



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

LUCIENE CASTILHO QUEIROZ

**HISTÓRIA E CULTURA DIGITAL: NARRATIVAS SOBRE ENSINO DE
HISTÓRIA EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE
CÁCERES-MT**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

Cáceres-MT

2020



LUCIENE CASTILHO QUEIROZ

**HISTÓRIA E CULTURA DIGITAL: NARRATIVAS SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA
EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE CÁCERES-MT**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), Câmpus Universitário “*Jane Vanini*”, como requisito parcial à obtenção de Título de Mestra em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Jairo Luis Fleck Falcão

Cáceres-MT

2020

CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

Q3h Queiroz, Luciene Castilho.

História e Cultura Digital: narrativas sobre Ensino de História em uma Escola de Educação Básica de Cáceres-MT / Luciene Castilho Queiroz. – Cáceres, 2021.

205 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim).

Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado Profissional) Profhistória, Faculdade de Ciências Humanas, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2021.

Orientador: Dr. Jairo Luis Fleck Falcão.

1. Profhistória. 2. Ensino de História. 3. Cultura Digital. 4. Educação Histórica. I. Falcão, J. L. F., Dr. II. Título. III. Título: narrativas sobre Ensino de História em uma Escola de Educação Básica de Cáceres-MT.

CDU 94(07)

LUCIENE CASTILHO QUEIROZ

**HISTÓRIA E CULTURA DIGITAL: NARRATIVAS SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA
EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE CÁCERES-MT**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), Câmpus Universitário “*Jane Vanini*”, como requisito parcial à obtenção de Título de Mestra em Ensino de História.

Defesa da Dissertação em 10 de dezembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jairo Luis Fleck Falcão
Orientador (Unemat/Juara)

Prof. Dr. Marcelo Fronza
Membro Externo (UFMT/Cuiabá)

Profa. Dra. Maria do Socorro de Sousa Araújo
Membro Interno (Unemat/Cáceres)

Profa. Dra. Regiane Cristina Custódio
Membro Interno Suplente (Unemat/Tangará da Serra)

APROVADA EM: 10/12/2020



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA -
PROFHISTÓRIA



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA

Aos dez dias do mês de dezembro de dois mil e vinte às 8 horas, ocorreu a Defesa de Dissertação de Mestrado de Luciene Castilho Queiroz com a produção intitulada História e Cultura Digital: Narrativas sobre Educação Histórica em uma Escola de Ensino Médio de Cáceres- MT. A defesa ocorreu de forma remota, a distância via Google Meet. A Comissão Examinadora foi composta por Jairo Luis Fleck Falcão (Orientador), Marcelo Fronza – UFMT, Examinador(a) Externo, Maria do Socorro de Sousa Araújo – UNEMAT, examinador interno) e Regiane Cristina Custódio, Suplente. Concluída a exposição e a arguição do(a) candidato(a), a Comissão Examinadora considerou o candidato(a) Aprovado. Para fazer jus ao título de Mestre em Ensino de História, a versão final da dissertação com os ajustes sugeridos pela Comissão Examinadora deverá ser entregue à Secretaria do ProfHistória no prazo de sessenta dias, a partir da data da defesa. A dissertação e o Produto deverão ser entregues em PDF e uma versão em capa dura. O exemplar definitivo será homologado pelo Conselho do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade do Estado de Mato Grosso, conferindo título de validade nacional ao aprovado. E, para constar, foi lavrada a presente Ata que será assinada pelo(a) presidente da Comissão Examinadora.

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Jairo Luis Fleck Falcão - UNEMAT (Presidente da Banca)

Prof. Dr. Marcelo Fronza – UFMT, Examinador Externo (Participação a distância)

Prof. Dra. Maria do Socorro de Sousa Araújo - UNEMAT, Examinadora Interno (Participação a distância)

Prof. Dr. Regiane Cristina Custódio - UNEMAT (Suplente)

FILHA... o amor é a nossa conexão, a força que te traz sempre presente, essa nenhuma distância separa.

Dedico esse trabalho a minha filha Laís, minha princesa linda, de sorriso encantador, que no processo de desenvolvimento dessa pesquisa partiu tão repentinamente.

Hoje o céu tem mais um anjo!
Saudades, meu amor! ❤️



AGRADECIMENTOS

A Deus pelas graças recebidas, pela força espiritual para superação sobre a perda da minha filha, me fazendo forte o suficiente para o término deste trabalho.

Ao meu esposo Marcos Roberto, por todo incentivo e companheirismo em cada etapa de desenvolvimento da pesquisa. Ao meu filho João Vítor, que muitas vezes ficou esperando para ir dormir no seu entender (de criança), a minha ausência. Aos dois que tiveram presentes em todos os momentos e presenciaram o misto de sentimentos que marcaram esse processo.

Ao meu Orientador, Jairo Luís Fleck Falcão, pela paciência, incentivo pelos textos e livros indicados e compartilhados, o meu especial agradecimento pela humildade, generosidade, por todo aprendizado e por compartilhar conhecimentos.

A minha família, em especial minha mãe, pelas orações, pela fé compartilhada, aos meus irmãos que nem sempre compreendiam o distanciamento, mas que torceram e vibram por cada uma das minhas conquistas.

Aos alunos e professores, colaboradores da pesquisa, por aceitarem fazer parte desse trabalho, pelos momentos agradáveis das entrevistas, de rememoração dos tempos de escola, de vida e formação, por toda contribuição para compreensão do processo de ensino/aprendizagem de história.

Aos meus companheiros de mestrado, pelos momentos de aprendizagem, os cafezinhos, almoços, os risos, os conhecimentos e materiais compartilhados.

Aos professores que participaram da Banca, bem como os do Programa PROFHISTÓRIA, por toda aprendizagem, pela dedicação na elaboração das aulas, dicas de leitura e materiais compartilhados.

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa, pois por meio dela consegui ampliar de forma significativa a minha tão sonhada biblioteca, enriquecendo com o saber proporcionado a cada leitura.

A Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer (Seduc-MT) que autorizou a licença para qualificação profissional, proporcionando tempo para dedicação integral ao desenvolvimento da pesquisa.

Obrigada a todos!

O presente reinveste o passado de um horizonte histórico separado dele. Transforma a distância temporal morta em “transmissão geradora de sentido”.

(RICOEUR, 1991, p. 399).

RESUMO

Esta Dissertação, vinculada à Linha de pesquisa Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão, teve o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, por meio de bolsa e tem como tema o Ensino de História e a Cultura Digital. Teve seu início permeado por algumas inquietações sobre as formas de ensino/aprendizagem de história mediante o reflexo da cibercultura nesse processo. Para responder essas inquietações recorremos ao aporte teórico da Educação Histórica e das Tecnologias da Comunicação e Informação e sua relação com a Educação, dos aportes metodológicos da História Oral e da Pesquisa Interpretativista e na análise das narrativas de professores e alunos, planejamentos docentes e projetos desenvolvidos, para que pudéssemos averiguar, como os professores de história trabalham ensino de história no universo da cultura digital e como os estudantes do ensino médio da Escola União e Força do município de Cáceres/MT elaboram suas compreensões históricas neste contexto. Assim, analisamos como os professores de história trabalham com a formação histórica no universo da cibercultura, no Ensino Médio. E também procuramos perceber quais os impactos da cultura digital exercem no ensino de história e como ela interfere no processo de ensino aprendizagem dos alunos, identificando por meio das narrativas dos professores de história que atuam no ensino médio na escola União e Força os desafios e limites do ensino de história na era digital; além disso, a análise do conhecimento, concepções e cultura histórica por meio de narrativas dos estudantes do ensino médio da escola União e Força. Por fim, elaboramos um Produto Pedagógico para professores de história da Educação Básica, e estabelecemos diálogo por meio de referências na área da Educação Histórica. Autores como: Jörn Rüsen, Isabel Barca, Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli. Autores referências no Ensino de História, entre eles: Circe Bittencourt, Selva Guimarães e Ana Maria Monteiro que estabelecem conexões sobre a cultura digital, auxiliando a refletir sobre a complexidade do ensino no contexto atual. Autores que tratam da cibercultura, como Pierre Lévy e Manuel Castells que tratam sobre organização da sociedade permitindo compreender aspectos sociais e culturais. Na história oral, Verena Albert, Jose Carlos Meihy e Fabíola Holanda que contribuíram com a discussão sobre o uso da oralidade como metodologia para o ensino de história. E autores que tratam sobre memória, como: Ecléa Bosi, Maurice Halbwachs, Durval Muniz e Jacques Le Goff. Os dados apresentados na pesquisa trouxeram contribuições para o fortalecimento do processo de ensino/aprendizagem na cultura digital. A sala de aula como espaço profícuo para desenvolvimento de pesquisa com o uso de tecnologias, destacando que as mesmas, incluem as tecnologias digitais e não digitais, contribuindo para os alunos construírem suas aprendizagens, proporcionando acesso a diversas fontes para o ensino de história, ampliando conhecimento. A investigação por meio da Unidade Temática Investigativa, como produto desenvolvido desta Dissertação, as narrativas de alunos e professores trouxeram subsídio para conhecimento das concepções histórica dos mesmos, para que atuem como agentes de construção do próprio pensamento histórico. Como campo de pesquisa, a Educação Histórica contribuiu à proposta do material pedagógico por meio da Micro-História e proporcionou conhecimento de aspectos históricos e atuais do cotidiano da Escola Estadual União e Força, (re) significando o Ensino de História na etapa do Ensino Médio. O trabalho com projetos, pesquisa em sala de aula por meio de fontes possibilita investigar, problematizar e conceber aprendizado histórico, destacando a escola como local de conhecimento socializado. Porém, a complexidade desse processo exige formação de forma contínua e pesquisa para que se possa cada vez mais compreender melhor aspectos amplos de forma a proporcionar conhecimento que contribua para a construção da consciência histórica e de alunos e professores.

Palavras-chave: ProfHistória; Ensino de História; Cultura Digital; Educação Histórica.

ABSTRACT

This Dissertation, linked to the Research Line Languages and Historical Narratives: Production and Dissemination, was supported by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel - CAPES, through a scholarship and has the theme of Teaching History and Digital Culture. Its beginning was permeated by some concerns about the ways of teaching / learning history through the reflection of cyberculture in this process. To answer these concerns, we resort to the theoretical contribution of History Education and Communication and Information Technologies and their relationship with Education, the methodological contributions of Oral History and Interpretivist Research and in the analysis of the narratives of teachers and students, teaching plans and projects, so that we could find out, how history teachers work with history education in the universe of digital culture and how high school students from School União e Força in the municipality of Cáceres / MT elaborate their historical understandings in this context. Thus, we analyze how history teachers work with historical formation in the universe of cyberculture, in high school. And we also try to understand what the impacts of digital culture have on the teaching of history and how it interferes in the teaching learning process of students, identifying through the narratives of history teachers who work in high school at União e Força school, the challenges and limits teaching history in the digital age; in addition, the analysis of knowledge, concepts and historical culture through the narratives of high school students from the União e Força school. Finally, we developed a Pedagogical Product for history teachers of Basic Education, and established dialogue through references in the field of History Education. Authors such as: Jörn Rüsen, Isabel Barca, Maria Auxiliadora Schmidt and Marlene Cainelli. Reference authors in History Teaching, among them: Circe Bittencourt, Selva Guimarães and Ana Maria Monteiro who establish connections about digital culture, helping to reflect on the complexity of teaching in the current context. Authors who deal with cyberculture, such as Pierre Lévy and Manuel Castells who deal with the organization of society, allowing the understanding of social and cultural aspects. In oral history, Verena Albert, Jose Carlos Meihy and Fabíola Holanda contributed to the discussion on the use of orality as a methodology for teaching history. And authors dealing with memory, such as: Ecléa Bosi, Maurice Halbwachs, Durval Muniz and Jacques Le Goff. The data presented in the survey brought contributions to the strengthening of the teaching / learning process in digital culture. The classroom as a useful space for research development with the use of technologies, highlighting that they include digital and non-digital technologies, helping students to build their learning, providing access to various sources for teaching history, expanding knowledge. The investigation through the Investigative Thematic Unit, as a product developed from this Dissertation, the narratives of students and teachers brought subsidy for knowledge of their historical conceptions, so that they act as agents of construction of their own historical thought. As a research field, History Education contributed to the proposal of pedagogical material through Micro-History and provided knowledge of historical and current aspects of the everyday life of the State School União e Força, (re) signifying History Teaching in the High School stage. The work with projects, research in the classroom through sources makes it possible to investigate, problematize and conceive historical learning, highlighting the school as a place of socialized knowledge. However, the complexity of this process requires continuous training and research so that more and more broad aspects can be better understood in order to provide knowledge that contributes to the construction of historical awareness and of students and teachers.

Keywords: ProfHistória; History Teaching; Digital Culture; History Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização geográfica da Escola Estadual União e Força no município de Cáceres-MT	80
Figura 2 - Planta da construção da Escola Estadual União e Força	81
Figura 3 - Construção da Escola Estadual União e Força	81
Figura 4 - Planta da quadra da Escola Estadual União e Força ‘a construir’	82
Figura 5 - Foto atual da Escola Estadual União e Força	83

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 - Progressão de Ideias que fazem a História impossível para ideias que a tornam .61	
Quadro 2 - Divisão tradicional da história 124	

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF/88	Constituição Federal Brasileira de 1988
EF-I	Ensino Fundamental I
EF-II	Ensino Fundamental II
EM	Ensino Médio
GNL	Grupo Nova Londres
LAPEDUH	Laboratório de Pesquisa de Educação Histórica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MT	Mato Grosso
PCN	Plano Curricular Nacional
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProfHistória	Programa de Mestrado Profissional e Ensino de História
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. ENSINO DE HISTÓRIA NA CULTURA DIGITAL	23
1.1 Cibercultura, Ciberespaço e a Educação	24
1.2 A Educação Histórica e a Era Digital	28
1.3 A Educação Histórica na Cultura Digital	50
1.4 Materiais Didáticos da Educação Histórica: Informação e Conhecimento	73
2. CONTEXTO E METODOLOGIA: A PESQUISA NA ESCOLA ESTADUAL UNIÃO E FORÇA	79
2.1 Dados da Escola-Campo de Pesquisa	79
2.1.1 Fundação da Escola	80
2.2 Métodos e técnicas: os caminhos da pesquisa	84
2.3 História Oral, Memória e Narrativa	86
2.4 Sujeitos da Pesquisa: entrevistas e autobiografia	95
2.5 Projetos Desenvolvidos na Escola União e Força	105
3. O ENSINO DE HISTÓRIA E A CULTURA DIGITAL EM DIÁLOGO (S): A CONTEMPORANEIDADE EM ATUALIZAÇÃO	111
3.1 Ensino de História e a Formação da Consciência Histórica no Ensino Médio da Escola Estadual União e Força	115
3.1.1 Planejamentos Anuais em Ensino de História	124
3.2 Ensino de História na Cultura Digital: Impactos no Processo de Ensino/aprendizagem dos Alunos do Ensino Médio da Escola-Campo	136
3.3 Desafios e Limites do Ensino de História na Contemporaneidade: Narrativas dos Professores da Escola-Campo	155
3.4 Dificuldades do Ensino Contemporâneo: uma visão do ensino por meio das tecnologias digitais e a pandemia	174
CONSIDERAÇÕES FINAIS	180
REFERÊNCIAS	190
APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM ALUNOS	195
APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES	196
APÊNDICE C – DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR	198
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS	199

INTRODUÇÃO

“Antes de Ensinar História a João, é preciso entender de Ensino, de História e de João”.
Provérbio.

Essa Dissertação parte da inquietação quanto ao processo de ensino/aprendizagem de história, sobretudo, no que se refere aos desdobramentos sociais da cultura digital, pois trazem consigo uma infinidade de significações que repercutem no Ensino de História. E ser professor (a) em tempos em que a cibercultura reflete nos comportamentos e opiniões das pessoas impacta significativamente neste processo.

Pautados em Guimarães Neto (2014), que postula a respeito da análise dos acontecimentos e dos discursos que são construídos a partir de dispositivos políticos, é relevante como pesquisadora criar novas maneiras de pensar, de instituir novos olhares, perspectivas e, acima de tudo, perceber este universo da cultura digital no qual estamos inseridos.

Enquanto professora de história, referimos as inquietações da experiência docente no contexto atual, e também aspectos da trajetória de formação em Escola Pública. Vida pessoal e profissional entrelaçam, duas dimensões, uma refletindo sobre a outra.

A estrutura financeira influenciou fortemente na minha entrada “tardia” na Universidade, catorze anos após o término da formação no curso Técnico em Contabilidade. Nesse período, não tinha a intenção de seguir carreira docente, a pedagogia não era algo que me atraía naquele momento. O que mais pesava era a necessidade de trabalhar para me sustentar.

A distância foi outra barreira que ocasionou o ingresso tardio na universidade. Para o deslocamento, seria necessário sair do trabalho mais cedo e ir para um trajeto de quase 80 km até a faculdade. O trabalho seguia com jornada até as 19:00h, horário do expediente comercial. Esse período durou longos nove anos, o suficiente para o amadurecimento e, também para saber o que realmente queria para a vida, certamente o que estava fazendo não era o que tanto sonhei.

Logo, com o ingresso no Conselho Tutelar, com função de Conselheira, mudou o direcionamento da minha trajetória profissional. Esse novo trabalho fez sentir-me bem mais consciente da minha realidade e fez-me conhecer outras tantas experiências vividas por crianças e adolescentes, em meio suas famílias, com duras violações de direitos. Iniciava, ali, o contato com escolas, pais, ambientes e situações estruturais familiares muito difíceis, o que, a partir de então, levou-me a direcionar os estudos até o ingresso no curso de Licenciatura em História.

Foram quatro anos fazendo um trajeto de 80 quilômetros diariamente para frequentar a universidade.

No período de graduação tive que conciliar trabalho e estudo. Desse modo, fiquei sem tempo para participação em projetos de pesquisa e leituras extras, além das indicadas para as aulas das disciplinas. O período de estágio supervisionado realizado, a carga horária destinada, não foram suficientes para capacitar-me para a prática docente. Senti um distanciamento entre a Universidade e a Educação Básica.

Terminei minha graduação no segundo semestre de 2008, com colação de grau em março de 2009. Em 2010 passei no concurso em Mirassol D'Oeste para professor da Educação Básica do Estado de Mato Grosso, assumindo em janeiro de 2011. Logo após, fui transferida para o município de Cáceres com lotação na Escola União e Força.

Ao relembrar a minha trajetória escolar/acadêmica, me senti olhando para o espelho. Visualizei o reflexo do meu eu pessoal no profissional. Expôr sobre a minha trajetória me dá sensação de aproximação com o espelho, vejo o reflexo do meu eu, da minha trajetória sendo observada.

O início dessa trajetória, como professora da educação básica, experimentei e percebi as limitações e potencialidades no ofício de ser Professor de História no contexto da cultura digital. Ao remeter às memórias sobre a estrutura do curso de graduação para formação docente, percebo as lacunas deixadas na preparação para o exercício da prática docente.

No espaço escolar, a formação continuada ofertada para professores da educação básica trouxe contribuições, mas, muitas vezes, as que surtiam resultados positivos não eram continuadas por parte da Secretaria de Educação do Estado (SEDUC). Percebo e comparo a construção dos saberes à construção de uma casa, desde a base à estrutura das paredes, etc. Pensar a execução dessa construção me remete a um alicerce que quando não bem planejado e executado leva a rachaduras futuras.

Ao pensar espaço escolar, a sala de aula, remeto as dificuldades vividas como por exemplo, as resistências para articular trabalhos interdisciplinares, e isso acaba levando a direcionar atividades individuais das disciplinas calcadas na dinâmica e estrutura dos manuais didáticos, seguindo a sequência do modelo tradicional de ensino de história por insuficiência de uma formação continuada de pesquisa.

A burocracia dos trabalhos, as mudanças de regras e normas impostas pela Secretaria de Educação, tendem a tomar muito tempo a ações de cunho não pedagógico, o que dificulta o trabalho docente. A rotatividade de professores interinos também é uma situação que gera

descontinuidades no desenvolvimento de projetos e desarticula o trabalho desenvolvido por grupos de professores.

A prática em sala de aula nos leva a desenvolver algumas técnicas e habilidades que auxiliam nas rotinas diárias. As muitas “bagagens”, no sentido literal da palavra, que carregamos como ferramentas para prática do ofício de ser Professor de História.

Trago aqui um exemplo dessa experiência, em minha mochila que levo todos os dias para sala de aula, há utensílios/ferramentas que auxiliam na minha prática pedagógica. Por muitas vezes deparei-me com situações inesperadas e tive que mudar de estratégia didática/metodológica e partir para um plano B por um não funcionamento de uma tomada na sala de aula e não ter suporte para o executar o planejamento inicial. Assim, nasceu o termo, por mim utilizado, de “tralhas”, que além do material didático/pedagógico, também carrego na mochila (adaptador de tomada, fio de extensão, cabo de som, de data Show, HDMI etc.) utensílios “meus”, para que não ocorra mais tal situação.

Também já vivenciei conflitos sobre a utilização de recursos como o Datashow. Cheguei a ser tachada como professora que monopoliza material didático, fazendo agendamentos consecutivos do material enquanto outros necessitam e não têm acesso, por não terem equipamentos disponíveis para todos os que querem utilizar tal recurso. Por isso, muitas vezes, professores preferem seguir o livro didático ou utilizar somente o quadro branco para não enfrentar esse tipo de problema. As experiências citadas, bem como também a falta e falha no acesso à internet no cotidiano docente, são situações que ocorrem no dia a dia do professor e que nos fazem, de certa forma, mais habilidosos, organizados e com experiências que só a prática nos traz.

Parcerias entre professores, coordenadores, diretor e pais também fortalecem laços que vão sendo construídos. Mãos que vão sendo dadas e nos salvam em vários momentos no cotidiano escolar. A partir de determinada situação, sentamos, dialogamos e vamos traçando estratégias para que possamos melhorar o suporte técnico e humano nos mais amplos aspectos do processo de ensino/aprendizagem na escola.

Em quase dez anos de ofício docente, senti muita a necessidade de direcionamento em pesquisa que me subsidiasse na prática, bem como melhor conhecimento do meu campo de atuação. A inquietação sobre o fazer docente levou-me a ingressar no mestrado em Ensino de História.

O Mestrado Profissional em Ensino de História está sendo um divisor de águas na minha prática docente. Entender esse contexto se torna necessário no meu ofício. O interesse sobre o

tema da dissertação, da própria pesquisa, se dá pela complexidade da prática docente em História. As práticas metodológicas desenvolvidas, a estrutura do local para o uso de recursos tecnológicos no meu espaço de atuação, as relações aluno e professor, enfim, o Ensino de História me direcionam na busca de uma melhor formação e de pesquisa.

A forma como os alunos aprendem, a forma como os professores ensinam, os saberes que esses sujeitos têm e aqueles que precisam ser desenvolvidos, presumo serem a direção para a aquisição de conhecimentos que irão contribuir para resultados mais eficientes no processo de ensino/aprendizagem de história.

Como especificidades desta dissertação, analisamos como os professores de História trabalham com o Ensino de História no universo da cibercultura, mais especificamente, no Ensino Médio, na Escola União e Força, em Cáceres-MT; percebemos e analisamos quais os impactos da cultura digital no Ensino de História e como ela interfere no processo de ensino/aprendizagem.

Sabe-se que no contexto da cultura digital, não é uma tarefa fácil “formar politicamente”, fazer com que o processo de ensino/aprendizagem de História aconteça de forma efetiva. À luz da pesquisa em Ensino de História e das complexidades e desafios do processo do ensinar e aprender contemporâneo é que se “exige a convicção de que a mudança é possível” (FREIRE, 2018, p. 74).

A partir dessa premissa, nos questionamos: como os professores de História trabalham a Educação Histórica no universo da cibercultura? E, como os estudantes elaboram suas compreensões históricas das temáticas trabalhadas? A partir dessas questões/reflexões, objetivamos compreender como os professores de História trabalham a Educação Histórica no universo da cibercultura e como os estudantes elaboram suas compreensões históricas na Escola Estadual União e Força, situada no município de Cáceres-MT.

Identificamos por meio das narrativas dos Professores de História que atuam no Ensino Médio, na Escola União e Força, os desafios e limites do Ensino de História na era digital; analisamos por meio dessas narrativas dos Estudantes do Ensino Médio da Escola União e Força os conhecimentos, as concepções e a Cultura Histórica, bem como, elaboramos um produto pedagógico para mediar o ensino de história para os estudantes.

Como Mestranda e Bolsista do Programa de Mestrado Profissional de Ensino de História (ProfHistória), da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) e Professora da Educação Básica, no município de Cáceres, realizamos uma pesquisa qualitativa interpretativista com alunos e professores do Ensino Médio da Escola União e Força do

Município de Cáceres-MT, por meio da metodologia da História Oral, com entrevistas aos professores e alunos, análise e interpretação das narrativas e documentos oficiais da escola, tais como: planejamento anual docente de história, projeto político-pedagógico, fotografias, e logo comparamos as narrativas com dados documentais e projetos desenvolvidos no espaço escolar. Dessa forma, é por meio do processo de ensino/aprendizagem da disciplina, frente aos desafios tecnológicos, bem como de aprimorar habilidades no contexto da cultura digital em que Nativos e Imigrantes Digitais¹, de tempos virtuais (que se assemelham e, ao mesmo tempo, entram em conflito), mas que consiga dialogar e desenvolver o processo ensino/aprendizagem que desperte interesse e contribua para o desenvolvimento de uma Consciência Histórica. Os participantes da pesquisa são estudantes e professores do Ensino Médio da Escola União e Força, com recorte temporal de 2012, 2014, 2015 e 2017.

As autoras Bittencourt (2009) e Guimarães (2012a; 2012b) são referência ao tratarmos dos debates e processos de pesquisa sobre o Ensino de História. É utilizado o conceito de cibercultura de Lévy (2010), que trata dos impactos da tecnologia na vida social e a aceleração das alterações técnicas e a inteligência coletiva. A perspectiva teórica de Castells (2018), fundamenta as abordagens da organização da sociedade e a estruturação dos processos e suas relações historicamente determinadas, bem como outros autores que também contribuíram para dialogar com as narrativas de alunos e professores e fontes para pensar e desenvolver a educação Histórica na Escola União e Força no contexto da cultura digital.

Com o levantamento das informações, a proposta de pesquisa aplicada no meu espaço de atuação, enquanto professora regente da disciplina de História, visa proporcionar a produção de conhecimento e melhores condições para o processo de ensino/aprendizagem de História na Escola Estadual União e Força.

Na contemporaneidade, podemos pesquisar e ter acesso a uma infinidade de informações mediante a disponibilidade de recursos proporcionados pelas tecnologias. Diariamente, somos bombardeados e, conseqüentemente nossos alunos também por meio de memes e imagens com abordagens históricas veiculadas a uma velocidade espantosa que nos deixam “perplexos” e, muitas vezes, sem saber como lidar com tal situação, pois, a veiculação de informações de cunho político/ideológico pelas mídias sociais afetam em cheio alunos e

¹ Nativos digitais, segundo a definição de Palfrey, são todos aqueles que nasceram depois de 1980, quando as tecnologias, como *Usenet* e os *Bulletin Board Sustain*, chegaram *on-line*, com habilidades para usar essas tecnologias. Imigrantes digitais, são pessoas que aprenderam tarde na vida a mandar *e-mails* e usar as redes sociais. (PALFREY, 2011, p. 11-13). Porém, cabe salientar, que ainda ocorre a exclusão digital, portanto, não são todos dessa geração do qual Palfrey identifica que estão inseridos na cultura digital, por outro lado, as exigências dessa inclusão são cada dia mais necessárias.

professores. Em função disso vem ocorrendo uma série de discussões no âmbito da ANPUH e de diversos Programas Pós-Graduação e Cursos de História em todo o Brasil e no mundo sobre os Usos políticos do passado, da História Pública, da História Digital e também do papel do historiador com relação as essas discussões e demandas da contemporaneidade.

Há uma preocupação de como a História vem sendo abordada no âmbito da sala de aula, e é nessa condição, nas tentativas de manipulação, de estereótipos, de uma identidade global sobrepondo a outras, de informações e visões distorcidas que o papel da pesquisa sobre o processo do ensino e as aprendizagens de História podem vir a contribuir na formação dos alunos, no desenvolvimento de habilidades para vivências nesse contexto, bem como, novas metodologias que também podem vir a contribuir no processo de formação dos sujeitos para o exercício da cidadania. Segundo Freire (2018), não há ensino sem pesquisa, tampouco há pesquisa sem ensino, por essa razão, posso dizer que a pesquisa nos trará uma maior autonomia para direcionar novos métodos que possibilitem contribuir para um Ensino de História mais efetivo.

Na condição de Professora Pesquisadora, se faz emergente a pesquisa sobre didática da história e metodologia para o Ensino de História, pois a prática docente, as indagações e a busca de respostas para os desafios do processo de ensino/aprendizagem podem ser alcançadas pela e através da (s) pesquisa (s). O próprio ato da pesquisa nos dá a percepção do caminho que precisa ser construído e/ou (re) construído por meio da investigação. Dessa forma, constatamos e intervimos na nossa realidade escolar e proporcionamos, ao mesmo tempo, o aperfeiçoamento da prática docente.

E ainda, como professora da disciplina de História na Educação Básica, pudemos desenvolver e participar de alguns projetos voltados à temática política, principalmente com a participação e o resultado do Programa Jovem Senador, projeto de maior destaque no qual a Escola Estadual União e Força pôde ser representada por seus alunos, e nessa oportunidade, representando também, o Estado de Mato Grosso no Senado Federal em Brasília, em quatro edições, quais sejam: 2012, 2014, 2015 e 2017.

A minha participação como professora orientadora de alunos finalistas em duas das quatro edições despertou ainda mais o interesse pela temática e pela verificação da necessidade de trabalhar a formação dos alunos e possibilitar uma participação mais efetiva das discussões políticas que influenciam a educação como um todo e a vida de toda a comunidade escolar.

Assim, a participação em projetos voltados à temática política, bem como outras temáticas, estimulou pesquisas por meio da *internet* e de *sites*, ou seja, com busca de

informações que permitissem aprimorar o conhecimento em Ensino de História e que contribuísse à formação crítica dos alunos, ampliando a conscientização histórica de temáticas que contribuíssem de forma efetiva e significativa à formação e exercício da cidadania.

Por isso, é necessário conhecer melhor o ambiente de atuação e o contexto local no sentido de promover um Ensino de História que possua um olhar sensível e voltado à formação de uma Consciência Histórica, pois, segundo Silva e Guimarães (2012): “[...] quando perguntamos o que ensinar e de que forma ensinar, em uma sociedade multicultural, preocupamo-nos em situar o tempo e o espaço em que estamos vivendo, bem como, definir que multiculturalismo falamos” (SILVA; GUIMARÃES, 2012, p. 44).

Historicamente, o Ensino de História nos mostra que a estrutura da verticalização do ensino está baseada em currículos fechados, não flexíveis, que contribuem à homogeneização do ensino sem considerar as especificidades locais. Arroyo (2011) nos permite expandir esse pensamento, uma vez que enfatiza que há nos currículos uma visão única, de certo modo generalista e abstrata de igualdade pautada nas políticas públicas que entram em vigor no sistema educacional brasileiro.

O autor salienta que os dispositivos de políticas públicas, nesse âmbito, funcionam como instrumentos de acesso e permanência, assim como de igualdade, quando, na verdade, deveriam objetivar currículos mais diversificados e adaptados à realidade local e não de uma homogeneização curricular vertical e única, mas sim, plural e diversificada, à medida que atende aos anseios da comunidade escolar.

Por isso, enquanto parte integrante que compõe a comunidade escolar, tanto professores, como gestores podem refletir e questionar a respeito do funcionamento dos “currículos únicos, percursos, tempos e ritmos únicos, avaliações e resultados únicos, parâmetros únicos de qualidade única” (ARROYO, 2011, p. 88), pois os documentos das políticas educacionais atuais que regem a educação brasileira refletem em um movimento que se repete e se atualiza no tempo, de “ideal de unicidade como sinônimo de igualdade de direitos” (ARROYO, 2011, p. 88).

Assim, a pesquisa em Ensino de História, no qual o conhecimento é construído a partir do que se conhece melhor, por meio da perspectiva dos olhares dos sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, possibilita tanto uma melhor qualificação do ambiente pesquisado quanto do pesquisador. A pesquisa, no meu campo de atuação, traz possibilidades

de conhecimentos e me coloca na dinâmica do “meu fazer”, de levantar e construir saberes, de ações que contribuam à construção de um Raciocínio Histórico².

Partimos da contribuição de metodologias à eficácia do processo de ensino/aprendizagem e a construção de uma investigação por meio da pesquisa qualitativa, que contribui para um melhor conhecimento do local, pois temos a oportunidade de perceber, analisar e apreender por meio do contexto no qual a escola está inserida.

Bortoni-Ricardo (2008), contribui à pesquisa, uma vez que discorre a respeito da aprendizagem em sala de aula. A autora diz que esse ambiente pode dialogar com dispositivos de ordem da “natureza macrossocial” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 41), e que os autores envolvidos no mundo da “perspectiva interpretativa” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 41), buscam a compreensão e a contribuição no processo de construção do conhecimento coletivo entre alunos e professores, no espaço de investigação, pois os agentes envolvidos estão em constante busca pelas “perspectivas significativas que os atores sociais envolvidos conferem as suas ações” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 41).

Deste modo, com o comprometimento de proporcionar mecanismos que visam contribuir para uma melhor compreensão de fatores que implicam no resultado das práticas educacionais no espaço ao qual faço parte, buscamos compreender, nesta pesquisa, quais os saberes existentes de professores e alunos que estão presentes no ambiente escolar, para que possamos direcionar melhor nossas ações e obter resultados que contemplem os desafios do Ensino de História contemporâneo, de dinâmica de atuação que contribua para o desenvolvimento de práticas educacionais que estejam atentas às dinâmicas plurais, diversidades de posicionamentos e ao respeito aos diferentes saberes.

Na Seção I, analisamos e discutimos o Ensino de História na Cultura Digital. No âmbito escolar, inserimos as discussões acerca da cibercultura e ciberespaço relacionados à Educação Histórica. Esses processos são permeados por questões que se inter-relacionam com o ensino/aprendizagem que, neste estudo, se trata do Ensino de História. Discutimos, ainda, a Educação Histórica marcada pela tecnologia e a cultura digital, além de trazermos à tona materiais didáticos para Educação Histórica.

Pautamo-nos, a análise e discussão deste capítulo, em Lévy (2010), cibercultura e avanço das tecnologias no sistema educacional e formação na cibercultura; Gómez (2015), que

² Para poder tratar [da racionalidade específico do histórico], deve-se começar da questão do que é racionalidade em si. O que é a forma racional do trato interpretativo do homem consigo mesmo e com o seu mundo e como esta se distingue das demais? Na linha Jürgen Habermas, Wolfgang Iser formulou a seguinte resposta: a racionalidade está presente sempre que as assertivas são criticáveis e fundamentáveis com base nas suas próprias pretensões de validade. (RÜSEN, 2011, p. 151 apud MARRERA; SOUZA, 2013, p. 1071.)

trata do Ensino de História e o olhar do professor em relação aos aspectos centrais no contexto escolar, da estrutura da escola e do respeito à democratização do acesso à rede mundial de computadores; Schmidt e Urban (2018), que proporcionam um diálogo entre Ciência Histórica e a prática de ensino, valorizando o sujeito na sua subjetividade; Cerri (2011), sobre o uso que é feito da História.

Trazemos ainda, Lévy (2011), que postula sobre a cibercultura e o avanço das tecnologias e seus reflexos no sistema educacional; Rüsen (1992; 2001; 2007a; 2007b; 2010a; 2010b e 2012), que aborda o ensino de História na perspectiva da Didática da História, que no Brasil se convergiu com a Educação Histórica; e Schmidt e Fronza (2016), que tratam a escola como espaço social da relação com conhecimentos e teorias e a relação de ensino e aprendizagem numa perspectiva inclusiva e democrática. E autores como Ramos e Cainelli (2015), Oliveira et al. (2012), Monteiro (2007), e Rojo e Moura (2012), abordando aspectos do ensino de história na cultura e na tecnologia digital e, por último, autores diversos que mobilizam uma discussão sobre os materiais didáticos do ensino de história na atualidade.

Na Seção II, analisamos questões concernentes ao contexto histórico do lócus de pesquisa, assim como a metodologia adotada. Fazemos uma contextualização dos dados da Escola-Campo, métodos e técnicas, relatamos os sujeitos da pesquisa e mobilizamos a discussão da Narrativa de Si, aspecto relevante à realização deste trabalho, além de abarcar o Ensino de História nos projetos desenvolvidos na Escola-Campo e discutimos e analisamos alguns projetos dos anos de 2012, 2014, 2015, 2016 (especificados no corpo do texto) e 2017.

Na Seção III, analisamos o Ensino de História e a Cultura Digital na contemporaneidade. Nesta Seção, unimos as discussões apresentadas e refletidas nas Seções I e II com os desafios e limites dessas perspectivas percebidas pelos alunos e professores da Escola-campo, por meio das entrevistas realizadas. Discutimos ainda, o Ensino de História *in loco*, bem como os conhecimentos e concepções da Cultura Histórica que conectam teoria e prática em um movimento de construção do sujeito por meio da História no espaço escolar.

E na Seção IV, analisamos o produto pedagógico de forma a mediar o Ensino de História, visando proporcionar um gesto de Consciência Histórica partindo dos conhecimentos e concepções acerca da Cultura Histórica percebidas nas narrativas dos alunos e professores que compõem a comunidade escolar do Ensino Médio.

1. ENSINO DE HISTÓRIA NA CULTURA DIGITAL

Esta primeira seção tem por objetivo abordar os impactos da Cultura Digital no Ensino de História por meio de autores como Lévy (2010), que pontua, por exemplo, a respeito dos aspectos da Cibercultura, bem como aborda também sobre o avanço das tecnologias e suas interconexões com o sistema educacional e de formação no universo da Cibercultura.

Gómez (2015) traz concepções, bem como sua interferência no Ensino de História, pontuando sobre o olhar do professor a maneira como o ofício docente “terá que experimentar uma transformação tão radical quanto o resto dos componentes do sistema educacional” (GÓMEZ, 2015), pontuando sobre o papel da Escola neste contexto, e mecanismos que podem ser usados para que possamos suprir a necessidade que emerge neste contexto. Traz, também, reflexões a respeito dos aspectos centrais do/no contexto escolar, por estrutura da Escola, Formação Docente, enquanto novo contexto e o respeito a democratização do acesso à rede mundial de computadores.

Nos referenciais da epistemologia da História, são definidos e recortados os objetos de investigação da Educação Histórica como o estudo das ideias relacionadas à formação do pensamento histórico dos alunos. Schmidt e Urban (2018) apontam à tradição do diálogo entre Ciência Histórica e a prática de ensino, característica essencial da Educação Histórica, e incluem importantes ideias dessas duas dimensões valorizando o sujeito na sua subjetividade, seus saberes, seu cotidiano, cultura e experiência, bem como o pensamento do ato de aprender, não desvinculado ao do ensinar no contexto da Cultura Digital.

Pesquisas têm mostrado a importância do saber escolar em diálogo com o conhecimento científico. Gomes (1995) traz características mais evidentes dos “fenômenos práticos: complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflitos de valores” (GOMES, 1995), que professores e alunos são portadores de visões de mundo e interesses diferenciados, múltiplos, diversos que estabelecem relações entre si e também com múltiplas possibilidades de apropriação.

Monteiro (2003) mostra a pesquisa em ensino de história como um caminho possível que visa proporcionar essa construção de pensar a educação de forma que ela possa vislumbrar as dimensões de âmbito social, político e técnico, considerando aspectos da cultura que emergem dentro do contexto da escola.

Cainelli e Barca (2018), por exemplo, pontuam que a Escola pode interferir de forma efetiva e significativa na formação dos jovens, pois ela pode trabalhar capacidades de pensar

historicamente com o uso de suportes e de metodologias ativas que vêm auxiliar nesse processo de construção.

Assim, por meio do pensamento de Santaella (2014), vem à tona algumas lições da relação do passado frente à dimensão tecnológica, da necessidade de ressignificar a Escola, o Ensino e as estratégias de todos os fatores nela implicados, cabendo ao professor, manter-se alerta a essa transformação e preparar-se para o enfrentamento de tais desafios.

Em suma, na contemporaneidade, somos chamados enquanto professores de História a contribuir com nossas ações e significações para uma atmosfera de conhecimento que seja mais fluida, construindo conhecimentos críticos e de qualidade social, com erros e acertos, juntamente com nossos pares e alunos.

1.1 Cibercultura, Ciberespaço e a Educação

As abordagens na sequência trazem aspectos na relação da educação e a da cibercultura, da competência do profissional da educação, formação e pesquisa. Destaca sobre as competências digitais na atualidade como necessária para compreensão e desenvolvimento do saber e da natureza do trabalho docente como formador de opiniões. Os propósitos que a Escola deve satisfazer para preparar os cidadãos da Era Digital.

No contexto do Ciberespaço, proporcionado pelo avanço das tecnologias digitais, na perspectiva de Lévy (2010), há de se fazer uma reflexão sobre a relação entre educação e a formação na Cibercultura. Nesse sentido, é importante considerar nesse exercício a competência do profissional da educação no processo de ensino/aprendizagem. Destacamos a formação e a pesquisa como fundamentais para que o docente possa ter a máxima compreensão desse processo, pois o saber e a natureza do trabalho docente estão ambas ligadas. A competência necessária para compreender os meios tecnológicos e saber utilizar as informações envolve competências digitais amplas e complexas. É necessário o professor ter esses conhecimentos para conseguir se comunicar, expressar de maneira fluida com os alunos e para que o saber no contexto da cibercultura possa acontecer de forma efetiva.

Nessa perspectiva, a educação deve ser fundada na análise prévia da mutação contemporânea da relação possível e efetiva com o saber. Nas palavras de Lévy (2010, p. 159), “constata-se a velocidade de surgimento e de renovação dos saberes, o ‘*savoir-faire*’ o saber fazer”.

Como agente facilitador, o saber fazer do profissional da educação tem grande peso no processo de ensino de história e de renovação no contexto da cibercultura. Podemos destacar

as redes sociais virtuais e o blog como exemplos, ou seja, como potencializadores para as aulas, forma de interação entre professor e aluno decorrente de novas linguagens e de local que se constroem conhecimento. Nesse sentido, as competências digitais são dinâmicas e a atualização é necessária.

Outro ponto a ser discutido é a natureza do trabalho, neste sentido, trabalhar quer dizer aprender a transmitir saberes e produzir conhecimento. Em síntese, o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas (LÉVY, 2010, p. 159).

A natureza do trabalho docente como formador de opiniões deve considerar o aluno na sua totalidade, pois é caminho para inferir de forma positiva, transformadora e de levá-lo a refletir sobre as temáticas cotidianas, locais e o mundo. A ampliação desses espaços de aprendizagem promovido pelo ciberespaço exige atenção. Quando destacamos o conhecimento docente, destacamos a prática do profissional de seguir com a pesquisa, exercitar e colocar em prática o aprender fazendo, experimentando, construindo, etc.

Nesse sentido, é necessária uma mobilização efetiva da competência para levar o aluno a pensar, trabalhando essas ideias, informações e direcionar as possibilidades de construção dos saberes pautado sempre na ética, independente de contextos, seja virtual ou presencial. Conhecimento, habilidade e atitude são requisitos para uso da TIDICs, isto é, fundamental para a sociedade brasileira, para a cidade de Cáceres e para a exploração das tecnologias e produção do conhecimento.

Pensando no que as tecnologias possibilitam, principalmente sobre a capacidade de pensar do ser humano, ela acaba por ampliar a capacidade intelectual dos sujeitos, pela disponibilidade de informação e acesso das mais variadas formas, no qual afeta em cheio as instituições de ensino, alunos e professores.

É importante pensar no “acesso”, mas também no “excesso” de informações, pois podem ocasionar em confusões mediante o não filtro à historicidade e veracidade dos fatos, porém, pode ser e é uma ferramenta expressiva e efetiva que nos dá, enquanto professores formadores, subsídios que possibilitam promover o conhecimento histórico mediado pelo digital.

Desse modo, ressalta-se a importância dos planejamentos, das estratégias e metodologias que venham a acrescentar no processo de ensino/aprendizagem ocasionando benefícios intelectuais ao pensamento crítico dos sujeitos.

Por isso, ir ao encontro de alternativas por meio da perspectiva da modernidade e do próprio desenvolvimento para que a educação possa ser capaz de produzir conhecimentos, e dessa forma, proporcionar caminhos para a construção de pessoas mais preparadas para as mudanças e transformações, e que também sejam capazes de sobressair melhores nas suas atividades, sendo capazes de tomar decisões, cuidar de si, respeitar o outro, cuidar da natureza e do mundo a qual pertence.

Nesse contexto da sociedade contemporânea as novas tecnologias da inteligência, individual e coletiva, mudaram profundamente os dados dos problemas da educação e da formação.

No lugar de uma representação de escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturada em níveis, noção de pré-requisitos e convergindo para saberes superiores, agora devemos preferir imagens de espaços de conhecimentos emergentes, abertos e contínuos, em fluxo, não lineares se reorganizando de acordo com os objetivos e contextos (LÉVY, 2010, p. 160).

Lévy (2010) denota que está posto o reconhecimento das experiências adquiridas, pois as pessoas aprendem com as atividades sociais e profissionais. Dessa forma, se a escola e as universidades perdem progressivamente o monopólio da criação e do conhecimento, os sistemas públicos de educação podem orientar os percursos individuais do saber e contribuir para o reconhecimento dos conjuntos dos saberes pertencentes às pessoas, incluídos, nesse processo, os saberes não acadêmicos. Assim, podemos questionar, então, que as conectividades têm essas relações estruturais com as experiências adquiridas e vivenciadas na atuação docente, e as formas que estamos desenvolvendo nossas ações por meio de conhecimentos até aqui adquiridos.

Destaca Schmidt (2011) sobre a preocupação com o uso da multimídia como ferramenta didática e a formação de professores. Estudos brasileiros revelam sobre a incorporação das novas tecnologias nas escolas públicas, que ao serem usadas corretamente constituem ferramentas de apoio, possibilitando novas formas de apreensão, pois esses recursos audiovisuais despertam a atenção dos alunos, estimulando o interesse e contribuindo para a melhoria da aprendizagem.

A modalidade remota, é um exemplo no qual os professores estão usando com mais intensidade este mecanismo para o desenvolvimento do conhecimento que podem potencializar o aprendizado, pois, por meio da internet, o uso do computador, aplicativos, professores e alunos estão aperfeiçoando a essa modalidade. Contudo, há limites e potencialidades dessas interfaces.

Dessa forma, Schmidt (2011) chama atenção sobre a necessidade de acompanhamento sistemático a partir de critérios que possibilitam análises sobre o impacto desse tipo de formação na relação da melhoria da motivação dos professores, valorização da incorporação das novas tecnologias da comunicação e da informação nas aulas de história, bem como na aprendizagens dos alunos, destacando sobre realização de atividades, experiências relacionadas ao uso das multimídias no ensino de história, exemplificando ações de professores que trabalham e acreditam no uso desses recursos integrados à dinâmicas específicas de atividades de aprendizagem de História, como por exemplo, jogos de computadores com temática de história.

Gómez (2015) pontua que o ofício docente “terá que experimentar uma transformação tão radical quanto o resto dos componentes do sistema educacional”. Nesse sentido, o papel do professor no contexto da cultura digital quanto a sua prática é de estar preparado para atuar neste ambiente complexo.

Quanto à mudança, olhar atento como profissionais, o docente é capaz de:

[...] diagnosticar as situações e as pessoas; elaborar currículo *ad hoc* e preparar materiais; desenvolver atividades, experiências e projetos de aprendizagem; configurar e criar os contextos de aprendizagem; avaliar processos e monitorar o desenvolvimento integral dos indivíduos e dos grupos. (GÓMEZ, 2015, p. 141).

Assim, vale refletir não só sobre a competência do professor, mas sobre os aspectos centrais no contexto educacional, por exemplo, quanto ao suporte técnico e à formação, bem como o funcionamento e o uso dos computadores disponibilizados para os alunos e professores encontrados no espaço escolar. O acesso ao *World Wide Web*³ é um exemplo a demanda por essa conexão proporcionada pelas estruturas postas nas escolas, de maneira efetiva, é um dos pontos que possibilitam o acesso à pesquisa e à interconectividade com a diversidade de saberes, bem como, suporte de atualização/capacitação para um bom desenvolvimento da função docente

A reflexão, cabe também, no que diz respeito à democratização do acesso à rede mundial de computadores nas escolas públicas como campo de pesquisa e de conhecimento. Assim, lançamos e pensamos, como ser um (a) professor (a) animador (a) da inteligência coletiva sem que tenha esse acesso democratizado para alunos (as) e professores (as)? Se devemos preferir espaços de conhecimento abertos e contínuos de acordo com objetivos e contextos, temos que primeiro, estruturarmo-nos. Isso demanda um certo investimento para com a estrutura das

³ A *World Wide Web* (WWW), definido por Palfrey é a função da *internet* que junta em um e imenso hipertexto ou hiperdocumento (compreendido imagens e sons) todos os documentos e hipertextos que a alimentam.

escolas públicas, bem como, reformas nos sistemas de educação e formação dos (as) profissionais da educação.

Cabe-nos, então, utilizar da significativa contribuição de Lévy (2010), pois todos têm a (s) necessidade (s) de familiaridade, no qual cada um pode construir totalidades parciais de acordo com seus próprios critérios e pertinências:

Nas zonas de significações apropriadas deverão ser móveis em devir substituir imagem da grande arca, por frota de pequenas arcas, pequenas totalidades, diferentes, abertas e provisórias, permanente reconstruídas, pelos coletivos inteligentes (LÉVY, 2010, p. 163).

Dessa forma, cabe aqui, pontuar o papel de professora pesquisadora que visa contribuir para o levantamento de informações do ambiente de atuação profissional para promover conhecimento local e reflexão necessária para intervir com ações que construam, contribuam e (re) construam conhecimentos e saberes.

Quais são as novas finalidades e propósitos que a Escola deve satisfazer para preparar os cidadãos da Era Digital? É com esse questionamento, pautada na referência de Gómez (2015), que pontuamos sobre o papel da Escola neste contexto, quais mecanismos devem ser usados para que possamos suprir a necessidade que emerge da dicotomia geracional de alunos e professores, quanto ao uso das tecnologias digitais que visam contribuir para a construção de uma Consciência Histórica no contexto escolar.

1.2 A Educação Histórica e a Era Digital

Nesta subseção abordamos a respeito da Educação Histórica frente aos desafios emergidos na contemporaneidade, investigações e reflexões acerca desta área que aportam teórica e metodologicamente na epistemologia da História como campo a fornecer entendimentos e que permita o jovem pensar historicamente. E também, desenvolver práticas e domínio dos letramentos digitais que tem o potencial de auxiliar na produção de conhecimentos como potencialidade como formação no desafio educacional na cultura digital.

Era digital está posta como um novo desafio educacional, pois precisamos nos apropriar das referências e potencialidades das informações, conteúdos e interfaces que estão disponíveis na rede mundial de computadores e construir um repertório de conhecimentos inerentes a prática e domínio dos letramentos digitais que tem o potencial de auxiliar na produção de conhecimentos críticos para uma prática docente que consiga integrar esses diversos saberes que desafiam a educação no mundo contemporâneo.

Uma das estratégias pode ser pensada a partir da construção da autonomia dos estudantes, por isso, nossa busca pela Educação Histórica, no sentido de uma referência ao desenvolvimento de conhecimentos próprios da disciplina de história como elemento construtor do conhecimento dos estudantes.

Conforme Germinari e Barbosa a Educação História enquanto campo de investigação e proposta educativa,

[...] estuda as ideias históricas dos sujeitos em contextos de escolarização, e tem como princípio que as intervenções didáticas significativas na aprendizagem histórica exigem o conhecimento das ideias históricas de alunos e professores, tendo como referência principal a própria epistemologia da História (GERMINARI; BARBOSA, 2012, p. 743).

Da mesma forma, para Schmidt e Urban (2018), a Educação Histórica vem se consolidando nas linhas de pesquisa com suas raízes nos anos de 1960, na Inglaterra, período este de uma reestruturação curricular, pois:

[...] havia receio que os estudantes, deixassem de estudar história, uma vez que era uma disciplina optativa e os estudantes preferiam as “estórias” que apareciam na televisão. A partir de então, a Educação Histórica, vem se consolidando nas linhas de pesquisas de cursos de pós-graduação e em eventos que congregam pesquisadores que se dedicam a investigar os processos de ensino e aprendizagem em História, distinguindo-se de outras linhas de pesquisa sobre ensino e aprendizado histórico, por marcar sua fundamentação no campo da história, e não na educação, pedagogia e psicologia (SCHMIDT; URBAN, 2018, p. 9).

Pontuam ainda, as autoras, que há um consenso entre as investigações e reflexões acerca desta área que aportam teórica e metodologicamente na epistemologia da História, na metodologia da investigação das Ciências Sociais e na Historiografia, em que:

[...] nos referenciais da epistemologia da história, são definidos e recortados os objetos de investigação da Educação Histórica como o estudo das ideias relacionadas à formação do pensamento histórico dos alunos, no âmbito da metodologia das Ciências Sociais, como a Sociologia e Antropologia, são referenciados os princípios metodológicos da investigação, como os elementos da investigação qualitativa e quantitativa que permitem olhar a escola e os sujeitos no universo escolar. Finalmente, na historiografia, em sentido amplo, podem ser selecionados e analisados os conteúdos que serão investigados, por exemplo, aqueles pertinentes à educação histórica de jovem e criança. Nesse sentido, a Educação Histórica tem se constituído, por exemplo, como teoria e aplicação à educação em geral e, ao ensino de história, em particular, de princípios da cognição Histórica, pois parte-se do pressuposto de que existe uma cognição própria em História. (SCHMIDT; URBAN, 2018, p. 9).

Dessa forma, esse pressuposto nos esclarece a importância do diálogo com a Ciência Histórica, pois é necessário se ter um conceito do que é a Evidência Histórica⁴ para podermos trabalhar, nos sujeitos, essa “competência do pensamento histórico” (SCHMIDT; URBAN, 2018). As autoras enfatizam, ainda, por outro lado, que a aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento histórico pressupõem a aquisição de específicos conteúdos da história, articulando-se, sempre, “o que se aprende” com o “como se aprende” (SCHMIDT; URBAN, 2018, p. 10).

Segundo Leal (2011), as pesquisas na área de Ensino de História vêm florescendo e ganhando legitimidade em todo o mundo. Isso se deve, em grande parte, ao que Rüsen (1987) vai denominar de uma grande “mudança de paradigmas” nos estudos de História da Alemanha Ocidental, que a partir dos anos sessenta, desenvolveram transformações em todo o mundo.

No Brasil, segundo a autora, esse processo vem se despontando no número de produções de pesquisas com a “retomada de debates acerca da Didática da História no âmbito acadêmico, no que diz respeito às utilidades da História ganham locus científico, abrindo assim espaço para pesquisas com foco sobre os processos de ensino e aprendizagem em história” (LEAL, 2011, p. 1).

Para Leal, a tendência de pesquisa (s) em Educação Histórica objetiva (m) por meio de dados empíricos, encontrar um melhor entendimento dos usos das ideias dos jovens no que diz respeito aos usos da História “embasados em apontamentos feitos por Jörn Rüsen desde a década de 1970, no qual esses diagnósticos têm contribuído para demonstrar a construção da Consciência Histórica dos jovens – dentro e fora – do ambiente escolar” (LEAL, 2011, p. 1).

A Educação Histórica, como campo de investigação, tem desenvolvido e mostrado resultados e contribuições por meio de pesquisas com abordagens, marcando características específicas, neste campo, que segundo Ramos e Cainelli (2015), ao dizerem “campo investigativo”, “a proposição de Bourdieu que tem o campo como espaço simbólico, na qual luta dos agentes determinam, validam e legitimam representações, concepções, projetos e interesses” (RAMOS; CAINELLI, 2015, p. 12).

Nas palavras de Barca (2009), no que se refere à Educação Histórica na contemporaneidade:

⁴ Baseada na Epistemologia da História. “Fundamentada na ideia de constituição de aprendizagens históricas do passado humano reconstituído pela historiografia, isso implica na capacidade de produzir conhecimentos a partir da consciência de que o conhecimento sobre o passado é realizado perante a evidência histórica” (CAINELLI; BARCA, 2018 p. 1).

Na pesquisa recente em Educação Histórica a busca de elementos para a compreensão da consciência histórica, em especial a dos jovens, constitui-se como um dos objetos centrais de pesquisa com a intenção de reunir dados empíricos que possibilitem um melhor entendimento acerca das ideias e usos de história, no cotidiano das pessoas mais ou menos letradas historicamente (BARCA, 2009, p. 53).

A autora enfatiza que o ensino da Educação Histórica frente aos desafios emergidos na contemporaneidade aos jovens é uma tarefa que possui a intenção de reunir dados empíricos que possam fornecer entendimentos múltiplos no que concernem à história, mas que esses conhecimentos possam empreender nos jovens um pensar historicamente para que os sujeitos permeiem a formação histórica e, até mesmo, da constituição de si por meio dos conhecimentos acerca da História.

A mesma autora destaca, ainda, a respeito da pesquisa em Educação Histórica, que desde os anos de 1970, tem se desenvolvido em vários países, tais como a Inglaterra, os Estados Unidos e o Canadá. Portugal, Espanha e Brasil também marcam presença neste campo investigativo. Destacam-se como autores iniciais, Peter Lee, Martin Booth, Denis Shemilt, Peter Seixas, James Wertsch e Alaric Dickison (BARCA, 2007).

Destacam-se, também, na área de pesquisa em Educação Histórica, Maria Auxiliadora Schmidt, da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Marlene Cainelli, da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Importante ressaltar que o Laboratório de Pesquisa de Educação Histórica (LAPEDUH), sob a coordenação da Professora Maria Auxiliadora Schmidt, bem como o Grupo de Pesquisa e Ensino de História tem como liderança a Professora Marlene Cainelli (RAMOS; CAINELLI, 2015, p. 14-15).

As autoras apontam que as pesquisas na área da Educação Histórica vêm se desenvolvendo em vários países e consolidando resultados que possibilitam olhar para o processo de ensino/aprendizagem de História com novos horizontes, embalados pela pesquisa, renovando possibilidades para o fazer docente em sala de aula. Assim, no que concerne à Educação Histórica, em específico, no Brasil, o ensino e o aprendizado histórico vêm se consolidando, principalmente no aprofundamento de novas perspectivas nas diversas áreas e linhas de pesquisa das pós-graduação (ões), marcado com características próprias, de estudos que evoluíram com um número significativo de produção de saberes, experiências e observações *in loco*.

A Educação Histórica como área do conhecimento para Ramos e Cainelli (2015),

[...] ao abordar questão epistemológica de uma cognição de história⁵ situada que privilegia a construção do pensamento dos indivíduos a partir dos conceitos da natureza do conhecimento histórico, está criando um caminho em busca da construção de um novo paradigma para o Ensino de História e para as formas de lidar com o passado (RAMOS; CAINELLI, 2015, p. 16).

Desse modo, Ramos e Cainelli (2015) por meio da contribuição de Barca (2007) pontuam que:

A educação histórica é um campo de investigação que pressupõe não autoriza a que, em História, se legitime toda e qualquer interpretação do passado: o compromisso com as fontes disponíveis e a coerência com o contexto constituem princípios em que se baseia a validação de uma “conclusão” histórica [...] A mobilização desses princípios ajudará também a distinguir entre níveis de discurso sobre o passado – especulativo, histórico ou de senso comum. Os jovens, tal como os adultos, precisam de exercitar essas competências de seleção e avaliação da informação com base em critérios racionais, sem esquecer do sentido humano da vida. (RAMOS; CAINELLI, 2015, p. 13).

Destacam ainda, que a partir desses pressupostos, a Educação Histórica “atribui uma utilidade e um sentido social ao conhecimento histórico que é a formação da Consciência Histórica”. Por meio dessa convenção, a Educação Histórica tem-se debruçado em pesquisas sobre conceitos, tais como: “significância, mudança, evidência, Consciência Histórica e Narrativa Histórica” (RAMOS; CAINELLI, 2015, p. 13).

Várias pesquisas procuram investigar os:

[...] processos de aprendizagem em Educação Histórica, procurando responder como acontece o processo de produção de narrativas históricas pelos alunos, através das aulas de história e do uso de livros didáticos, tendo como suporte o significado do ensino de história (RAMOS; CAINELLI, 2015, p. 14).

Nas palavras de Ramos e Cainelli (2015), alguns dos objetivos específicos dessas investigações têm como foco:

[...] analisar a produção das narrativas históricas pelos alunos, procurando entender a sua compreensão histórica, tendo como referência a função da explicação em história na produção de narrativas históricas”. (RAMOS; CAINELLI, 2015, p. 14).

Como já dissemos anteriormente, a Educação Histórica marca seu campo de pesquisa sobre o ensino e aprendizado histórico “por sua fundamentação no campo da História e não na educação, pedagogia e/ou psicologia, embora recorra à interdisciplinaridade na medida em que

⁵ Compreender os processos cognitivos dos sujeitos ao pensarem em história; examinar as relações entre as ideias tácitas e os conceitos históricos; e explorar a compreensão dos alunos quanto aos conceitos históricos quer de natureza substantiva quer de natureza epistemológica (cf. BARCA; GAGO, 2001 apud BORGES, 2018, p. 39).

uma disciplina escolar, tal como a história”, está [...] na encruzilhada de diversas disciplinas humanas, entre as quais estão, por um lado, as que se ocupam tradicionalmente da aprendizagem e, por outro, as que constituem a base do conhecimento que se pretende ensinar (PRATS, 2002, p. 81).

Conforme Ramos e Cainelli (2015), ao referenciar o estudo de Isabel Barca (2011), afirmam que a Educação Histórica tem realizado pesquisas que contrapõe à corrente determinista que se valeu da teoria de Jean Piaget para naturalizar um pensamento evolucionista, em que:

[...] a criança teria o pensamento concreto, por isso seria incapaz de entender história, o que só seria atingido após 16 anos com o pensamento abstrato. A história brasileira mostrou que esta concepção foi usada como uma das justificativas para substituição das disciplinas escolares de história e geografia, pela disciplina de estudos sociais no período do regime militar. Também em outros países, o mesmo se sucedeu e permanece até os dias atuais, como na Espanha e nos Estados Unidos [...]. Diferente deste tipo de perspectiva, a Educação Histórica procura perceber a complexidade da cognição histórica rompendo com a visão estereotipada das “fases” de desenvolvimento cognitivo que segue parâmetros de “progresso” pautados na esfera biológica, e passa a considerar a cognição, historicamente, ou seja, como situada conforme os contextos histórico-culturais de sua produção (RAMOS; CAINELLI, 2015, p. 15).

Assim, explica Barca (2011), que isso resultou na concepção de níveis de progressão do pensamento histórico,

[...] por “níveis de elaboração” que são oscilantes – Uma criança pode ter uma explicação mais elaborada que um adolescente e, conforme a temática, um sujeito pode em um momento ter uma explicação histórica descritiva e em outro momento mais elaborada. Mas, principalmente, as noções de história dos sujeitos são compreendidas, analisadas e categorizadas por intermédio da epistemologia, teoria e metodologia da história (RAMOS; CAINELLI, 2015, p. 16).

A autora acrescenta que a Educação Histórica tem como característica que melhor distingue seu campo investigativo, o fato de ter, como pressuposto teórico, “a natureza do conhecimento histórico” e, como pressuposto metodológico, a “análise dos ideais que os sujeitos manifestam *em e acerca* da História” (BARCA, 2011 apud RAMOS; CAINELLI, 2015, p. 16). “Os pesquisadores tendem a privilegiar os agentes diretos da aprendizagem e do ensino, mas também, tem como foco os documentos como livro didático, currículo, legislação etc.” (BARCA, 2011 apud RAMOS; CAINELLI, 2015, p. 7).

A pesquisa em Educação Histórica visa entender o ensino e o aprendizado histórico onde os:

[...] sujeitos passaram a ser considerados relevantes na pesquisa Histórica, no ensino e na aprendizagem. Passaram a valorizar o sujeito, a sua subjetividade, seus saberes, seu cotidiano, cultura (s) e experiências. Ao mesmo tempo um sujeito contextualizado que em movimento recursivo é produtor do processo histórico que produz (RAMOS; CAINELLI, 2015, p. 16).

O processo desencadeado pela pesquisa em Educação Histórica pode conduzir os agentes diretos do ensino e da aprendizagem e atingir seu êxito que é a produção do conhecimento histórico crítico. Dessa forma, ao pensar na ação pedagógica como ato de intencionalidade, por parte do professor, nos damos conta do seu papel fundamental em sala de aula, na formulação dos planejamentos para o Ensino da História. Por isso, torna-se expressivo e importante a realização de trabalhos e atividades com o uso de fontes. As informações proporcionadas acerca do passado por meio das fontes é relevante, bem como essencial na sua condução à superação a respeito da negação do conhecimento do passado nos acontecimentos do presente.

O trabalho com documentos propicia ao professor e ao aluno refletirem juntos sobre o ofício do Historiador no trabalho de investigação. A utilização de documentos históricos em sala de aula pode possibilitar ao aluno o contato com outras temporalidades e sociedades por meio de trabalho com diversas fontes, sejam elas registros textuais, materiais ou iconográficos, bem como a oralidade.

No caso da oralidade, que pode ser viabilizada também como fonte, como registro de memória, oportuniza, especialmente, o conhecimento da história local, recuperando informações a respeito dos acontecimentos e processos, além de possibilitar versões alternativas da História e da Memória. Nesse sentido, podemos pontuar sobre as pesquisas realizadas neste campo que envolvem as disputas de Memória, bem como o estabelecimento de versões.

Assim, ao pensarmos sobre as informações proporcionadas acerca do nosso passado, é importante destacar, no que se refere ao papel do Professor de História no processo de ensino, como essencial à superação sobre a negação do conhecimento do passado nos acontecimentos do presente. Podemos citar, como exemplo, o curso da história tradicional, sobre o silenciamento, sobrepondo a história dos “vencedores” sobre os “vencidos”.

FRONZA (2016) nos traz contribuições por meio de pesquisas para compreensão das narrativas históricas audiovisuais, tais como histórias em quadrinhos, games, filmes de sites e internet, que abordam temas históricos. A perspectiva se dá no intuito de desenvolver a consciência histórica dos jovens do ensino fundamental e médio, com efeito ao enfrentamento no que tange a problemática “da verdade histórica e da intersubjetividade nas narrativas históricas audiovisuais”. (FRONZA, 2016 p. 156)

Seguindo na esteira do pensamento do autor, a escola como espaço de experiência social com o conhecimento em que a cultura se manifesta, a cultura juvenil contemporânea abre possibilidade dos artefatos da cultura histórica como as narrativas históricas visuais possam participar desse seguimento. Nesse sentido, pressupõe que as fontes audiovisuais supracitadas, são formas de narrar que podem revelar ampliação da consciência histórica dos jovens.

O exemplo do caminho percorrido pela pesquisa⁶ permite investigações sobre a percepção dos jovens e suas interpretações quanto a orientação temporal entre passado e presente e expectativas de futuro. Isso possibilita investigar diferentes perspectivas existente na relação entre narrativas históricas visuais e as aprendizagens dos alunos.

A partir da teoria de consciência histórica busca-se compreender como se forma a cognição histórica situada dos sujeitos em escolarização (SCHMIDT, 2009).

Os estudos sobre consciência histórica abrangem investigações sobre ideias substantivas e ideias de segunda ordem em história (LEE&ASHBY, 2000; LEE, 2006) e as suas articulações com os fundamentos sobre a objetividade e a verdade histórica (BARCA, 2000; DRAY, 1969, 1980; MARTIN, 1989, 1993; MCCULLAGH, 1984, 1998; WLSH, 1978) e a intersubjetividade e a sua relação com a função didática da História como um elemento ligado à cultura histórica (RÜSEN, 1994, 2001, 2007, 2015). (FRONZA, 2016, p.157).

Ao trilhar esse seguimento de pesquisa e ao instigar a curiosidade dos alunos, as narrativas traz a possibilidade que os “jovens construam historicamente seus posicionamentos políticos, estéticos, cognitivos, éticos perante os desafios que enfrentam em suas práxis vital”. (RÜSEN, 2007 apud FRONZA, 2016 p. 157)

Dessa forma, identificar que a história para os jovens está dada de modo objetivo, sedimentada na vida presente, seja na (tradição, memória) ou artefatos da cultura histórica, (monumentos, filmes, romances históricos, games, histórias em quadrinhos) os quais se relacionam com as narrativas que dão sentido as suas vidas. Assim, a sequência temporal da cronologia ou da linearidade não fornece significado e orientação, (FRONZA, 2016 p.158-159).

O autoconhecimento para o autor ocorre de forma processual de formação e autocrítica, abrindo oportunidade de conhecimento do outro. A empatia, alteridade das experiências do passado antes desconhecida são capacidades nas quais os jovens se situam sobre os modos de ser dos homens de tempos distintos, aumentando compreensão e desenvolvimento humanístico.

⁶ Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH/UFPR) faz parte do projeto de pesquisa Os jovens e as ideias de verdade histórica e intersubjetividade na relação com as narrativas históricas visuais vinculado ao Grupo Pesquisador Educação Histórica: Didática Histórica, consciência histórica e narrativas visuais da Universidade Federal de Mato Grosso (GPEDUH/UFMT). Insere-se no conjunto de pesquisas relativas à linha de investigação ligada à cognição histórica situada (SCHMIDT, 2009).

Nesse sentido,

[...] a opção pela Didática da História e sua relação com a verdade histórica e a intersubjetividade com o conhecimento histórico, nessa perspectiva, encontra guarida nos trabalhos de Jörn Rüsen, seja em sua obra: *A Razão Histórica* (Brasília, UnB, 2001), onde aponta os significados da teoria da história para a formação histórica. Isto é, o aprendizado da história nas escolas; seja na obra *História Viva* (Brasília: UnB, 2007) na qual faz reflexões do saber histórico e da sua relação com a cultura histórica (RÜSEN, 1994). A função didática da História também é vinculada ao projeto do Novo Humanismo proposto por Rüsen no artigo “Formando consciência histórica: - Para uma didática humanista da história”, presente na obra *Humanismo e Didática da História* (RÜSEN, 2015). (FRONZA, 2016, p. 161-162).

O autor aborda sobre o uso público da História e a influência sofrida a pôr materiais didáticos e paradidáticos destacando as narrativas históricas visuais. A estrutura narrativa é o que define as histórias em quadrinhos e a “investigação desses artefatos da cultura histórica estão presentes na cultura escolar”, visto que este dado foi descoberto por (FRONZA, 2007), e não pelo currículo oficial. (FRONZA, 2016 p. 164).

Outro ponto destacado que um jogo eletrônico traz em sua narrativa é o discurso histórico, pois são produções que cuja preocupação é captação dos sentidos do jogador, contudo sua “pretensão de verdade está impressa na cultura histórica” na qual o jogo está posto e representam uma proporção política “que atribui sentido sobre o passado, tornando-os agentes históricos”. (FRONZA, 2016 p. 167).

Seguindo esse caminho, o objetivo é identificação sobre o reflexo de certos entendimentos do passado histórico retratado qual o sentido atribuído para esse conceito histórico (RÜSEN, 2007), “qual a pretensão de função orientadora para o presente, além de entender a cultura histórica em que este foi produzido, e do mesmo modo perceber como esta interfere na consciência histórica de ensino médio”. (FRONZA, 2016 p. 167).

Assim, é possível identificar os critérios de orientação temporal relativo as formas de aprendizagem histórica que os jovens estão construindo ao entrar em contato com estes artefatos da cultura histórica. Desse modo, “as narrativas visuais são fios condutores para a construção da narrativa que os estudantes constroem para si na relação que tem com a escola e a orientação para a práxis da vida humana”, permitindo que construam operações mentais da consciência histórica que os levam a se posicionar no mundo “em prol do princípio da humanidade enquanto igualdade” (FRONZA, 2016, p.169).

Assim, podemos elevar o claro pensamento no ato de aprender, não desvinculado ao ato de ensinar no contexto da Cultura Digital. Dessa forma, o aspecto descrito por Lévy (2015),

sobre a virtualização nos leva a refletir sobre o cenário da informação e do conhecimento nesse contexto. O virtual não se opõe ao real, mas sim, ao atual “[...] é como o complexo e problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer e que chama um processo de revolução: a atualização” (LÉVY, 2011, p. 16).

Dessa forma, a atualização para o autor é a criação, invenção de uma nova forma a partir de uma configuração dinâmica de forças e finalidades, um devir que alimenta de volta o virtual. Compreende-se, assim, a virtualização como dinâmica, uma mutação de identidade, um deslocamento do centro de gravidade ontológico do objeto considerado:

[...] em vez de se definir principalmente por sua atualidade (uma “solução”), a entidade passa a encontrar sua consistência essencial num campo problemático. Virtualizar uma entidade qualquer consiste em descobrir uma questão geral à qual ela se relaciona, em fazer mutar a entidade em direção a essa interrogação e em redefinir atualidade de partida como resposta a uma questão particular. (LÉVY, 2011, p. 18).

Podemos pensar, assim, a virtualização como um dos principais portadores da criação da realidade, pois, ela fluidifica as distinções instituídas. Podemos citar, como exemplo, a organização de trabalho na contemporaneidade, que é o caso do “teletrabalho” e o “*home office*”, como forma de substituir a presença física do trabalhador, por exemplo, nas empresas e nos órgãos oficiais. Dessa forma, o processo de organização é favorecido por meio de uma rede de comunicação eletrônica que favorecem essa sistemática de forma cooperativa.

É o que pontua Lévy (2011), que diz:

[...] no centro de gravidade de organização de trabalho não é mais o conjunto de departamentos, de postos de trabalho, de livros de ponto, mas um processo de coordenação que redistribui sempre diferentemente as coordenadas espaço-temporais da coletividade de trabalho e de cada um de seus membros em função das diversas exigências (LÉVY, 2011, p. 18).

Há, então, a necessidade de dialogar sobre as competências cognitivas para o processo de Consciência Histórica no contexto da Cibercultura e da dinâmica que envolve a vida dos sujeitos contemporâneos. O processo de virtualização impacta nos âmbitos social, cultural e intelectual provocados por valores e práticas, bem como, atitudes que foram desenvolvidas nesse contexto. Assim, com o processo de virtualização, os saberes passam a ser fluidos, dinâmicos, e com condições que possibilitam ocasiões para o desenvolvimento das pessoas e consequentemente da sociedade.

Schmidt (2011) chama atenção sobre o google como instrumento potencial de buscas de informações no ciberespaço, que por já ter sido considerado como “a maior democratização do conhecimento da história”, concorda com a contribuição de Ginzburg (2010) ao afirmar sobre o “potencial de democratização, mas que além da exclusão digital, ele retira o conhecimento do seu suporte material transferindo para tela do computador” fragmentando assim, o conhecimento e destacando a sua natureza eminentemente econômica, não lidando da mesma forma com o “conhecimento proveniente de diferentes culturas”. Dessa forma, a autora destaca que a máquina exige uma pergunta para que se possa coloca-la em funcionamento e indica algumas ações precisam ser acionadas pelo professor, da necessidade de explicitar sua intenção, definir problemáticas, tramas a serem trabalhadas e sobretudo que elas sejam motivadoras para os alunos (SCHMIDT, 2011, p. 6-7).

Segundo Gómez (2015), as rotinas culturais ocorrem dos pontos de tensão entre o que se deseja e o que é possível em um determinado contexto cultural e vai até o que se percebe como possível. Para o autor, “esse compromisso entre o desejável e o possível relacionado com o que se percebe como possível em cada momento e a situação é o que torna as instituições tão resistentes à mudança” (GÓMEZ, 2015, p. 156).

O autor destaca que:

[...] sem modificar tais crenças e suposições arraigadas em formas de comportamentos, não será possível transformação real e a reinvenção necessária da escola contemporânea, se as práticas sociais em que o indivíduo viveu desde o seu nascimento tem condicionado os esquemas geralmente inconscientes, de interpretação e ação que usa na vida cotidiana e, se esses hábitos e conhecimentos práticos são resistentes a mudança e, em grande parte, imune aos discursos e intercâmbios de significados e conceitos declarativos que saturam a vida acadêmica da escola. (GÓMEZ, 2015, p. 156).

Sobre a transformação consciente e a reinvenção necessária da Escola contemporânea, Hartog (2003), chama à atenção:

[...] no contexto de análise das normas e dos princípios que regem o fazer e o comunicar do discurso historiográfico” ao ressaltar a necessidade de análise e compreensão não só dos usos que se faz do passado, mas também, em uma acepção mais abrangente, da modalidade de consciência que uma comunidade humana possui de si. (HARTOG, 2003 apud LIMA, 2014, p. 55).

Dessa forma, é importante pontuar sobre a constituição de uma Consciência Histórica como forma de pensar historicamente e de gerar sentido de orientação temporal.

Segundo Rüsen (1992;2001):

[...] a consciência histórica relaciona “ser” (identidade) e “dever” (ação) em uma narrativa significativa que toma os acontecimentos do passado com objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu presente, conferindo uma expectativa futura a essa atividade atual (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p. 301).

Assim, a consciência histórica de acordo com o autor, é ter consciência entre passado, presente e futuro de forma a fornecer aos sujeitos dentro da sua dimensão temporal orientação de forma a conduzir a ação por meio da memória histórica. Dessa forma, a escola se faz local propício para esse desenvolvimento por meio do ensino de história.

Consequentemente, as finalidades e propósitos que a escola deve satisfazer para preparar os cidadãos da Era Digital devem estar conectadas (os) para um novo Ensino de História que segundo Cerri (2011), o próprio significado de produzir história e ensiná-la, mexe-se com questões, tais como: por que, para quem, desde quando e respondendo a que necessidades? Assim, uma aprendizagem histórica que leve em consideração a categoria de Interculturalidade, segundo Schimdt (2016, p. 22) abre possibilidades à perspectiva de reconciliação com o outro no mundo em sua diversidade no presente e no passado de forma positiva.

Ensinar História de forma que contribua para a formação e para o exercício da cidadania dos alunos no contexto da Cultura Digital é um desafio, por isso é importante que o professor/pesquisador possa estar atento a qual (is) cidadão (s) deseja formar. Nesse sentido, a função formativa da História é complexa e não compatível com uma disciplina meramente prescritiva.

Nesse sentido, é desafiador o ensino de história, de maneira que possa tornar consciente o passado de forma capaz a orientar ao agir futuro. Rusen (2007) discute sobre finalidade da didática, bem como o aprendizado histórico, no qual ao processo formativo cabe a competência de desenvolver a consciência histórica fundamental para orientação prática (RÜSEN, 2007 apud BAROM; CERRI, 2011 p. 4-5).

Assim, a racionalidade do conhecimento histórico, a historiografia e a formação histórica são constitutivas da racionalidade que no caminho da pesquisa investigativa o saber histórico é contemplado, se expressa.

A formação histórica é, antes, a capacidade de uma determinada constituição narrativa de sentido. Sua qualidade específica consiste em (re) elaborar continuamente, e sempre novo, as experiências correntes que a vida prática faz passar do tempo, elevando-as ao nível cognitivo da ciência histórica, e inserindo-as continuamente, e sempre se novo (ou seja: produtivamente), na

orientação histórica dessa mesma vida. Aprender é a elaboração da experiência na competência interpretativa e ativa, e a formação histórica nada mais é do que a capacidade de aprendizado especialmente desenvolvida. Essa capacidade histórica precisa, por sua vez, ser aprendida. (RÜSEN, 2007 apud BAROM; CERRI, 2011, p. 5).

Assim, o autor deixa claro que cabe ao ensino de história a incumbência de identificar nas narrativas o que elas trazem e propiciam ao desenvolvimento dos alunos dessa competência narrativa para que nesse caminho não se perca de vista a racionalidade do conhecimento histórico e a proporção científica propícia para orientação futura.

Gómez (2015), faz alguns questionamentos pertinentes que ajudam a refletir sobre a finalidade da escola nos diferentes contextos da contemporaneidade quando alunos abandonam a escola todos os dias e acabam introduzindo a novos cenários de aprendizagem organizados de maneira radicalmente diferente.

Na era globalizada, da informação digital, o acesso ao conhecimento é relativamente “fácil, imediato, onipresente e acessível”. Dessa forma, o aluno pode acessar uma rede de informação necessária e seguir a pesquisa que lhe pareça mais oportuna,

[...] sem o controle de alguém denominado professor; e, se quiser, pode criar ou participar de várias redes de pessoas e grupos compartilham interesses, ter acesso de várias redes de pessoas e grupos que compartilham interesses, informações, projetos e atividades, sem restrições temporais, institucionais e geográficas. Em que mundo vivemos? Qual sentido da escola que conhecemos nesse cenário? (GÓMEZ, 2015, p. 14).

Podemos pontuar com esses questionamentos do autor sobre a dimensão de entendermos a época que estamos vivendo na aldeia global, na era da informação com rápidas mudanças, de interdependência e de complexidade, de uma mudança da nossa forma de se comunicar, agir, pensar e expressar.

A vontade do aluno passa do *convencimento* ao *conhecimento*. Encontrar satisfação é o ponto essencial no processo de ensino/aprendizagem. Nossos alunos têm outras formas e fontes nas quais hoje os docentes podem direcionar de forma muito mais atrativa do que a estrutura envelhecida dos formatos do processo de ensino/aprendizagem da escola que ainda existem (SIBILIA, 2011, p. 174).

Há de se questionar a respeito do papel da escola, porque e para que ela existe. Esse questionamento feito por Sibilía (2011) mexe na espinha dorsal da escola, pois uma sondagem complexa que tem como intuito “pensar sobre os tipos, modo de ser e estar no mundo atual” (SIBILIA, 2011, p. 11).

Na educação contemporânea tem surgido novas possibilidades de ensino, outras formas de ensinar e aprender, a saber: a Aprendizagem Ubíqua⁷. Nessa aprendizagem, o acesso às redes é ponto fundamental, pois a comunicação pode ser feita por meio de dispositivos com acesso ao *wi-fi*. Dessa forma, o aluno pode ter acesso às informações disponíveis de acordo com seu interesse.

O processo de aprendizagem ubíqua acontece com as circunstâncias do dia a dia e curiosidades dos estudantes e cursos da educação moderna. Por meio das ferramentas e técnicas os alunos podem ter acesso à informação, comunicação e aquisição de conhecimento que está cada vez mais ubíquo. Sabendo dos desafios existentes, no processo educacional, principalmente em se tratando da educação formal do nosso país, a educação moderna traz novas possibilidades de forma colaborativa.

Essas mudanças identificam uma transformação substancial na vida cotidiana que se refere à “onipresença da informação como entorno simbólico da socialização” (CASTELLS, 1994 apud GÓMEZ, 2015 p.17). Assim, a distinta posição dos indivíduos, no que diz respeito à informação, define o potencial produtivo, social e cultural. A capacidade para usar a tecnologia da informação é cada vez mais decisiva, pois muitos dos serviços, do trabalho e dos intercâmbios estão e estarão cada vez mais acessíveis por meio das redes. Por isso, “aparece com maior clareza e urgência a necessidade de formação de novos cidadãos para viver em um novo ambiente digital de possibilidades, mas também, de riscos que ainda não conhecemos” (GÓMEZ, 2015, p. 17).

Contudo, pensamos que pesquisas que identificam as formas de como esses eventos estão ocorrendo e da busca por formas de como lidar com tais aspectos de efeitos dessas mudanças no desenvolvimento das qualidades humanas das novas gerações apontam para mudanças importantes, pois esse mundo conectado em/por redes e por múltiplas demandas nos traz a urgência de sabermos como os docentes lidam/lidarão com tais aspectos. Esses conhecimentos são ferramentas que possibilitam/possibilitarão o preparo e o planejamento de ações para avaliar as consequências, os resultados e a qualidade dos processos desencadeados da Cultura Digital (GÓMEZ, 2015, p. 25-26).

Schmidt e Urban (2018) destacam investigações de pressupostos teóricos e metodológicos sobre a Educação Histórica. Assim, tais perspectivas oferecem novas possibilidades de “nexo ente passado e presente, histórias individuais e coletivas, indicando

⁷ Aprendizado que desenvolve aberto, individual ou grupal, podendo ser obtido em quaisquer ocasiões, eventualidades, circunstâncias e contextos. Sua característica é espontaneidade em qualquer lugar que esteja brotando curiosidade ocasional será saciada. (SANTARELLA, 2014, p. 19).

diferentes matizes na/e para a construção da aprendizagem e, portanto, para o Ensino de História” (SCHMIDT; URBAN, 2018, p. 16). Além disso, as autoras pontuam ainda, questões sobre as finalidades do Ensino da História, a construção da Consciência Histórica e competências cognitivas propriamente históricas.

Nesse sentido, “o reconhecimento histórico tem uma função didática que é a formação da Consciência Histórica. A concretização dessa função se faz na e pela Narrativa Histórica” (SCHMIDT; URBAN, 2018, p. 16). Por isso, a Narrativa Histórica é expressa por meio de sentenças históricas, às quais, por exemplo, têm nos conceitos históricos os seus recursos linguísticos.

Vale destacar, também, as reflexões de Lee (2005) e Barca (2011), mas que de modo geral, os trabalhos de Rüsen (1992; 2001; 2007a; 2007b; 2010a; 2010b e 2012), discutem a temática fornecendo-nos embasamento a respeito da problemática. O recorte principal tem sido questões sobre aprendizagem histórica, pois, em síntese esse autor afirma conforme destacado por Schmidt e Urban (2018) que:

[...] os processos mentais ou atividades da consciência histórica podem ser considerados os fundamentos da didática histórica, pois são processos de pensamentos estruturadores do pensamento histórico e, portanto, da aprendizagem e da formação da consciência histórica, os quais se encontram por trás dos conteúdos. (SCHMIDT; URBAN, 2018, p. 16).

Para Rüsen (2011), o caráter processual de aprendizado histórico pode ser descrito pelo “estímulo e a força pulsional do aprendizado histórico que se encontram nas necessidades na orientação de indivíduos agentes e pacientes, necessidades que surgem para tais indivíduos quando de desconcertantes experiências temporais”. Ou seja, “a partir de experiências de ações relevantes do presente” (RÜSEN, 2011, p. 44).

[...] o potencial experiencial da memória histórica vem então a ser relacionado com o passado de acordo com perspectivas questionadoras prévias: no horizonte das questões históricas suscitadas no presente. A experiência do passado transforma-se em experiência histórica específica, único contexto em que tal experiência é efetivamente apropriada, tornando-se conteúdo próprio do ordenamento mental do sujeito. (RÜSEN, 2011, p. 44).

Podemos pontuar, contudo, para que o aprendizado aconteça deve ser levado em consideração não somente o processo cognitivo, mas também os aspectos de interesse do sujeito, pois:

[...] o aprendizado seria, no entanto, parcial, quando considerado somente como processo cognitivo. Ele também é determinado através de pontos de vistas emocionais, estéticos, normativos e de interesses. A seus resultados

pertence, consequentemente, não somente uma competência para interpretação do passado humano como história, mas também distinguem a competência estética, a qualidade e a particularidade do passado em sua singularidade e diversidade de circunstâncias presentes, e a competência prática de empregar conhecimento histórico na análise, no julgamento e no tratamento do problema presente (RÜSEN, 2011, p. 44-45).

Segundo Rüsen (2011), a aprendizagem histórica “é a consciência humana relativa ao tempo, experimentando o tempo para ser significativa, adquirindo e desenvolvendo a competência para atribuir significado ao tempo” (RÜSEN, 2011, p. 79). Para ele, a definição é ampla, abrangendo toda a área em que a Consciência Histórica é influente e ativa.

Dessa forma, as três dimensões do tempo são temas da Consciência Histórica, pois é por meio da memória que o passado se torna presente e assim pode ser entendido, podendo ainda formar perspectivas de futuro. Ou seja, a perspectiva sobre o passado é dominante, uma vez que a Consciência Histórica funciona através da Memória, porém essa consciência está determinada pelo fato de que a Memória está ligada às expectativas futuras.

A Consciência Histórica vem à tona ao contar narrativas, isto é, histórias, que são uma forma coerente de comunicação, pois se referem à identidade histórica de ambos: comunicador e receptor. As narrativas, ou seja, as histórias contadas aqui, são produtos da mente humana; com sua ajuda as pessoas envolvidas localizam-se no tempo de um modo aceitável para si mesmas. (RÜSEN, 2011, p. 80).

Dessa forma, Gómez (2015) corrobora com o pensamento de Rüsen (2011), quando diz que a “qualidade da aprendizagem depende dos contextos de aprendizagem, porque os aprendizes reagem de acordo com a percepção que têm das demandas provenientes do contexto e das situações concretas às quais tem a responder” (GÓMEZ, 2015, p. 155).

Para o autor, a aprendizagem se dá pela participação do (s) sujeito (s) nas práticas sociais, como parte de um processo com as formas de ser, sentir e pensar o ambiente à sua volta, pois somos seres sociais em que o conhecimento significa envolvimento com esse ambiente, em práticas, por exemplo, dentro das comunidades sociais diversas e a construção de identidades relacionadas com tais comunidades.

A memória da consciência histórica é, portanto, determinada pelas exigências e desejos dos sujeitos – isto é, os historiadores e sua audiência. O significado do presente do passado deve, além disso, ser aceitável para aqueles que estavam direta ou indiretamente envolvidos nos acontecimentos narrados. As narrativas históricas não poderiam ser apresentadas para preencher uma função orientadora se a verdade não existisse nelas mesmas – isto é, elementos de consenso entre as partes envolvidas. Esta verdade transcende o autointeresse em fazer exigências ímpar a própria vontade: a verdade faz o interesse relevante se tornar comunicável em relação a outros interesses; a

verdade força os interesses relevantes a provarem a si mesmos, orientando-os, assim, a dar significado ao passado, o qual, é consenso geral, compreende as relações presentes e toma decisões ou pelo menos, sugestões para as decisões baseadas em perspectivas futuras. (RÜSEN, 2011, p. 80-81).

Aprender é um processo dinâmico em que a pessoa que aprende é transformada, como algo é adquirido, conhecimento e habilidade, pois na aprendizagem histórica, a história “é adquirida: os fatos objetivos, coisas que acontecem no tempo, tornam-se um assunto de conhecimento consciente, tornam-se subjetivos. Eles começam a desempenhar um papel na construção mental do sujeito” (RÜSEN, 2011, p. 82).

Ainda para Rüsen (2011):

A aprendizagem histórica é um processo de fatos colocados conscientemente entre dois polos, no qual pretexto objetivo das mudanças que as pessoas de seu mundo sofreram em tempos passados por um lado, e por outro, o ser subjetivo e a compreensão de si mesmo e a sua orientação no tempo. (RÜSEN, 2011, p. 82).

Por conseguinte, é importante analisar a Escola e o Ensino no âmbito de seus contextos, pois ambas são submetidas a ações políticas, sejam as políticas de currículo, nas condições de ensino das práticas pedagógicas, nas políticas de governo, de grupo de pessoas, bem como local de produção da construção de significado que estão presas nas relações inseparáveis entre a cultura e poder político inerente, ou seja, para Gómez (2015):

Analisar o contexto das práticas culturais é imprescindível para compreender a natureza dos significados que cada indivíduo constrói de maneira inconsciente no princípio da existência. Por isso, nas práticas educacionais, não devemos bloquear essas restrições e esses condicionantes da capacidade de reflexão crítica de cada indivíduo, uma vez que os sistemas com quais percebemos, interpretamos e refletimos durante toda vida são efeito de viver imersos em determinados contextos de práticas sociais, com determinadas crenças, orientações valores e atitudes. (GÓMEZ, 2015, p. 156).

A aprendizagem apontada por Gómez (2015), se dá pelas condições, contextos e cenários criados (as) pelo ensino que oferecem melhores e/ou piores condições para aprender. Nesse sentido, o Ensino, o Docente e os Materiais são recursos que o aprendiz utiliza à aprendizagem que é intermediada pelo contexto social que constitui a Escola. Consequentemente, a aprendizagem é uma experiência emergente e subjetiva.

Quando a aprendizagem escolar se distancia dos problemas reais da vida e deixa de interessar ao aprendiz, converte-se na aprendizagem “da” escola e “para” escola, criando um desenvolvimento paralelo e justaposto, sem valor de uso para a vida cotidiana e apenas com valor de uso para a vida cotidiana e

apenas com valor de troca por notas, certificações ou titulações no mercado escolar. (GÓMEZ, 1993 apud GÓMEZ, 2015, p. 157).

Por isso, a “Interculturalidade pode ser considerada como um dos temas mais urgentes e importantes no campo da educação contemporânea” segundo Schmidt e Fronza (2016), levando em consideração a Escola como espaço social da relação com conhecimentos e teorias a serem analisadas, principalmente se considerarmos as interações entre os sujeitos e a “relação de ensino e aprendizagem numa perspectiva inclusiva e democrática, sem preconceitos, estereótipos e violência simbólica” (SCHMIDT; FRONZA, 2016, p. 21).

A aprendizagem histórica que leva em consideração a categoria de interculturalidade abre perspectiva com o mundo em sua diversidade. Assim, a interculturalidade pensada no fator conciliação e reconciliação abre possibilidade e sugere a importância da própria relação com nós mesmos e com o outro, enquanto relações simbólicas e, portanto, relações culturais.

Desse modo, para Schmidt (2016), ao refletirmos sobre a categoria cultura na perspectiva do filósofo alemão Jörn Rüsen e do educador brasileiro Paulo Freire, possui uma centralidade e afinidades conceituais e teóricas a serem analisadas que conforme Schmidt (2016, p. 22), no “diálogo da perspectiva tradicional de cultura” o que propõem cada um dos dois autores é “trazer essenciais contribuições que podem ser apreendidas as categorias de dialogismo e da humanização, como constitutiva das relações entre sujeitos e povos”. Schmidt e Fronza (2016, p. 22-23) destaca a cultura como uma categoria fundamental na obra de Paulo Freire.

Para este autor, é a cultura que dá sentido às relações humanas. Por isso, a cultura precisa ser fundamentada na conquista da liberdade, no direito assegurado de cada cultura mover-se no respeito uma da outra, sem medo de ser diferente, do conflito e da diversidade. Para Paulo Freire, a cultura é inerente ao existir humano e faz parte do processo de humanização, isto é, o ser humano ao criar a cultura faz a si mesmo e a sua história, medida em que é um ser permanente tornar-se e fazer-se. (SCHMIDT; FRONZA, 2016, p. 22-23).

As contribuições para uma Educação Histórica Intercultural e Humanista em um trabalho publicado por Schmidt (2011) estabelece uma interlocução entre Paulo Freire e Jörn Rüsen, tendo como referência a relação entre cultura e formação da Consciência Histórica. Pensar a Escola em sua (s) pluralidade (s) e em seu (s) multidimensionamento (s), vem de encontro de uma educação democrática no respeito às diversidades de culturas, ponto fundamental para o Ensino de História.

Para Schmidt e Fronza (2016), mesmo considerando que Rüsen constrói sua tipologia fundamentalmente a partir do pensamento historiográfico (alemão), entende-se que a “relação

possível a partir do diálogo entre cultura de alunos e professores, ou seja, a relação entre cultura histórica e a cultura escolar permite uma apropriação original dessa tipologia” (SCHMIDT; FRONZA, 2016, p. 23). Nesse sentido, pode ser observado em Rüsen (1992) quatro tipos de Consciência Histórica, quais sejam:

[...] tradicional (a totalidade temporal é apresentada como continuidade dos modelos de vida e cultura do passado); exemplar (as experiências do passado são casos que representam e personificam regras gerais da mudança temporal e da conduta humana); a crítica (permite formular ponto de vista históricos, por negação de outras posições); e genética (diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se articulam em uma perspectiva mais ampla de mudança temporal, e a vida social é vista em toda a sua complexidade). (SCHMIDT, 2016, p. 24).

Ao comparar com a concepção de consciência na compreensão de Paulo Freire, quando teoriza no livro *Pedagogia do Oprimido* (1970), Schmidt e Fronza (2016, p. 24) apontam que Freire “afirma uma tipologia da consciência, relacionada às visões de mundo dos educandos e educadores, dividida em três tipos: a consciência semitransitiva, a consciência transitiva ingênua e consciência crítica”.

Dessa forma, os autores ao estabelecerem interlocuções entre Jörn Rüsen e Paulo Freire, pontuam que o pensamento histórico para Jörn Rüsen acontece no processo temporal da vida humana, pois a história acontece como processo temporal e ela insere temporalidade na vida humana.

Mas esse processo acontece a posteriori, porque, enquanto a pessoa está vivenciando a história em sua vida, ela não pode ser considerada historicamente. Essa condição Rüsen chama de pré pensamento histórico. E neste nível que pode ser chamada consciência semitransitiva de Paulo Freire, em que a realidade é percebida de forma a-histórica e o sujeito se vê sem possibilidades da ação transformadora na vida prática. As visões fatalistas e subordinadas aos preceitos de senso comum dominante preenchem a mente humana e explicam as experiências do passado. (SCHMIDT; FRONZA, 2016, p. 24).

Schmidt e Fronza (2016) pontuam que tanto Jörn Rüsen quanto Paulo Freire apresentam os fundamentos para uma Educação Histórica de cunho humanista e indicam alguns elementos a serem considerados para consolidar a prática da Educação Histórica, especialmente em se tratando de questões em relação ao método de ensino e orientações à aprendizagem histórica.

Aqui, os autores destacam a relação entre professor e aluno, pois levam em conta a Consciência Histórica de ambos como ponto de partida e chegada do método de ensino. É importante destacar ainda as ideias prévias dos alunos como elemento essencial do ensinar na perspectiva da educação histórica, mas tendo como princípio, neste caso, o *dialogismo*, pois

nesse processo há a voz do professor e do aluno respeitando a perspectiva do mundo e da cultura do outro.

Na esteira do pensamento de Paulo Freire, o método de ensino deve ser um ato de compartilhamento solidário e coletivo, não podendo ser imposição de um sobre o outro ou o despejo de quem supõe que tem o poder de dominar o saber de um conhecimento que, por suposto, o outro não possui. (SCHMIDT; FRONZA, 2016, p. 30).

Contudo, é importante destacar que a didática humanista da história, o conhecimento histórico e seus processos de aprendizagem tenham um significado, pois na aprendizagem histórica há a necessidade de se levar em conta a diversidade e a unidade na sala de aula. Segundo Rüsen (2011), a diversidade e a unidade na aprendizagem histórica são a unidade de tempo histórico na diversidade das experiências históricas.

Assim, podemos considerar as perspectivas de Jörn Rüsen e Paulo Freire como contribuidoras à educação e à didática da História, bem como, podemos encontrar possibilidades de superação segundo Schmidt e Fronza (2016), de uma interculturalidade funcional fundamentada no conceito tradicional de cultura e construir uma interculturalidade crítica, uma interculturalidade que direcione à construção de uma Consciência Histórica que assuma suas diferenças como constitutivas da democracia.

Em outra perspectiva, mas com potencialidades de diálogos, Rojo e Moura (2012) trabalham com a concepção de Pedagogia dos Multiletramentos que diz respeito ao multiculturalismo, isto é, a partir das coleções dos alunos trabalham a diversidade de gêneros discursivos e a diversidade de semioses, ou seja, a diversidade de leituras de rastros e informações contidas em um dado documento da cultura digital, tais como: imagem, som, letras, sequências, luzes, cores, contrastes, imagem e som e também a diversidade de modais, tais como o impresso, o tele e o digital.

Logo, um letramento histórico na Cultura Digital conduz à superação de um Ensino de História como transmissão de conhecimento que concretiza com sua aplicação de forma a fazer a diferença, de proporcionar, segundo Cerri (2010, p. 270), a “capacidade do sujeito agir no mundo em sintonia com a sua progressiva leitura desse mesmo mundo”, de tomar consciência como sujeito histórico capaz de uma visão crítica sobre o passado.

Na contemporaneidade está uma das dimensões fundamentais, onde entra em jogo a transformação do mundo humano por ele mesmo. Conforme Lévy (1998, p. 7), “Incidência tecno econômicas sobre todos os aspectos da vida social, bem como deslocamentos menos visíveis que ocorrem na esfera intelectual obrigam-nos a reconhecer a técnica como um dos mais importantes temas filosóficos e políticos de nosso tempo”.

Segundo Lévy (2010), “os sistemas educativos encontram-se hoje submetidos a novas restrições no que diz respeito à quantidade, diversidade e a velocidade de evolução de saberes” (LÉVY, 2010, p. 171). O autor destaca sobre as mutações da educação e a economia do saber, primeiramente, destacando sobre a aprendizagem aberta e a distância, pois os dispositivos de formação profissional e contínuo estão saturados em plano puramente quantitativos sobre a demanda da formação.

Para o autor, sobre a demanda de formação não é possível aumentar o número de professores proporcionalmente, pois há uma problemática na questão do custo do ensino, sobretudo nos países mais pobres. A questão se trata da necessidade na busca de soluções que utilizem técnicas capazes de ampliar o esforço pedagógico.

Como manter as práticas pedagógicas atualizadas com esses novos processos de transação de conhecimento? Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e sobretudo os papéis de professor e de aluno (LÉVY, 2010, p. 174).

O autor pontua que a grande questão da Cibercultura se encontra tanto no plano da redução dos custos quanto no acesso de todos à educação, colocando em reflexão não tanto a questão da passagem do “presencial” à distância nem do escrito e do oral tradicionais à “multimídia”. “É a transição de uma educação e uma formação estritamente institucionalizadas (a escola, a universidade), para uma situação de troca institucionalizada dos saberes” (LÉVY, 2010, p. 174).

Schmidt (2011) traz reflexões a respeito da mutação epistemológica na era Google que transforma profundamente as técnicas de prova e as modalidades de construção e validação dos discursos de saber. Utilizando da contribuição de Roger Chartier, que ao abordar sobre o mundo dos impressos como dispositivos clássicos da prova histórica como: notas de rodapé, citações, e referências bibliográficas, foi modificado, possibilitando o leitor consultar por si mesmo os documentos analisados. Assim, os “usos dessas novas modalidades de produção, organização e validação dos discursos do saber mostram a importância da transformação das operações cognitivas causada pelo recurso ao texto eletrônico”. Dessa forma, Schmidt (2011) destaca que a transformação epistemológica “abala as relações entre a cultura histórica e a cultura escolar, se for levado em consideração, por exemplo, a maneira pela qual a dimensão cognitiva, política e estética da cultura histórica se materializa num artefato da cultura escolar que é o livro didático”. Contudo, essas mudanças “irão conviver com as práticas de apropriação e relação

com o conhecimento histórico mais tradicionais e que as investigações são e serão condição fundamental para os processos de mudança” (SCHMIDT, 2011 p.10).

Lévy (2008) diz que na era contemporânea permeada por tecnologia (s) de informação e comunicação se estabelece novas formas de pensar a respeito das perspectivas diversas do mundo, muitas delas substituindo valores, processos e produtos e também instrumentos que mediam as ações do homem na sociedade em relação aos meios em que se relaciona. Assim, Carvalho (2009) diz: “pela primeira vez na história da humanidade a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no começo de seu percurso profissional estará obsoleta ao fim de sua carreira” (CARVALHO, 2009, p. 9).

Assim, para uma situação de troca generalizada dos saberes, propõe o ensino da sociedade por ela mesma, de reconhecimento autogerenciado, móvel e contextual das competências. Desse modo, o papel dos poderes públicos nesse quadro deveria ser:

[...]garantir a todos uma formação elementar de qualidade; permitir a todos um acesso aberto e gratuito a midiatecas, a centros de orientação, de documentação e de autoformação, a pontos de entrada no ciberespaço, sem negligenciar a indispensável mediação humana do acesso ao conhecimento; regular e animar uma nova economia do conhecimento na qual cada indivíduo, cada grupo, cada organização seriam considerados como recursos de aprendizagem potenciais ao serviço de percursos de formação contínuos e personalizados (LÉVY, 2010, p. 175).

Quando o autor fala da formação elementar de qualidade, nos traz informações sobre o que especialistas da política da educação reconhecem o papel essencial da qualidade e da universalidade do ensino elementar para o nível geral de educação de uma população. Além de que esse ensino elementar atinge todas as crianças e quanto ao ensino público atinge uma parte dos jovens. Destaca, também, sobre a questão do custo do ensino secundário e superior público que são maiores que o ensino elementar, pois são financiados pelos contribuintes e que em países pobres encontram uma fonte de desigualdade.

Contudo, para o autor, atualmente a maioria dos saberes adquiridos no início de uma carreira ficam obsoletos no final de um percurso profissional e/ou até antes, pois as desordens da economia e o ritmo precipitado das evoluções científica e técnica determinam uma aceleração geral da temporalidade social.

Este fato faz com que os indivíduos e grupos não estejam mais confrontados a saberes estáveis, e classificações de conhecimentos legados e confortados pela tradição, mas sim por saber fluxo caótico, de curso dificilmente previsível, no qual deve-se agora aprender a navegar. A relação intensa com a aprendizagem, a transmissão e a produção de conhecimentos não são mais

reservadas a uma elite, diz agora respeito à massa de pessoas em suas vidas cotidianas e seus trabalhos. (LÉVY, 2010, p. 175-176).

Por meio das contribuições do autor, é importante pensar o ciberespaço não como tábua de salvação para o Ensino de História na atualidade, mas como possibilidades amplas de proporcionar diferentes linguagens e fontes de estudos, de modo a direcionar para o avanço que possibilita trabalhos de pesquisa e metodologias no processo de ensino/aprendizagem de história, como forma de proporcionar a construção de conhecimento histórico para que possamos, como sujeitos, buscar um melhor entendimento e uso, contribuindo à construção de uma Consciência Histórica tanto dentro da escola quanto fora dela.

1.3 A Educação Histórica na Cultura Digital

Nesta subseção abordamos sobre o uso de diferentes linguagens, limites e possibilidades da cultura audiovisual para o Ensino de História, ampliando o conceito de fonte histórica por meio das análises de temas e fontes proporcionados pela historiografia que desenvolveram estudos fundamentais para percepção e de análise de novos objetos, bem como a Educação Histórica como campo expressivo de pressupostos teóricos e metodológicos para o conhecimento histórico.

Com a inserção da Tecnologia da Comunicação Digital no Ensino de História, segundo Fonseca (2003), as metodologias de História têm utilizado diferentes linguagens e fontes no estudo dessa disciplina. Isso revela a necessidade de pesquisadores e professores de História dedicarem os estudos sobre a (s) constituição (ões), “limites e possibilidades de diferentes linguagens” (PAVANATI; PEREIRA; SOUSA, 2011, p. 159).

Segundo Germinari (2011):

As pesquisas em Educação Histórica sustentadas nos pressupostos teórico-metodológicos do conhecimento histórico assumem, na atualidade, um conjunto de enfoques que podem ser resumidos em três núcleos: a) análises sobre ideias de segunda ordem; b) análises relativas às ideias substantivas; c) reflexões sobre o uso do saber histórico. (GERMINARI, 2011, p. 56).

O autor nos diz que a Educação Histórica é um campo expressivo que se ancora em pressupostos teóricos e metodológicos do conhecimento histórico. Assim, esses estudos possibilitam que pensemos um ensino contemporâneo que provoque reflexões acerca do uso do saber histórico no espaço escolar para que consigamos formar historicamente os sujeitos contemporâneos.

Para Rüsen (2011):

[...] nenhum historiador pode negar o fato de que existe uma atividade criadora da mente humana funcionando no processo do pensamento e do reconhecimento históricos. A narrativa é a maneira como essa atividade é produzida e “História” – mais precisamente, uma história – é produto dela (RÜSEN, 2011, p. 94).

Dessa forma, a narrativa histórica é um sistema de operações mentais que define o campo de consciência histórica e, conseqüentemente, um processo de constituição de sentido da experiência do tempo. Pensar a sociedade contemporânea como grande parte imagética e muito marcada pela presença dessa cultura traz uma grande probabilidade de/por meio dessas representações de continuidades de pensamentos e mentalidades fazer através do Ensino de História a voga democrática por ação de seus representantes em sala de aula, neste caso, o docente, o professor.

Desse modo, ao pensar a cultura audiovisual como possibilidade para o Ensino de História, é importante tomar os devidos cuidados, como professores, para não cair nas contradições de narrativas que, muitas vezes, são carregadas com o olhar do nosso tempo sobre o passado, pois as representações podem nos fazer cair no contraditório, por meio das análises de temas e fontes. Contudo, é importante observar, nessas interpretações, posicionamentos e discursos tradicionalmente repetidos como forma de sobrevivência de pensamento e mentalidades de grupos dominantes e de representação de poder expressas nos meios sociais. Na cultura audiovisual, por exemplo, cabe perceber a História entranhada.

No campo da historiografia, desenvolveram-se estudos fundamentais à ampliação sobre o conceito de fonte histórica trazendo novos olhares para os estudos históricos, de percepção e de análise de novos objetos. “Assim como o documento reflete as opções feitas pelos historiadores, a sua utilização em sala de aula, pelo professor, reflete a intencionalidade e o caráter não neutro de sua ação pedagógica” (OLIVEIRA et al., 2012, p. 21). Seguindo o pensamento dos autores, como não somos agentes sociais neutros, há uma necessidade de superação da ideia positivista de que o documento fala por si e direcionar o papel do professor na análise dos mesmos. Sabendo-se que está imerso de intencionalidades, cabe direcionar o olhar docente às perguntas que gostaríamos que fossem respondidas.

Observa Schmidt (2002, p. 12), sobre a visão a favor do trabalho do professor de história a partir de renovações teórico-metodológicas deste campo, pois ampliam a noção e uso de documento no estudo da História, possibilidades de averiguação, não apenas para exemplificar sob a perspectiva tradicional positivista, mas como também a possibilidade para os alunos se

“apropriarem de uma visão crítica sobre o passado, diminuindo assim, a distância entre a História que se ensina e que se escreve” (PAVANATI; PEREIRA; SOUSA, 2011, p. 161). Assim, o uso de imagens, fotografias, cinema e da música, por exemplo, como possibilidade de ampliar o uso de fontes em sala de aula para terem uma visão crítica, como já dissemos anteriormente, pode ser pensado como forma de apreensão da História e os efeitos dos mecanismos audiovisuais utilizados como estratégia de aproximação temporal para o Ensino de História, que tem como foco, o jovem imerso na Cultura Digital.

Trabalhos do Ensino de História e da Educação Histórica com foco na cultura digital, a Dissertação de Cláudia Senra Caraméz (2014) intitulada “Aprendizagem Histórica de Professores mediada pelas tecnologias da Informação e Comunicação: Perspectivas da Educação Histórica”, apoiada na teoria de Jörn Rüsen, traz contribuições na perspectiva da Educação Histórica diante das novas tecnologias e principalmente no âmbito da internet. Traz também contribuição dessa relação em espaços de formação de professores de História. São experiências de aprendizagens no ambiente da Sala Digital do LAPEDUH da UFPR⁸ e seus resultados que culminaram no PoER (Portal da Educação Histórica) (CARAMÉZ, 2014, p. 49).

São apresentadas experiências de aprendizagens históricas, no qual as transformações epistemológicas do ensino de história precisam estar associadas às necessidades de orientação na vida prática utilizando de diferentes fontes a partir de instrumentos de busca na web. Assim, o universo digital sem fronteira de espaço e tempo, permitindo o acesso, traz possibilidade da Educação Histórica sob a perspectiva no qual o passado pode adquirir significado para o presente.

Seguindo o pensamento da autora, a internet, se constitui enquanto ciberespaço capacidade de armazenamento de arquivos, de documentos históricos permitindo que se trabalhe a história de forma investigativa em sala de aula. A perspectiva abre espaço para que se possa visitar o passado de forma ágil, rápida, permitindo buscar respostas às carências de orientação temporal e da vida prática dos alunos, contribuindo para relacionar o passado com presente de forma significativa.

Nesse sentido, cabe destacar que a revolução da web nas aulas de história, demanda reflexão sobre a didática das mídias embasada na consciência histórica. Assim, há exigência de pesquisa relacionadas as novas tecnologias sob a perspectiva da Educação Histórica para que se possa entender suas relações com a didática histórica.

⁸ Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Trazemos aqui exemplo de experiência realizada com professores municipais de Curitiba, mediadas pelas Tecnologias da informação e comunicação que utilizam a web como um espaço em que se alocam fontes históricas primárias e secundárias através de arquivos digitais que podem ser trabalhadas com os alunos em sala de aula.

O Portal da Educação Histórica como arquivo digital e seu ambiente de criação, a Sala Digital da Universidade Federal do Paraná:

[...] foi local onde o curso “O trabalho com fontes e a produção de narrativas em aulas de história: mediação das tecnologias da informação e da comunicação” foi ministrado pela Professora Doutora Maria Auxiliadora Schmidt, através da iniciativa da Coordenação de História da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME) em parceria com a Universidade Federal do Paraná (UFPR). Dele participaram Professores de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, no ano de 2011, dando origem a essa pesquisa. (CARAMÉZ, 2014, p. 52).

A Sala Digital é composta por carteiras informatizadas Desk One e lousa digital, no setor de Educação, sob a responsabilidade do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica em Curitiba- PR, fruto do Projeto Mediações das Tecnologias da Informação e Comunicação na aprendizagem Histórica Situada de Professores: um estudo de caso, aprovado pelo CNPQ.

O exemplo de desenvolvimento de projeto, pesquisa é experiência que serve de estímulo, inspiração para a formação de professores de história, no qual os profissionais envolvidos sob a perspectiva da Educação Histórica têm a possibilidade de atuar como investigadores de sua própria ação pedagógica e desenvolver produções, debates, publicações em eventos e locais, nacionais e até internacionais.

O projeto trouxe também narrativas de professores que participaram dessa experiência, que mostram a possibilidade de o professor aprender a partir das fontes alocadas na Web, da possibilidade de ensinar história a partir dessas fontes e transformá-las em evidências, no qual os alunos são capazes de superar o senso comum.

Quanto as fontes para o Ensino de História, o cinema, como narrativas audiovisuais, por meio dos filmes “são de alguma forma históricos, pois nos dizem sobre a época em que foram produzidos” (OLIVEIRA *et al.*, 2012, p. 35). Os autores complementam que:

[...] um filme que trata de um tema de seu passado carrega um duplo caráter histórico, pois além de remeter-se a história na sua temática, também pode ser usado com o documento de sua época”. “A temática histórica aparece de maneira constante nas cinematografias mundiais desde suas origens. E, nesse sentido, apresenta ainda mais interesse no Ensino de História, uma vez que

apresenta temáticas que se relacionam diretamente com o conteúdo trabalhado em aulas (OLIVEIRA et al., 2012, p. 35).

Como professores, muitos de nós trabalhamos com filme (s) em sala de aula ou parte dele (s) quando trabalhamos nossas temáticas, principalmente atividades referentes à História do Brasil. Podemos encontrar filmes de temáticas históricas e períodos diversos, tais como: Descobrimento, Independência, Era Vargas, dentre outros.

Ao analisar o filme e expor o objetivo do trabalho, a proposta de utilização como documento histórico é importante que seja de maneira correta, pois ao realizá-la há a necessidade de fazer criticamente o que é desconstruído. A análise deve ser feita na sua narrativa, cenário e texto. Todo o aspecto do filme deve ser analisado, desde da sua produção, a que público é direcionado, o autor, relações do filme com o que não é filme. Segundo Mac Ferro (2010), “pode-se assim, esperar compreender não somente a obra como também a realidade que representa” (OLIVEIRA et al., 2012, p. 38).

Os autores pontuam que ao trabalhar com documento, há necessidade de entender elementos de linguagem e que no trabalho com o cinema, o professor deve ter domínio básico de linguagem cinematográfica, de forma a usufruir com os alunos as potencialidades do mesmo em sala de aula. Outro ponto importante é desconstruir a ideia de cinema como entretenimento. (OLIVEIRA et al., 2012, p. 38-39).

No caso da fotografia, pode ser um instrumento aliado à formação dos alunos, tanto por seu caráter “ilustrativo” de determinado período, como por trabalhar elementos visuais bastante próximos ao referencial dos alunos. Aqui podemos citar como exemplo, o álbum de família. Muitas vezes, a fotografia é tida como uma imagem fixa, porém deve ser interpretada assim como outro documento, ir além do que é retratado, fazer leitura.

A fotografia por intenção do seu registro, pode ser classificada de diversas formas: ela pode ser jornalística, antropológica, etnográfica, social, arquitetônica, urbana etc.”. Essas classificações são possíveis porque existem diferentes áreas do conhecimento que utilizam a fotografia como possibilidade em seu trabalho. Esse caráter transdisciplinar do registro fotográfico também sinaliza a possibilidade de utilizarmos metodologias diferenciadas, de acordo com os princípios de cada área. Nesse sentido a fotografia é uma ferramenta importante pelo diálogo que pode propiciar entre as diversas disciplinas, permitindo incursões em outros âmbitos do saber. (OLIVEIRA et al., 2012, p. 48).

A fotografia deve ser analisada e entendida mediante as intencionalidades, pois, como qualquer outra imagem é passível de manipulação. Verificar o contexto de sua produção é essencial para conseguir compreender sua dimensão.

Para Kossoy (2002), “a fotografia sempre é utilizada por diferentes correntes ideológicas como instrumento de disseminação de ideias, formando e, conseqüentemente, manipulando a opinião pública” (OLIVEIRA et al., 2012, p. 49). Aqui, podemos fazer uma ligação de quanto a utilização da imagem configura uma forma de manipulação, principalmente junto às massas. Em momentos diferentes da história e fortemente na atualidade, é amplamente utilizada como retratação do real e explorada abrangentemente nas propagandas, disseminando valores e padrões da nossa sociedade.

No trabalho com fotografias, a imagem não pode ser tomada como retratação fiel de determinados fatos. Por isso é fundamental o papel do professor, de fazer essa mediação e desvendar aspectos implícitos na imagem que vemos enquadrada, pois:

Seu potencial informativo poderá ser alcançado na medida em que esses fragmentos forem contextualizados na trama histórica em seus múltiplos desdobramentos (sociais, políticos, econômicos, religiosos, artísticos, culturais, enfim) que circunscreveu no tempo e no espaço o ato da tomada de registro (KOSSOY 2002, p. 22 apud OLIVEIRA et al., 2012, p. 49).

O olhar atento dos professores na análise de fotografia tem como objetivo compreender a trama na qual ela foi elaborada, as intencionalidades, de forma a possibilitar ao aluno entender as relações implícitas, a simbologia que ela carrega. Na atualidade, o caráter persuasivo da imagem é amplamente explorado nas redes sociais. Apresentar aos nossos alunos essas dimensões possibilita olhar a imagem fotográfica tal qual ela é, além da dimensão do real, interrogar, fazendo outras leituras do que está ali representado.

Outra possibilidade de trabalho em sala de aula é por meio da música. Essa fonte possui uma linguagem que proporciona um espaço de diálogo entre professor e aluno. Essa ferramenta para o Ensino de História reflete uma das manifestações culturais mais presentes em nossas vidas e exerce um papel grandioso no processo de ensino/aprendizagem, atraindo e despertando atenção e contribuindo na construção de conhecimentos.

Ao trabalhar com a música, podemos despertar imaginário de várias fases de nossos alunos, desde da infância, como em vários aspectos da sua vida pessoal, social cotidiana, com poder de mobilizar a memória e sentimentos. Essa linguagem possibilita aproximações de suas vivências que pode transformar em instrumento de aprendizagem e debates sobre a história. A música possibilita trabalhar diferentes temáticas: trabalho, política, costumes, cultura, mentalidade. Assim, “tratada como documento histórico, ela pode servir para despertar a consciência do aluno” (ABUD, 2005 apud OLIVEIRA et al., 2012, p. 63).

Como professores, temos constante preocupação de promover diálogo com nossos alunos e desenvolver práticas pedagógicas que despertem a atenção, dinamizando nossas aulas, como facilitadoras para o estudo da história, conceitos e temporalidades. Contudo, é importante compreender que a relação dos diferentes estilos musicais é um fator que precisa ser trabalhado na análise de música como documento histórico.

Pensar análise de música como documento histórico é evitar as tendências classificadoras como “boas” ou “más, pois:

A música não pode ser simplesmente entendida como texto, ao analisarmos os diferentes estilos musicais brasileiros, percebemos que historicamente, canções sempre tiveram aproximações e distanciamentos de regimes governamentais. Essa conexão da música com períodos históricos é que permite que tomemos como elemento de análise de transformações políticas ocorridas no país, principalmente se pegarmos o uso feito, por determinados governos, do poder que a música teve de comunicação e difusão. (MORAES, 2000 apud OLIVEIRA et al., 2012, p. 65).

Trabalhar com música é pensar diferentes estilos e possibilidades de abordagens, pois há um grande desafio com esse tipo de documento em sala de aula devido a experiência musical de nossos alunos, pautados na subjetividade e valores de suas vivências, bem como expectativas.

O diálogo-decodificação-apropriação dos ouvintes não ocorre de forma isolada pela letra ou pela música, mas no encontro, tenso e harmônico a um só tempo, desses dois parâmetros básicos e dos outros elementos que influenciam a produção e a apropriação da canção (vestimentas, comportamentos e dança). (ABUD, 2010, p. 62 apud OLIVEIRA et al., 2012, p. 67).

A opção pela música como fonte de trabalho em sala de aula exige a problematização, pois é um produto cultural e há necessidade de vincular o estágio inicial da sua produção e circulação, bem como a forma como o mercado musical a incorporou.

Como professores, existem alguns aspectos importantes a serem observados com os alunos, independente da música a ser trabalhada que é o contexto da composição que por sua vez seria “um dos principais definidores de significado que uma canção popular pode ter” (OLIVEIRA, 2006, p. 139). Ainda, conforme o autor, “Talvez não seja possível recuperar totalmente a dimensão histórico-social do momento da criação da obra musical, mas é plausível levantar alguns elementos que norteiam esse momento, auxiliando na compreensão geral da música e na relação com o período histórico estudado. (OLIVEIRA et al., 2012, p. 67).

Para os autores, deve ser assegurada ao aluno a possibilidade de reflexão sobre a composição, letra, melodia, ritmo, mensagem como o mesmo rigor de trato de outras fontes.

Contudo, as dimensões propostas acima como recursos documentais para serem trabalhadas em sala de aula, como já dissemos, são pensadas aqui como estratégias para o ensino da história na cultura digital. Assim, o recurso não é pensado apenas como “material didático”, mas como forma de provocação/estímulo que pode ser feita aos alunos no processo de ensino neste contexto.

Para Schmidt (2009), a “Literacia Histórica” é um desafio para a Educação Histórica na atualidade e a sistematização desse conceito para o desenvolvimento de competências históricas, ou seja, interpretação e orientação temporal. Nos estudos desenvolvidos no campo da Educação Histórica, os pesquisadores têm chamado atenção nos princípios das fontes e tipologias como estratégias de aprendizagem em História. Dessa forma, a intervenção na qualidade da aprendizagem em história se dá com o conhecimento pautado das ideias dos alunos, por parte de quem ensina, com exigência teórica que respeite a natureza do histórico refletido nas aulas de história.

Assim, a Educação Histórica abre diálogo com as teorias educacionais de forma a entender os significados dos processos de ensino/aprendizagem. Se tratando do ensino/aprendizagem por meio do digital, a partir de autores, amplia-se o conceito de escola para todo ambiente que pode ocorrer a relação com o conhecimento. Dessa forma, o professor não pode ser reproduzidor/transmissor, necessitando entender as ideias dos alunos como construções históricas sociais e culturais, no qual suas aprendizagens históricas, também a partir das condições históricas objetivas de que eles constroem em si mesmos e, portanto, as suas identidades. (SCHMIDT, 2009, p. 14).

Seguindo na esteira do pensamento da autora, a Literacia Histórica por meio de Rüsen (2001) a aprendizagem histórica advém da necessidade que se tem de desenvolvimento da competência de dar significado, ou seja, sentido ao tempo que fica evidenciado quando os sujeitos narram histórias, construindo “formas coerentes de comunicação de suas identidades históricas”. (SCHMIDT, 2009, p. 15).

Assim, por meio de diferentes fontes em sala de aula e tendo como sugestão: iconografias, fotografia, Música, filme, vídeos e memes em papel de facilitador para o entendimento do aluno no processo de construção de signos do tempo, nas suas dimensões temporais: sucessões, durações, simultaneidade, ritmos, da relação entre o real e o discurso.

O ensino por meio das sugestões das fontes supracitadas auxilia na construção da consciência histórica do aluno por ter uma relação mais aproximada com a cultura digital, meio

no qual os alunos estão inseridos e bem como metodologias ativas que visam proporcionar uma melhor interação entre professor e aluno.

Podemos, assim, trabalhar os conhecimentos prévios dos alunos com esses recursos de forma mais interativa para apreensão das temáticas históricas. Essa interação, no processo de construção do conhecimento histórico pode ser facilitadora para a discussão e produção das temáticas, fazendo um *link* entre presente, passado e futuro. Conforme Freitas (2016), a “pesquisa em Educação Histórica e da didática da história toma contribuições de diferentes linguagens e trabalha as permanências de narrativas históricas que são materializadas a partir da cultura vigente” (FREITAS, 2016, p. 248).

Sobre esse assunto, Pereira e Marques dizem que (2013): “Contaminar o discurso histórico com novas linguagens pode ser uma forma de criar uma narrativa do estranhamento, em que a criação de um possível passado se paute por sua especificidade e não como uma referência, identificação ou julgamento” (PEREIRA; MARQUES, 2013, p. 99).

Seguindo na esteira do ensino da história, no contexto da cultura digital, levar-se-á em consideração a interação do aluno com ela que segundo Chervel (1990):

[...] o foco da pesquisa volta-se então, para a busca da compreensão de como quais sentidos são induzidos por docentes em diferentes contextos curriculares, ou seja, no entendimento do “ensinar” enquanto “fazer conhecer os sinais, produzir significados” histórica, política e culturalmente situados (CHEVEL, 1990 apud MONTEIRO, 2015, p. 167).

Enfim, o trabalho pedagógico por parte do professor de história tem por finalidade a formação do pensamento histórico do aluno, assim não se pode mais pensar este ensino sem que esteja contextualizado, bem como articulado pelos sujeitos protagonistas desse processo, alunos e professores por meio de metodologias que contemplem os multiletramentos. É por essas inquietações que a pesquisa em literacia histórica, como metodologia de ensino, pode viabilizar a produção do conhecimento histórico.

Lee (2016) traz concepções acerca da Educação Histórica e da própria história em face a desafios enfrentados sobre seus usos, destacando vulnerabilidades. Reflexões em face destes desafios, como a Educação Histórica tem sido utilizada por exemplo em países Europeus, no qual está sob ameaça de agendas de cidadania e cívicas de um lado e fusão do outro, de uso da história como suporte para coesão social, nacionalismo focado nas consequências do multiculturalismo, mediante onda de migração atual, na busca de alguma legitimidade, de afirmação de valores de senso comuns. Na China, ações de políticos procuram maneiras de

simplificar o currículo, de forma a assegurar competências exigidas pelas empresas em busca de uma mão de obra efetiva, em prol de uma “economia do conhecimento” (LEE, 2016 p. 107).

Seguindo o pensamento do autor, podemos refletir sobre esses mesmos seguimentos no Brasil, em que o primeiro ponto destacado é sobre solicitações para o ensino de história de valores partilhados onde o uso da história para metas de cidadania paradoxalmente subordinada a ela. Nesse caso, atenta-se a uma cessão de pensamento independente sobre o passado, no qual a história não conseguiu atingir seu objetivo, o qual faz dela parte fundamental de uma sociedade democrática, e dessa forma, não atingiu os pontos de vistas exigidos pela cidadania. Outro aspecto abordado, refere ao desenvolvimento que oferece abertura nos currículos, integração da história em humanidades e cursos de ciência social, em nome da eficiência em um mundo competitivo, mas com flexibilidade sobre o que os alunos podem lidar ou necessitar de autonomia e crescimento pessoal.

Desse modo, os usos que se faz da história, pressões sobre o ensino de história demanda espaços para serem debatidos, argumentos aqui levantados são pressupostos sobre a história que necessita de discussão aprofundada mediante tais desafios. Para Lee (2016) se faz urgente,

[...] se o ensino de história é manter um ponto de apoio nas escolas, a rejeição de alguns “*slogans*” antigos é urgente. Especificamente, há três polaridades que há muito têm como ultrapassadas qualquer utilidade que algum dia poderiam ter tido. Quando aplicada à história, a justaposição de “tradicional *versus* progressista”, centrada na criança *versus* centrada na matéria e habilidades *versus* conteúdo” torna difícil uma discussão produtiva aos comentaristas evitarem uma discussão séria. (LEE, 2016, p.111).

Sendo a história uma forma pública de conhecimento e o desenvolvimento de uma tradição metacognitivo com suas normas e critérios, deve-se evitar slogans que tem gerado muita confusão na literatura e, dessa forma, quando se fala em competências, essas concessões de licenças são convenientes a currículos genéricos.

Assim, o autor destaca sobre evidências que sugerem que a história é contraintuitiva e para a sua compreensão é necessário abandono de ideias cotidianas que tornam o conhecimento do passado impossível. Dessa forma, o ensino de história envolve o desenvolvimento “de um aparato conceitual de segunda ordem⁹ que permite que a história siga em frente”, abrindo perspectiva de mudança de uma visão no que tange da natureza e do estado sobre o

⁹ Conceito de segunda ordem segundo Peter Lee, é analisado por meio de dois conceitos: os denominados de “substantivos” - que se referem as noções ligadas aos conteúdos históricos -, e aqueles nomeados de “segunda ordem”, sendo estes considerados como inerentes à natureza da história, a sua epistemologia, também designados como estruturais ou metahistóricos. (BARCA, 2001, p. 25 apud FREITAS; AGUIAR, 2020 p. 02).

conhecimento do passado para uma de conhecimento histórico. Esse caminho nos permite dar conta o que expressa saber sobre história. (LEE, 2016 p.113).

Por isso, o autor chama atenção quando se fala em habilidades, abre pressuposto, permitindo entendimento de habilidades genéricas como “análise” ou “comunicação”. “Por que devemos usar o tempo das crianças para aprender a análise histórica, se isso pode ser feito igualmente bem em qualquer outro assunto? Mas é claro que a análise na história é muito diferente da análise na química (por exemplo), quer nos seus objetivos, nos seus métodos ou em seus critérios de sucesso”. Desse modo, a história exige reflexão e reivindica entender padrões intelectuais, com critério para seu êxito. No caso da história na escola pode ter que entender critérios adicionais não aplicáveis a história acadêmica, mas se ela não ensinar os alunos algo das normas e critérios que são construídos para a história como uma forma pública de conhecimento, não pode ser justificado como história em si. (LEE, 2016 p.114).

Parte desse problema pode ser que as pessoas ainda pensam a educação na escola como conjunto de informações. Contudo, o ensino de história envolve reorientação cognitiva para o mundo.

Desse modo, o foco é encontrar maneiras que possibilitam que os alunos adquiram passados históricos utilizáveis que não são histórias fixas e que eles possam transformar visão de mundo de crianças e jovens, do modo que a literacia histórica permite ações para conceber tais concepções.

Nessa perspectiva, o entendimento desses aspectos é de suma importância para o ensino de história, bem como abandonar hábitos de “pensar com base em um presentismo instantâneo que separa o passado do presente e futuro. Essa transformação muda visões de entendimento e expectativas de funcionamento do mundo.

A literacia histórica traz possibilidade de saber o que significa saber algo da história, “o mundo deverá ser diferente quando pensamos historicamente”. (LEE, 2016 p.120).

Ela oferece condições para que possa realizar tal compreensão. Nessa perspectiva o autor pontua sobre a não ter conjunto puro de condições suficientes de normas para serem cumpridas para atingir tal objetivo, mas tentar uma meta (modesta) de sugerir condições necessárias.

A progressão na compreensão histórica sugerida por Lee (2016) segue esse caminho, conforme o Quadro 01.

Quadro 1 - Progressão de Ideias que fazem a História impossível para ideias que a tornam possível

- A história é **dada** em livros = A história é possível
- Nós não estamos lá por isso não podemos saber = História impossível
- Podemos encontrar **testemunhos** (pessoas que deixaram relatos) = História possível novamente
- Mas eles podem ter sido influenciados ou terem mentido = impossível História
- Podemos usar traços como **evidências** para fazer perguntas que ninguém pretende nos dizer as respostas= História possível novamente
- Mas, mesmo com a mesma evidência há histórias concorrentes = História impossível
- **Relatos** são construídos em torno de temas e escalas temporais para responder diferentes questões = História possível novamente.

Fonte: Lee (2016 p.118)

Na maioria das vezes os alunos veem o passado como permanente, principalmente as constantes nos livros de história, e “essa ideia de que o passado ocorreu da forma pela qual ocorreu, seja ela qual for, é uma visão de senso comum, como se ela pudesse acontecer de uma forma e como se ninguém pudesse mudar isso”. Essa conceituação causa problema, de que há somente uma descrição verdadeira sobre o passado, visto como distante, fora do alcance, fixo. Nesse sentido, as coisas como certas seriam somente se as vemos ou fazemos diretamente e qualquer coisa menos do que certeza não é conhecimento real e dessa forma então é suspeito (LEE, 2006, p. 138).

Como professores, mostramos para nossos alunos outras possibilidades que faz toda a diferença. Na perspectiva da literacia histórica, prestar atenção sobre as ideias que os alunos têm sobre a disciplina de história e sua direção em relação ao passado, tipos de história que eles podem acessar, a relação desse passado com presente e futuro. Nesse seguimento, a Educação Histórica tem como objetivo o desenvolvimento de estruturas históricas que possam ser utilizadas desse passado que concedam aos estudantes assimilar novos eventos, processos que sejam úteis, instrumentos que possam defrontar de forma determinante sobre as considerações históricas, significativa e que possam interpretar as mudanças. (LEE, 2006, 131).

A Educação Histórica centrou no significado em como desenvolver a compreensão dos alunos na disciplina de história. O Trabalho de Jörn Rüsen sobre consciência histórica, e particularmente, sua “matriz disciplinar” pode auxiliar seu diagrama a conectar a história e a vida prática cotidiana (RÜSEN, 1993, 162). O autor enfatiza que o aprendizado histórico não pode ser somente um processo de aquisição da história como fatos “objetivos”; ele envolve também conhecimento histórico, começando “a atuar como regra nos arranjos mentais de um sujeito” (RÜSEN, 1993, p. 87). Nessa perspectiva, o conhecimento não deve ser inerte e sim

agir como uma parte da vida do aprendiz, fornecendo senso da nossa própria identidade. (LEE, 2006, p. 135).

Lee (2016) ao citar um exemplo britânico, menciona a não existência de evidência convincente sobre que os alunos da escola e muito menos da população em geral, recordam fatos de 50 ou 100 anos anteriores. Por essa justificativa há de se ter cautela sob alegações de que “todo mundo” sabia de “uma história comum da história” até algum tempo nos anos de 1960. Observa-se de forma discutível que algo como um “modelo de narrativa” conforme Wertsch e Rozin (2004, p. 54) pode ter existido, mas não equivalente a uma narrativa histórica organizando o conhecimento factual. O autor chama atenção quanto as “evidências existentes de que os alunos não sabem atualmente algumas coisas que gostaríamos que soubessem”, mas essa evidência sugere que o déficit, se este é o termo apropriado, não é o resultado de abandonar algo que já sabíamos como fazer, mas falha no gerenciamento”. Nesse caso, “falta é um do passado que permita aos alunos adquirir uma grande imagem do passado em que o presente e novos encontros com o passado possam caber” (LEE, 2016 p.125).

Nesse caso, o quadro deve ser uma estrutura aberta de mudança, não uma narrativa em si, mas pode apoiar em várias narrativas de modo a responder diferentes questões, adaptando a novos pressupostos. Nesse seguimento, pode excluir algumas narrativas e outras serem defensáveis em que essa abertura não se abre espaço ao “vale tudo”, mas um quadro que reconheça mudanças na vida material, organização social e política, e outras gamas de temas que forneça ferramenta potencial para orientação no tempo.

Essa mudança permite o docente explorar marcadores e critérios de mudança com os alunos, como por exemplo, considerar “quais eram as medidas sociais necessárias antes e depois da Revolução Neolítica” e que diferença esse excedente fazia ou “perguntas similares sobre a Revolução Industrial e o advento do processamento da informação”. Esse seguimento permite os alunos a voltarem sempre ao quadro no âmbito dos estudos aprofundados, o quanto esses marcos são maneiras de pensar sobre temas diferenciados e até que ponto eles são enganadores.

As ideias de segunda ordem estão no coração da compreensão aqui. Distinguir generalizações a partir de declarações factuais singulares e reconhecer a importância central da escala na história são dois exemplos de desenvolvimento conceitual que são prováveis de serem subjacentes ao uso efetivo de quadros estruturais. Se os alunos não entendem que as generalizações podem admitir exceções e que generalização que é válida em uma escala pode não ser válida em outra, eles não serão capazes de trabalhar com quadros de estrutura. Ideais de mudanças também são importantes (LEE, 2016, p. 126).

Dessa forma, a progressão em conceitos de segunda ordem ou a compreensão disciplinar é essencial para que se tenha uma noção do todo assimilado, bem como fundamentada sujeita a normas e para perceber se os alunos estão suscetíveis ou não a este artifício de pensar que qualquer história serve.

O ensino eficaz de quadros vai depender de uma imagem melhor de investigação das concepções anteriores dos alunos, os pressupostos ontológicos com que operam a sua compreensão a respeito das mudanças e a concepção de relatos históricos. Grandes conquistas estão sendo feitas, mas ainda é necessárias pesquisas no contexto de tentar desenvolver quadros e grandes imagens do passado. A partir do instante em que as ideias dos alunos sobre escala, generalização, mudança e narrativas se desenvolverem, os mesmos serão capazes gradualmente de utilizar quadros de mudanças para noções cada vez mais ampliadas do passado.

Fronza (2016), traz contribuições acerca das ideias dos estudantes da educação básica sobre o Conhecimento Histórico, com o objetivo de responder a problemática do enfrentamento, na busca de compreensão da complexidade das narrativas históricas audiovisuais como: games, filmes, sites da internet como exemplo o YouTube, que abordam temas históricos. Essa perspectiva leva a pressuposição de que fontes visuais supracitadas são formas de narrar que podem “expressar” e “desenvolver” a Consciência Histórica. Dessa forma,

[...] essas narrativas históricas visuais permitem a investigação de como os jovens percebem, interpretam e se orientam no fluxo temporal entre passado, o presente e as expectativas de futuro. Ao investigar as curiosidades dos estudantes, essas narrativas possibilitam que os jovens construam historicamente os seus posicionamentos políticos, estéticos, cognitivos e éticos perante os desafios que enfrentam em suas práxis vitais [...] (FRONZA, 2016, p. 154).

A partir da teoria da consciência histórica, busca-se compreender como se forma a cognição histórica situada dos sujeitos em contexto de escolarização. “Dentre as categorias históricas que essa área de investigação e pesquisa, estão a verdade histórica e intersubjetividade enquanto ideias que estruturam uma função didática da História a partir da narrativa, tendo como fundamento principal a própria epistemologia da História”. Assim, as narrativas históricas visuais podem fornecer componentes sobre como se constitui a memória histórica que estrutura a cultura histórica de uma comunidade “e qual é o papel da intersubjetividade neste processo” (FRONZA, 2016, p. 158).

A intersubjetividade liga horizontalmente a internalização dos critérios ou pertinências em uma orientação narrativa que leva ao autoreconhecimento da identidade do próprio jovem em relação ao outro (natureza, outros seres humanos e a si mesmos) no tempo. Assim,

reconhecendo essa relação entre verdade histórica e intersubjetividade, é necessário entender como os alunos tomam o conhecimento histórico para si e como eles internalizam esses conceitos formadores da consciência histórica.

Dessa maneira, é viável dizer que os jovens estão imersos no presente e entendem suas experiências como um modo da vida prática do seu presente. Isto de modo que,

[...] a sequência temporal da cronologia ou da linearidade não fornece significado ou sentido de orientação algum, quando esses sujeitos entram em contato com os artefatos da cultura histórica. Mas estes artefatos na sua relação direta com o jovem – portanto, sem a mediação da sequência temporal abstrata imposta pela cultura escolar contemporânea – produzem estes significados e sentidos históricos (FRONZA, 2016, p. 159).

Ao internalizar por meio da empatia a condição das experiências do passado antes desconhecida, os estudantes situam a si mesmos na diversidade dos modos de ser, sentir e viver da humanidade em muitos tempos e lugares de forma a ampliar o âmbito de autocompreensão, fazendo com isso sua consciência.

Elementos morais, políticos, estéticos, cognitivos e ideológicos que estão presentes nas narrativas históricas que permitem o autoreconhecimento nos jovens. Eles possibilitam o envolvimento dos jovens com o passado.

Não é a linha temporal intangível que faz com que os estudantes envolvam a sua identidade histórica em formação com o passado de outras sociedades, de outros seres humanos, mas o conhecimento moral da diferença entre os valores dos outros homens do passado com os valores que os jovens enfrentam na condição desse diferente, presente na vida prática contemporânea. É dessa forma que a continuidade do fluxo temporal passado, presente e futuro é compreendido pelo jovem.

O encontro entre o lugar passado na experiência dos jovens é fornecido por um tema que diz respeito a mim (nós). A ideia de “diz respeito a” quer dizer que, para os jovens, determinados contextos do passado possuem uma “relação existencial remanescente” com a vida prática no presente. Normalmente, esse “diz respeito a” tem como ponto de partida uma situação do passado que afeta emocionalmente esses sujeitos. (FRONZA, 2016 p. 160).

Nesse sentido, acontece um envolvimento com o tema gerado pela reflexão histórica. “Com a identificação inicial, o aluno teria que procurar respostas críticas na história que proporcionasse ampliação de sua identidade individual ou coletiva”. Seguindo a caminho nesta reflexão crítica, “que a intervenção do método histórico tem sua importância para que se superem conclusões subjetivas e preconceituosas sobre o passado”. “O “diz a respeito à” é,

portanto, um passo fundamental para se operacionalizar a consciência histórica pertinente a cultura histórica que envolve os jovens” (FRONZA, 2016, p.160).

A opção Didática da História e sua relação com a verdade histórica e a intersubjetividade com o conhecimento histórico, nessa perspectiva, encontra guarida nos trabalhos de Jörn Rüsen, seja em sua obra: “A Razão Histórica (Brasília: UNB, 2001) na qual faz reflexões sobre a didática como uma das funções do saber histórico e da sua relação com a cultura histórica (Rüsen, 1994)”. Dessa forma, em (Rüsen, 2015) a função didática da História é também vinculada ao projeto do novo humanismo proposto pelo autor na obra “Humanismo e Didática da História” (FRONZA, 2016, p. 162).

Ao investigar as possibilidades das aprendizagens históricas de estudantes a partir dos quadrinhos, Fronza (2016, p. 164) afirma que existem diversas possibilidades investigativas “na relação entre histórias em quadrinhos e a aprendizagem histórica de jovens estudantes de ensino médio”. Desse modo, a história em quadrinhos é definida pela estrutura narrativa e é importante considera-la como um artefato da cultura histórica presente na cultura escolar. Assim, ao verificar como as histórias em quadrinhos enquanto artefatos da cultura histórica entraram na cultura escolar, a constatação é de que não foi por meio do currículo oficial, mas talvez relacionada a uma “percepção pública negativa que muitos agentes sociais, como professores, padres, políticos e imprensa tenham dessas narrativas para grande parte do século XX”. No entanto, verificou-se que os quadrinhos entraram para a cultura escolar por diferentes meios que algumas pesquisas estão apontando como narrativas gráficas nas escolas, conforme o autor,

[...] apresentam-se topologicamente em cinco formas que se cruzam: 1) por meio de histórias em quadrinhos relacionadas com o mercado de histórias em quadrinhos ficcionais com temas históricos, as quais os professores e estudantes trazem para o espaço escolar (BONIFÁCIO, 2005; BARBOSA, 2006; FRONZA, 2007); 2) a partir dos quadrinhos presentes em livros didáticos de história (BONIFÁCIO, 2005; NERES, 2005; FRONZA, 2007); 3) através das histórias em quadrinhos didáticas ou paradidáticas (LEE, 2006; GAGO, 2012; FRONZA, 2012); 4) por meio de quadrinhos produzidos pelos próprios estudantes (FRONZA, 2012). Algumas investigações apresentam um quinto tipo: 5) a introdução, nas escolas, de histórias em quadrinhos biográficas, autobiográficas ou de investigação relativas às pessoas que viveram alguns acontecimentos históricos da modernidade, como a Guerra Civil Americana, a Primeira Guerra Mundial, o Holocausto nazista, o bombardeio de Hiroshima, os levantes populares em países do terceiro mundo, guerra de libertação da Palestina, formação do movimento estudantil em um país, a constituição do modo de vida ocidental, etc. (WITEK, 1998; GUNDERMANN, 2007). (FRONZA, 2016, p.165).

Outro exemplo é o jogo eletrônico que traz em sua narrativa um discurso histórico, faz referência ao passado para construir seus enredos, recria uma visão de mundo com paisagens, sujeitos e contextos, e constroem um discurso histórico factual a partir de uma cultura histórica já estabelecida.

São produções que têm como principal preocupação a captação dos sentidos do jogador, porém sua pretensão de verdade está impressa na cultura histórica na qual o jogo está inserido, e exprimem uma dimensão política que atribui sentido sobre o passado, tornando-os agentes históricos. A partir disso, desenvolve-se como objetivos específicos identificar o modo no qual o jogo reflete certos entendimentos do passado histórico ali retratado (A Segunda Guerra Mundial), ou seja, qual o sentido é atribuído para esse conceito histórico (Rüsen, 2007), qual a pretensão de função orientadora para o presente, além de entender a cultura histórica em que este foi produzido, e do mesmo modo perceber como esta interfere na consciência histórica de alunos do ensino médio (FRONZA, 2016, p.167).

O autor também apresenta investigação da autora Eloisa Maria Godinho Gomes (2015), “Narrativas visuais: o diálogo entre os sites e o livro didático de história com temática sobre história e Cultura Afro-brasileira”, no qual ela investiga os sítios eletrônicos como narrativas visuais inseridas no livro didático que leva em consideração a importância de se trabalhar com a internet, ferramenta que é utilizada por alunos e professores. A investigação analisou os “sites eletrônicos que estão inseridos dentro da temática Histórica e Cultura Afro-brasileira no livro de História analisado pelo PNLD¹⁰ para o Ensino Médio escolhido 2015-2017 do autor Gilberto Cotrim, História Global: Brasil e Geral do 2º ano.

Nesse sentido, a autora procurou extrair informações do referido livro a respeito dos conteúdos e fontes documentais considerando seguir critérios e princípios da cognição histórica situada na epistemologia da história e na teoria da consciência histórica (SCHMIDT, 2009; RÜSEN, 2012;2014) “que demarcam parâmetros para debates sobre a verdade histórica e a intersubjetividade nos processos de formação docente em História” (FRONZA, 2016, p. 167).

Assim, na compreensão desses resultados, as narrativas históricas visuais permitem aos jovens mostrar formas de subjetividade construídas na sua relação com a forma escolar. Percebe-se a cultura juvenil abastecer critérios estéticos e cognitivos de modo que sejam avaliados as formas que estes sujeitos apreendem sobre as experiências do passado e quais os “valores que eles utilizam para selecioná-las e significá-las” (FRONZA, 2016, p. 168-169).

¹⁰ Programa Nacional do Livro Didático.

Assim sendo, as narrativas visuais podem conduzir para a construção da narrativa que os estudantes concebem para si na relação que têm com a escola e a orientação para práxis da vida humana.

Por outro lado, trabalhar com multiletramentos, com o envolvimento e uso de tecnologias de comunicação e informação, que segundo Rojo e Moura (2012), são os “novos letramentos”, partindo das culturas do alunado e implicando imersão em letramentos críticos “que requerem análise, critério, conceitos e uma metalinguagem para chegar a propostas de produção transformada, redesenhada e que implicam agência por parte do alunado” (ROJO; MOURA, 2012, p. 8-9).

A abordagem da análise de Rojo e Moura (2012) parte da necessidade da escola tomar a seu cargo novas propostas e direcionar ações. Cabe pontuar a proposta que ela chama de “pedagogia dos multiletramentos”, pois os novos letramentos emergentes da sociedade contemporânea com as TICs¹¹, que incluem nos currículos as variedades de culturas presentes em sala de aula, reflexo da cultura globalizada, da convivência, da diversidade cultural com a alteridade e assim, pensar e dirigir uma educação para essa diversidade.

A Multiculturalidade, característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade de textos nos quais a multiculturalidade se comunica e informa é chamado pelo Grupo Nova Londres (GNL) que cunhou o termo ou conceito novo: “multiletramentos” (ROJO; MOURA, 2012, p. 13).

Para Rojo e Moura (2012), multiletramentos é diferente do conceito de letramentos múltiplos que não faz se não apontar para a multiplicidade e variedades de práticas, assim o conceito de multiletramentos “aponta para dois tipos importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades na contemporaneidade: multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição de textos por meio das quais ela se informa e comunica” (ROJO; MOURA, 2012, p. 13).

Outro exemplo de gênero discursivo é o Videoclipe. Para Rojo (2013, p. 32), ele “tem o casamento perfeito das imagens com a música”, nesse sentido, destacamos como aspectos do multiletramentos presente na cultura digital. Aqui entra a diversidade de gêneros, a música, letra da canção, o roteiro, a filmagem e a edição, as imagens e a imagem em movimento associada ao som, a batida, a cor, ao fundo. Nesse sentido, há de se fazer uma leitura crítica mediante às diversidades de gêneros contidos no videoclipe. Como documento multissemióticos, há de se considerar esses vários rastros possíveis de leitura multicultural

¹¹ Tecnologia da informação e comunicação.

como: o lugar e a produção e para que público é produzido. Quando consideramos o jovem quanto a leitura crítica desses produtos, é relevante trazer considerações de como pode ser lido os aspectos multimodal do videoclipe, as formas no qual a sua produção é direcionada, os efeitos, a recepção do mesmo: para entretenimento; ouvir; protestar; pensar a ética e a estética do produto como um todo.

O hibridismo semiótico do videoclipe e o processamento textual das informações, segundo The New London Group (2000), só se pode dar com a leitura integrada do texto verbal e do material visual, “isto é, fotografias infográficos, desenhos, símbolos e ícones, além do emprego de diversas cores e da elevada informatividade visual do layout”. (Apud MOZDZENSK, 2013, p. 101). O não seguimento nessa perspectiva pode comprometer a compreensão geral.

Há de se considerar, segundo Mozdzensk (2013), que parte da dificuldade de se investigar o videoclipe advém:

Do preconceito subjacente por ser considerado um produto cultural não apenas *inferior*, já que a sua natureza é eminentemente mercadológica e não artística, mas também *secundário*, uma vez que o ‘produto principal’ seria a música ou o artista a ser divulgado e não o clipe em si. Se isso já é uma verdade no âmbito das Ciências da Comunicação – *locus* privilegiados de estudo dos gêneros audiovisuais em geral –, no domínio da Linguística, então, os videoclipes são praticamente ignorados. (MOZDZENSK, 2013, p. 102-103).

Aspectos destacado pelo autor sobre o videoclipe seriam os poucos estudos acadêmicos mais sistemáticos numa perspectiva retórica-discursiva, principalmente se considerarmos a sua crescente popularização nos anos 1980, no qual se tornou na contemporaneidade um dos gêneros midiáticos de expressão cultural e estética.

Como gênero audiovisual multifacetado, Sedeño Valdellós (2007) destaca sobre a tendência atual do número de recursos e estratégias multissemióticos poucos explorados pela linguística e que tem a finalidade de atrair e manter a atenção do espectador. (Apud MOZDZENSK, 2013, p. 103).

Outro aspecto seria a observação identitária de cantores e cantoras, pois seria o “resultado de um processo de midiaticização da performance musical” (MOZDZENSK, 2013, p. 103) “de uma tentativa de síntese num produto audiovisual de um senso de personalidade do artista musical” (SOARES, 2009, p. 60 apud MOZDZENSK, 2013, p. 103).

Nesse sentido, os autores nos alertam quanto as múltiplas possibilidades de produção de sentido sobre o videoclipe, pois demanda vários aportes teóricos para dar conta da sua explicação, quais sejam:

- Textos verbais essenciais: letras de canções (canção=letra+melodia);
- Textos verbais acessórios: por exemplo, diálogos incidentais ou elementos textuais gráficos integrantes das imagens do próprio videoclipe;
- Componentes paratextuais: créditos e textos informativos que acompanham marginalmente os clipes, inseridos pelos canais televisivos, tais como nome do artista, título da canção e do álbum, gravadora, diretor do vídeo, logotipo do canal, etc.;
- Música: organização melódica, rítmica e harmônica das canções;
- Sons eventuais: ruídos e efeitos sonoros, como por exemplo, sons de motor de carro, trovões, pássaros cantando, etc.;
- Imagem: cor, iluminação, angulação e velocidade de câmera, montagem e edição, layout da tela, e uma série de outros modos semióticos imagéticos que lhe são característicos. (MOZDZESK, 2013, p. 104).

Mediante todos esses aspectos abordados, destacamos o uso do videoclipe como documento em sala de aula para o ensino de história, pois traz a oportunidade de despertar para as múltiplas facetas nele apresentadas e proporcionar desenvolvimento de letramento sobre a sua configuração. Possibilita, aos estudantes, reflexões acerca do trabalho do historiador ou mesmo como documento histórico e instrumento de aprendizagem a fim de oferecer aporte no exercício de leitura, análise e interpretação.

Assim, Rojo e Moura (2012) apresentam, no que se refere à multiplicidade de culturas, e assinalam em Garcia Canclini:

[...] o que hoje vemos em nossa volta são “produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares dominantes), de diferentes campos (ditos (popular/de massa/erudito)”, desde sempre híbridos, caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridação de diferentes “coleções” (ROJO; MOURA, 2012, p. 13).

É importante pontuar que em sala de aula essa hibridação que nossos alunos apresentam é cada vez mais comum, bem como o próprio estereótipo concebido a elas. A produção de conhecimento por meio da limitação ou expansão que lhe é conferida pode proporcionar avanço ou não no desenvolvimento criativo a partir da significação própria de cada sujeito.

Assim, a introdução de novos gêneros dessas múltiplas culturas abre as portas para a experimentação de usos criativos que podem ser desenvolvidos e proporcionados por meio de outras novas linguagens proporcionadas pelos recursos das mídias e propiciam novos gêneros de discursos, novos saberes a serem construídos a partir de novos critérios de gostos.

Para tanto, esses novos critérios e gostos, como apontam Rojo e Moura (2012), requerem uma nova ética e novas estéticas.

Uma nova ética porque não mais se baseia tanto na propriedade (de direitos do autor, de rendimentos que se dissolveram na navegação livre da Web), mas

no diálogo (chancelado, citado) entre novos interpretantes (os *remixers*, *mashupers*). Uma nova ética que, seja na recepção, seja na produção ou no *design*, baseia-se em letramentos críticos. (ROJO; MOURA, 2012, p. 16).

Para a autora, as novas estéticas também emergem com critérios próprios, pois são apreciações diferentes e isso é perceptível em sala de aula na sua diversidade.

É fato a multiplicidade de linguagens na contemporaneidade, assinala Rojo e Moura (2012), que os modos ou semioses nos textos em circulação social, seja impresso, nas mídias audiovisuais, digitais ou não. “Essa multimodalidade e multissemiose dos textos exigem letramentos, pois são compostos de muitas linguagens que exigem capacidade e práticas de compreensão e multiletramentos para fazer significar” (ROJO; MOURA, 2012, p. 19).

Assim, é importante destacar sobre a compreensão antes de poder ensinar e o que realmente precisamos ensinar, mediante à infinidade de informações proporcionadas pela mídia. São necessários multiletramentos midiáticos de aprendizagens interativas, de adicionar novas ferramentas, pois são necessárias novas habilidades. Não estamos falando só da escrita manual, impressa, áudio e vídeo, mas estamos falando das práticas de produção dessas novas ferramentas e da análise crítica como receptor.

Vale ressaltar algumas características importantes do funcionamento dos multiletramentos que segundo Rojo e Moura (2012), são:

[...] interativos e podem colaborar para a construção do conhecimento, fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, principalmente as relações de propriedades (das máquinas das ferramentas, das ideias, dos textos, sejam eles verbais ou não). Eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). (ROJO; MOURA, 2012, p. 23).

Quando falamos em processo de ensino/aprendizagem e frisamos a importância do papel da escola e do Ensino de História para um conhecimento “crítico” é preciso nos atentar sobre esses suportes supramencionados como colaborativos para essa “pedagogia” de multiletramentos, de como encaminhar.

Segundo Rojo e Moura (2012), alguns princípios precisam ser seguidos, como:

[...] usuário funcional (competência técnica, conhecimento prático) criador de sentidos (entende como diferentes tipos de texto e de tecnologias operam). Analista crítico (entende que tudo que é dito e estudado é fruto de seleção prévia) transformador (usa o que foi aprendido de novos modos). (ROJO; MOURA, 2012, p. 29).

Destacamos que as características pontuadas pela autora se remetem ao ensino de história, uma vez que essas competências do “saber fazer” são letramentos necessários para o

processo de ensino/aprendizagem de história, de práticas requeridas, necessárias para as práticas de multiletramentos “(as ferramentas, aos textos, as línguas/linguagens)”. (ROJO; MOURA, 2012, p. 29).

Assim, o papel da escola e do Ensino de História com estes princípios está voltado para o conhecimento, criando sentido para os alunos para que sejam analistas críticos capazes de transformar os discursos e significações, seja na recepção ou produção, uma vez que as relações do espaço escolar são o ponto de encontro de conhecimentos de outros espaços, de variados contextos, desencadeando a produção e recepção que podem levar a introdução de critérios de análises críticas de modo significativo para o educando.

Para que o processo de ensino/aprendizagem pudesse ser levado a efeito, Rojo e Moura (2012), traz a referência apresentada pelo GNL de alguns movimentos “pedagógicos” correspondentes a essas metas: Prática situada; Instrução aberta; Enquadramento crítico: Prática transformada. Aqui, prática situada, seria:

[...] um projeto didático de emersão em práticas que fazem parte da vida do alunado e designs disponíveis para essas práticas, relacionando-as com outros, de outros espaços culturais (público, de trabalho, de outras esferas e contextos). Sobre essas exerceria então uma instrução aberta, ou seja, uma análise sistemática e consciente dessas práticas vivenciadas, e desses gêneros e designs familiares ao alunado e de seus processos de produção e de recepção. Nesse momento é que se dá a introdução critérios de análise crítica, ou seja, de uma metalinguagem e dos conceitos requeridos pela tarefa analítica e crítica dos diferentes modos e de significação e das diferentes “coleções culturais” e de valores. (ROJO; MOURA, 2012, p. 30).

É preciso intervir no processo de ensino/aprendizagem, de ensinar novas formas de competências na contemporaneidade, de habilidade, de engajar em diálogos que busquem negociar com essa diversidade no processo de ensino e em específico, de multiletramentos com interação com as múltiplas linguagens para que se possa interpretar e construir sentidos ao pluralismo escolar.

Por outro lado, ao desenvolver perspectivas para a literacia histórica, como campo investigativo, trabalha-se com a empiria, parte do princípio investigativo de perguntar o que os alunos sabem de história e como eles aprendem história. O que os professores de história sabem sobre história. O que está se propondo não é como ensinar, mas quais os saberes professores e alunos tem sobre história. Segundo Schmidt (2009, p. 9), o conceito de Literacia Histórica desenvolvida por Peter Lee “faz parte de conjunto de investigações e reflexões de campo de estudos denominado Educação Histórica”.

Neste campo de investigação, ao trabalhar com a empiria, são criados mecanismos para a obtenção de conhecimento prévio, o que os sujeitos, professores e alunos sabem de história? Qual significado dão aos conhecimentos históricos? Schmidt (2009) destaca que a Educação Histórica:

[...] está intrinsecamente articulada à valorização de uma sólida formação na ciência de referência, pois, no caso de professores de história, o conhecimento que têm da disciplina e o modo pelo qual eles veem sua estrutura interagem com suas estratégias de ensino. Esses professores não apenas apresentam os fatos a ser aprendidos, mas ajudam-nos compreender a natureza complexa da interpretação e da análise histórica e avaliar relevância dessa matéria para sua vida cotidiana. (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2007 apud SCHMIDT, 2009, p. 10).

Dessa forma, são criados mecanismos. Faz-se a articulação, não de como se deve ensinar a história, mas pega-se alguns elementos do campo da Educação Histórica para construir a literacia histórica. É importante destacar que o conhecimento prévio e o conhecimento tácito são de suma importância, pois o conhecimento histórico tem uma relação com o tempo.

Para Audigier (2016), entende-se por consciência cidadã o fato de “ter plenamente consciência da sua inserção, de seu pertencimento a uma comunidade política baseada hoje na igual dignidade de seus membros, na igualdade jurídica e na soberania que eles exercem conjuntamente”. (AUDIGIER, 2016, p. 27).

É importante entendermos a história como potencial de desenvolver o espírito crítico, nesse sentido, a capacidade de articulação entre passado, presente e perspectiva de futuro através dos níveis de ensino. Assim, a escola como espaço cultural pode proporcionar conhecimento e contribuir para a formação da cidadania no momento em que proporciona sentimento de pertencimento do sujeito ali inserido e, também, pela promoção de intercâmbio cultural. Ao relacionar com outros saberes, movimenta o volume do conhecimento trazido por cada aluno com aqueles com quem está ligado, pois há uma troca de conhecimentos, de níveis culturais, econômicos e simbólicos que são determinados pelo conjunto de agentes que estão nesta interação de forma a multiplicar esses saberes.

Dessa forma, cabe dentro da perspectiva de metodologias que trabalham com educação histórica, estabelecer objetivos de forma dentro de um contexto político, social e cultural e institucional. Segundo Rüsen (2011), “essa metodologia de instrução em história estabelece os meios práticos pelos quais esses objetivos são alcançados” (RÜSEN, 2011, p. 26).

Assim, a consciência histórica, segundo o autor, não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado e sim, como meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. A combinação de metodologias com essa dinâmica para educação histórica

no contexto da cibercultura pode contribuir grandemente para o desenvolvimento das atividades escolares e potencial do conhecimento histórico de cada sujeito.

Contribuindo à propositura de Lévy (2015), de indicar o ciberespaço como mediador essencial da inteligência coletiva. As tecnologias podem contribuir para o desenvolvimento das atividades escolares, pois, a partir do que se conhece previamente do ambiente educacional e dos sujeitos envolvidos nele, podem fazer surgir identidades singulares, específicas desse espaço, outrossim, novas figuras sócio-históricas.

Nesse sentido, para o autor, a “inteligência coletiva deve ser compreendida aqui na expressão “trabalhar em comum acordo”, em caráter de abordagem geral da vida em sociedade, de carência de perspectiva e a saída proposta a visão de futuro organiza-se na renovação do laço social, por meio da inteligência coletiva (LÉVY, 2015, p. 24).

Na perspectiva da ação social para melhor desenvolvimento da vida coletiva, conforme Lévy (2015), do “saber viver” é dialogar, com troca de saberes, escuta do outro, da construção do saber a seu respeito e aprendizado no sentido amplo. Para atingir uma mobilização efetiva das competências é preciso identificá-las e conhecê-las em toda a sua diversidade, pois o ideal de inteligência coletiva é culturalmente construído, patrimônio comum que passa pela responsabilidade de cada um. (LÉVY, 2015, p. 25).

Cabe aqui destacar o meu papel de professora da educação básica e, como pesquisadora, a contribuir por meio dessa pesquisa na construção de conhecimentos que contribuam para/com a prática do Ensino de História local e na relação com o global, desafio hoje da Educação Histórica na Cultura Digital.

1.4 Materiais Didáticos da Educação Histórica: Informação e Conhecimento

Na sequência, apresentamos contribuições para as demandas da educação e do ensino de história na atualidade proporcionadas pelo avanço das tecnologias, reconhecendo a diversidade das formas de conhecimento, não apenas no conhecimento científico considerando aspectos da cultura que emerge dentro do contexto escolar; contribuição da pesquisa em Educação Histórica como caminho para proporcionar essa construção, mediante metodologias aplicadas ao ensino de história, como propulsora para a mudança essencial da postura social.

Ser professora de História é um grande desafio, pois podemos pontuar as questões que circundam as práticas educacionais da disciplina na contemporaneidade: questões político/ideológicas; informação em tempo real; relações geracionais entre professor e aluno;

uso da tecnologia; estrutura didática/pedagógica e física das instituições escolares; relação da instituição escolar com a família; etc.

Quando falamos em ensino, podemos retomar a questão da renovação das demandas da educação na atualidade, da necessidade de adaptar-se à realidade contemporânea, tanto para velhos como para novos desafios. Assim, podemos questionar e refletir sobre esse campo de atuação. Se estamos atendendo aos interesses e necessidades da escola atual, ou seja, dos nossos alunos de impulsionar a busca por “novas” formas de promover o aprendizado histórico.

Na perspectiva docente essa é uma questão muito desafiadora no momento atual, pois está no âmago do fazer do professor. Se queremos formar sujeitos críticos, de pensar de forma autônoma, a própria modalidade de ensino deve seguir essa dinâmica. Não é possível isso acontecer sem que haja efetivamente uma mudança de postura do profissional docente mediante as metodologias aplicadas no ensino de história na atualidade, pelo menos na sua grande maioria.

A sociedade atual é reflexo dos cidadãos que nela habitam, reflexo de uma formação anterior. Se percebemos a educação como pilar de sustentação dessa construção, como base estrutural forte, edificante, temos que atuar de acordo que se possa proporcionar esse alicerce.

A educação como propulsora para a mudança essencial de postura social que possa alcançar essa emancipação dos sujeitos que dela derivam. O movimento de buscar novos conhecimentos repercute no pedagógico, pois eles certamente refletirão em sala de aula. Nessa perspectiva de produção, processo criativo do professor, contribui para que o mesmo possa estimular os alunos por meio das redes sociais virtuais, sites e blogs para que possam ser produtores e não consumidores de conteúdo, ou seja, reprodutores de informações.

Somos cobrados por inovações. E a formação, a capacitação se faz essencial para a mudança. Existem vários fatores que estão envolvidos no fazer docente: o medo de se expor pela crítica ao trabalho, seguimento de currículo que gera certo engessamento, tira a liberdade e criatividade docente para definir o próprio trabalho. Atuar de maneira autônoma, sem seguir ritmo e tempos impostos pelas instituições, pelos currículos com relação aos conteúdos que devem ser trabalhados, juntamente com a formação necessária para as práticas pedagógicas na cultura digital se faz na tentativa de alcançar uma experiência significativa que gere uma aprendizagem autônoma e criativa.

Discussões e reflexões no campo epistemológico têm sido realizadas, segundo Moreira (1997), “considerando a relatividade do conhecimento científico”, ou seja, “descartando a visão de que a ciência produz a única forma de conhecimento” e, “reconhecendo a diversidade das

formas de conhecimento”. (Apud MONTEIRO, 2003, p. 10). Dessa forma, pesquisas têm mostrado a importância do saber escolar em diálogo com o conhecimento científico.

Essas são características cada vez mais evidentes, segundo Gomes (1995), dos “fenômenos práticos: complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflitos de valores”, pois “professores e alunos são portadores de visões de mundo e interesses diferenciados que estabelecem relações entre si com múltiplas possibilidades de apropriação e interpretação” (Apud MONTEIRO, 2003, p. 10).

Essas questões que envolvem o ato de ensinar, segundo a autora, permitem avançar mais eficientemente nos estudos e análises em vez de “não reconhecer” a especificidade da cultura escolar, buscando avanço apenas no reconhecimento científico. Ainda, de acordo com a autora, esse reconhecimento proporcionaria melhores contribuições para o ensino, quanto mais “semelhante, coerente e atualizado” ele fosse, em relação a produção científica contemporânea (MONTEIRO, 2003, p. 10).

Pensar novas formas de aprendizado histórico é pensar que não podemos mais desenvolver um Ensino de História sem levar em consideração as novas formas de mediação desse (s) conhecimento (s) na atualidade proporcionadas pelo avanço das tecnologias (redes sociais e mídias em geral), porque são os meios nos quais nós e nossos alunos estamos inseridos: a cultura digital.

Dessa forma, como professora de história, pensar as informações proporcionadas pelas mídias e redes sociais e, como transformá-las em conhecimentos, com habilidade de atrair a atenção dos alunos com aulas criativas e metodologias ativas que proporcionem a construção do conhecimento histórico nos move para o desenvolvimento da pesquisa em busca do conhecimento para dinamizar nossa prática.

A pesquisa em Educação Histórica é um caminho que visa proporcionar essa construção. Ou seja, pensar a educação de forma que possa vislumbrar as dimensões social, política e técnica, considerando aspectos da cultura que emerge dentro contexto escolar. Assim, a ação como professor pode assumir sentido crítico e político do ato pedagógico sendo desenvolvida na sua plenitude técnica, política e social.

A Dissertação nos possibilita conhecer a produção do conhecimento escolar, do qual fazemos parte, que envolve a interlocução com o conhecimento científico, como também, entre outros saberes que circulam no contexto social/cultural supramencionados e que refletem na sala de aula.

Segundo Mattozzi (1998) apud CAINELLI; BARCA (2018, p. 7):

Devemos tomar consciência de que a história ensinada pode não ter qualquer eficácia, ou a sua eficácia pode ser contrariada pelas contra-histórias que circulam fora da escola [...] deve formar personalidades cognitivas capazes de submeter a exame (historiográfico) a lógica das construções dos discursos sobre o passado. É a partir do desenvolvimento das estruturas de pensamento sobre o mundo sob uma perspectiva histórica que possibilitaremos aos alunos, desde as séries iniciais, uma formação histórica que fuja da simples preocupação conteudista nos currículos. Esse pensar historicamente está intimamente relacionado à complexidade da temporalidade histórica (CAINELLI; BARCA, 2018, p. 7).

Consideramos, assim, que a escola pode interferir de forma efetiva na formação dos jovens, de forma a trabalhar capacidades de pensar historicamente. O uso do suporte de metodologias ativas vem a auxiliar nessa construção. A mediação didática realizada pelo docente em sala de aula pode operar as complexas construções do saber histórico. Dessa forma, o preparo dos jovens do Ensino Médio para o futuro, cujos contornos são, na melhor das perspectivas, nebulosos, pois não sabemos ao certo que novos postos de trabalhos existirão, como não sabemos, também, quais novos problemas sociais e políticos emergirão.

Jörn Rüsen, na obra *História Viva: Formas e funções do conhecimento*, se refere à discussão teórica sobre o conhecimento e à reflexão pela perspectiva da teoria da história, sobre a matriz disciplinar da ciência da história, entende a teoria da história como autocompreensão da ciência histórica. Essa obra se revela,

[...] racionalidade do conhecimento histórico, a história enquanto uma ciência. Sobretudo, esses dois aspectos, historiografia e formação histórica, são partes constituintes dessa racionalidade, momentos da investigação nos quais o saber histórico efetivamente se completa; como o próprio autor insinua no título da obra, se torna vivo (ROCHA, 2008, p.105).

Na sequência, Rocha (2008 p. 105) afirma que Rüsen (2007) reflete sobre a formatação historiográfica do conhecimento histórico sobre a “escrita da história propriamente dita, sua construção em uma narrativa”. Partindo da elaboração de uma diferenciação entre pesquisa histórica e historiografia, que apesar de distintas, demonstra como essas duas operações apresentam conexões entre si e se constituem em operações científicas.

Assim, o sentido a ser apreendido pelo pesquisador, afirmando que a historiografia não deve criar, mas “rememorar sentido”. Ou seja, a “historiografia, através dos procedimentos da estética e da retórica, transmite a “razão pura”, a análise teórica obtida pela pesquisa, a uma “razão prática”, que se relaciona diretamente com as formas de vida. Dessa forma, a pesquisa e historiografia seriam, portanto, processos da constituição narrativa de sentido. (ROCHA, 2008 p. 105).

Para Rüsen (2007), pontos da didática da história que são relevantes para a teoria da história, compreendendo tanto a historiografia quanto o aprendizado como operações constitutivas da ciência histórica. O autor, defende que o pensamento histórico só se “forma” plenamente quando se relaciona diretamente ao todo, ao agir e ao eu de seus sujeitos”. A formação histórica representa, então, o conjunto de competências de interpretação do mundo e de si próprio, articulando orientação do agir com autoconhecimento. Em outros termos, formação histórica seria a capacidade de constituir sentido narrativamente, uma capacidade que não é inata, que requer aprendizado. Ao defender a importância de conhecer essa construção que denomina de “história objetiva”, mas que os indivíduos não se constituiriam se aprendessem somente ela. Assim, há a necessidade de possuir a própria habilidade de construir sentido, apoderar-se subjetivamente a esse aprendizado histórico objetivo e, logo a atribuir novos sentidos (ROCHA, 2008, p.106 -107).

Enfim, a formação histórica tem função de orientação temporal, na medida que viabilizava a consciência da própria relatividade histórica, que para Rüsen, possibilitam o autoconhecimento e a orientação para o agir, indicando caminho para a autonomia.

O espaço digital, como mundo de conectividade e de informações pode construir aprendizagens quando bem ocupado e administrado. Observamos também que cada vez mais essas aprendizagens ocorrem fora dos espaços e tempos formais de educação.

Para Santaella (2014), partindo do princípio de que o processo de aprendizagem implica, ativamente, encontrar e recuperar conhecimento como resultado de interação com os ambientes de aprendizagem, consideramos a aquisição de conhecimento um processo interativo, intensificado pelas redes sociais. (SANTAELLA, 2014, p. 18).

Conforme a autora, as tecnologias da inteligência não nos levarão ao fim da escola rumo à plena autonomia e controle do sujeito na sua autoformação. “Um exemplo claro são as crianças, pois elas não se ensinam a si mesmas. Sobre o mundo dos adultos há alguns pontos a considerar” (SANTAELLA, 2014, p. 22). A autora reforça, por meio de pensamentos de Paulo Freire, quando diz que “a escola deve estar à altura do seu tempo e para tal não precisa sepultá-la, mas, refazê-la”. (SANTAELLA, 2014, p. 22).

Continuando, por meio do pensamento da pesquisadora, as lições do passado frente à tecnologia significam a “necessidade de ressignificar a escola, o ensino, as estratégias e de todos os fatores nela implicados” (SANTAELLA, 2014, p. 23), por isso, é preciso desenvolver estratégias ativas de apropriação, o que é tarefa precípua da escola, pois a sua realização individual seria sumamente lenta e árdua.

A autora chama à atenção quanto a esse tipo de aprendizagem ubíqua que:

[...] embora dispersivo e fragmentário e pulverizador, transforma cognitivamente o ser humano no seu papel potencializador da aprendizagem. Contudo, o professor precisa ficar alerta a essa transformação de modo a estar preparado para os sobressaltos das surpresas que o aguardam nas interações com seus supostos aprendizes. (SANTAELLA, 2014, p. 22).

Dessa forma, os professores devem estar atentos a essas demandas crescentes de “customização” da educação por meio das necessidades individuais de nossos alunos. Importante pontuar, sobre a importância de os alunos construírem suas redes (colegas, pares, especialistas), bem como materiais (*sites*, documentos históricos, bibliotecas virtuais, artefatos, textos) sobre temáticas históricas, dentre outras. Esses são recursos que podem ser alcançados pelos alunos e trazidos para sala de aula como discussão, e dessa forma ampliando o leque de conhecimentos e redes pessoais de aprendizagem que podem ser levados para a vida toda.

Analisar o contexto das práticas culturais e sociais de nossos alunos é fundamental à compreensão dos significados que cada um deles constroem, pois, o conhecimento significa envolvimento ativo com o mundo, com “participação em práticas dentro de comunidades sociais diversas e a construção de identidades com a relação à tais comunidades”. (GÓMEZ, 2015, p. 155).

Na educação do século XXI somos chamados como professores de história, a fazer, bem mais que copiar, decorar ou criticar modelos de letramento passado. Podemos, dessa forma, contribuir com nossas ações e significações para uma atmosfera de conhecimento mais fluida, construindo conhecimentos e críticas com nossos erros e acertos. No contexto da cultura digital, o significado pode ser dado com a resignificação do entendimento do ensino de História, neste contexto, com exploração, experimentação e construção à medida que formos fazendo.

Partindo dessa premissa de contribuição para a construção de um conhecimento histórico de forma efetiva, conhecer o campo de atuação é fundamental. Assim, na sequência, na Seção II, abordamos questões acerca da História da Escola União e Força, sujeitos da pesquisa e aspectos físicos e pedagógicos da escola-campo.

2. CONTEXTO E METODOLOGIA: A PESQUISA NA ESCOLA ESTADUAL UNIÃO E FORÇA

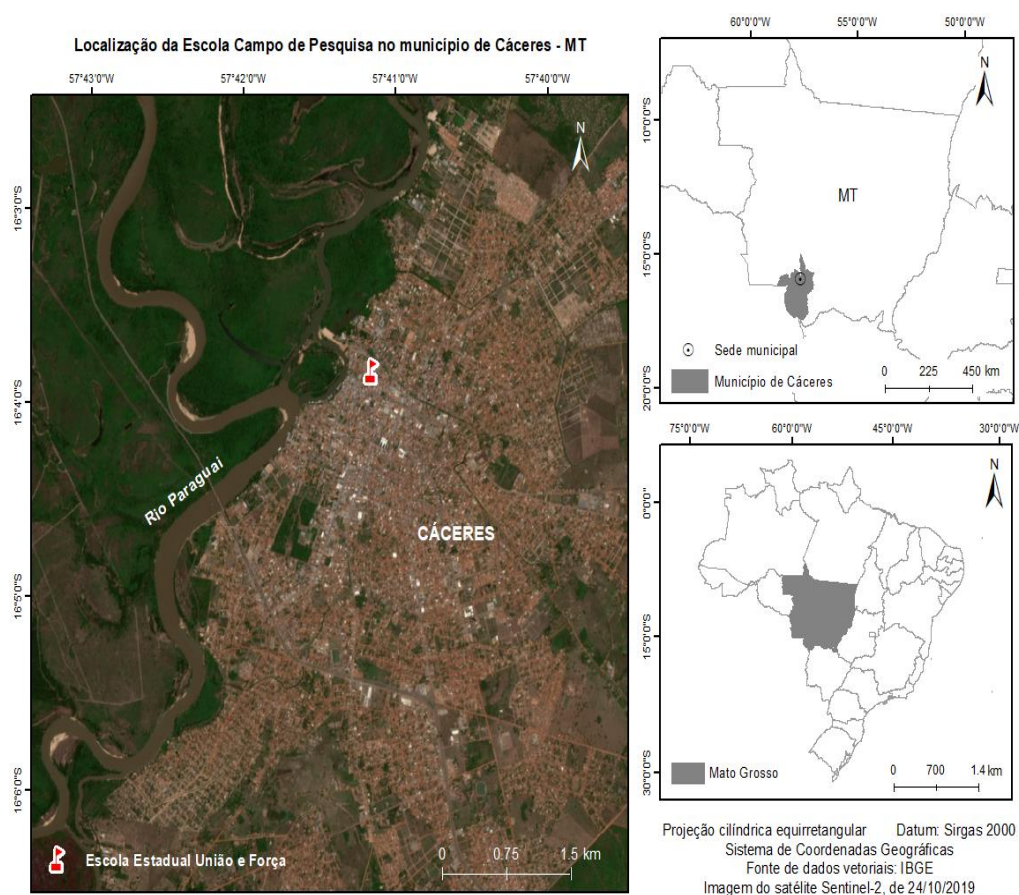
A seção 2 traz informações a respeito do contexto histórico da Escola Reunida União e Força (ERUF), desde o momento de sua criação, iniciada por membros da loja Maçônica União e Força, à sua institucionalização, passando a ser chamada Escola Estadual de Primeiro Grau União e Força até a nomeação como Escola Estadual União e Força (EEUF), como é chamada atualmente.

A seção traz ainda o percurso realizado para o desenvolvimento deste trabalho com pesquisa em arquivos e referências sobre a temática discutida, assim como a realização das entrevistas com alunos e professores do Ensino Médio da escola-campo, sujeitos da pesquisa, bem como alguns projetos desenvolvidos pela escola no período delimitado no recorte temporal da pesquisa e Projeto Político Pedagógico do mesmo período abordando sobre aspectos estruturais e pedagógicos da Escola.

2.1 Dados da Escola-Campo de Pesquisa

A Escola União e Força é uma escola central do Município de Cáceres, Mato Grosso, localizada na rua Quintino Bocaiuva, nº 15, Centro.

Figura 1 - Localização geográfica da Escola Estadual União e Força, no município de Cáceres-MT



Fonte: IBGE, 2019.

2.1.1 Fundação da Escola

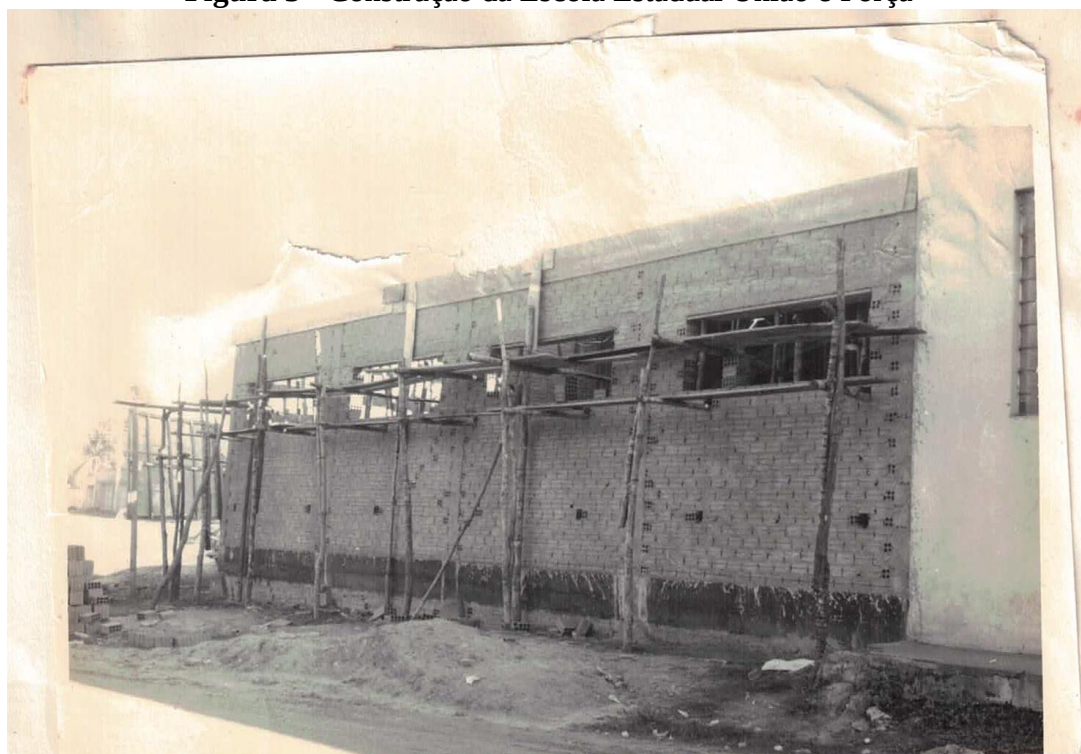
Fundada em 23 de setembro de 1959 por integrantes da Loja Maçônica “União e Força”, passou a funcionar em março de 1960 com apenas uma sala de aula com séries diferentes, no período matutino, sob a regência da professora Maria Luzia da Silva e tendo como Diretor o Senhor Jorge Scaff Gattas.

Figura 2 - Planta da construção da Escola Estadual União e Força



Fonte: Escola Estadual União e Força, 2019.

Figura 3 - Construção da Escola Estadual União e Força



Fonte: Escola União e Força, 2019.

Na época, a então Escola Maçônica União e Força funcionava no prédio da Loja Maçônica União e Força, tendo como diretores, membros nomeados pela instituição. De 1961

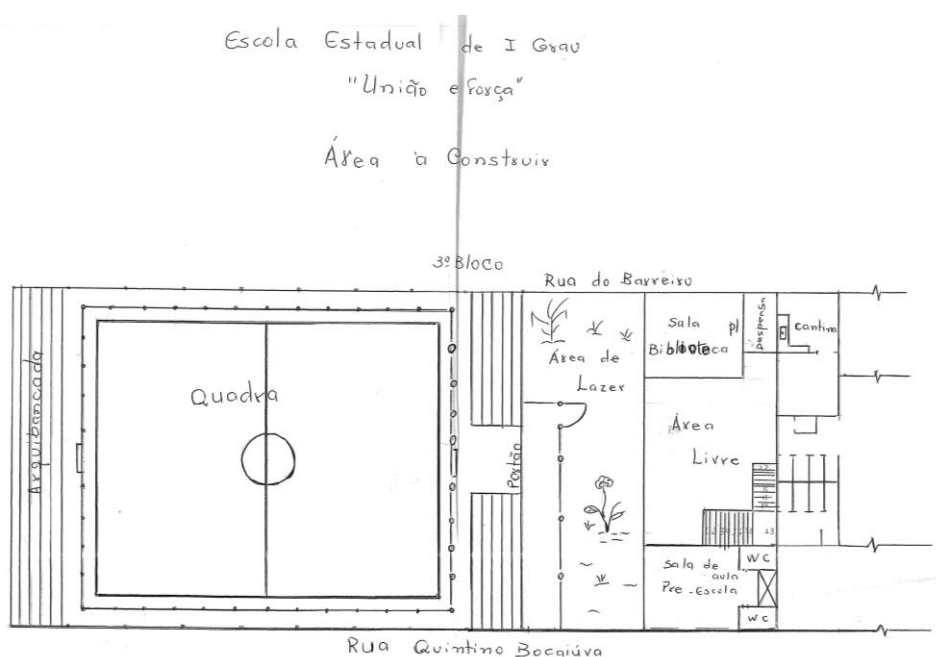
a 1965, a Escola já contava com corpo docente de cinco professores, funcionando em prédio próprio da Loja Maçônica União e Força em dois turnos, matutino e vespertino.

Em 1966, por ato governamental do então governador do estado de Mato Grosso, Pedro Pedrossian, publicado no diário oficial de 21/07/66, foi elevada à categoria de Escola Reunidas União e Força devido ao aumento no número de crianças matriculadas.

Por ato governamental, em 17/03/1966, publicado no diário oficial em 21/03/1966, foi nomeada a primeira professora, a senhora Leoníde de Moraes que exerceu a função até 1969, quando foi substituída pela professora Carmelita Nunes de Magalhães que era professora efetiva e transferida pela portaria nº 7 de 24/04/1970 da DREC de Cáceres, do Grupo Escolar Esperidião Marques para exercer o cargo de Diretora da “Escolas Reunidas União e Força”.

Em 1971, houve ampliação de seu espaço físico e, conseqüentemente, um aumento no número de alunos, com recursos da loja maçônica e do estado. A diretora supracitada foi substituída pela professora Maria Luzia da Silva, designada para responder pela direção da Escolas Reunidas União e Força. Nesse período, a Escola já contava com um diretor, um supervisor, um secretário, um auxiliar administrativo e vinte e quatro professores, regendo classes nos turnos matutino e vespertino, ocupando o salão da Loja Maçônica “União e Força” que era dividido em biombos de madeira, ainda um corredor ao lado da Instituição.

Figura 4 - Planta da quadra da Escola Estadual União e Força ‘a construir’



Fonte: Escola Estadual União e Força, 2019.

Em 1975, houve nova ampliação das salas com cantina e banheiro, convênio firmado entre a loja maçônica e o estado por meio da Secretaria de Educação e Cultura. Em 1980 houve uma mudança na planta do estabelecimento de ensino, com a construção de novos sanitários para os professores e alunos que foram permutando para uma sala onde funcionava a Secretaria da Escola Técnica de Comércio “Raimundo Cândido dos Reis”. Nesse mesmo ano a Escola tinha quinhentos e oitenta e seis alunos. Em 1981, tinha quinhentos e quarenta e oito alunos, um diretor, um secretário, um supervisor, seis agentes administrativos, um auxiliar e dezesseis professores, funcionando em dois turnos.

Por ato governamental do estado de Mato Grosso, governado por Frederico Carlos Soares de Campos, em 1980, foi criada a Escola Estadual de 1º grau União e Força pelo decreto nº 603 de 28 de agosto de 1980, pela competência à Secretaria de Educação e Cultura a colocação do pessoal docente e dos recursos necessários ao funcionamento da Escola nos moldes do Sistema Estadual de Educação, em 04/09/1980. Em 1982, o Parecer 139/82, resolução 084/82 e aprovado pela Resolução 22/74 do Conselho Estadual de Educação, ficando autorizada, a Escola, para o regimento de 1º e 2º grau.

Atualmente, a Escola Estadual União e Força atende a mil e cinquenta e três alunos da Educação Básica, entre Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Por localizar-se no centro da cidade, a Escola recebe alunos de, praticamente, todos os bairros. Temos alunos de baixa renda que recebem o Bolsa Família, como temos filhos de empresários e fazendeiros com bom poder aquisitivo.

Figura 5 - Foto atual da Escola Estadual União e Força



Fonte: Luciene Castilho Queiroz, (2019).

A escola atende trinta e duas turmas distribuídas da seguinte forma: No Ensino Fundamental I, são dez turmas: 2 (duas) de 1º Ano, 2 (duas) de 2º Ano, 2 (duas) de 3º Ano, 2 (duas) de 4º Ano e 2 (duas) de 5º Ano. No Ensino Fundamental II, são dez turmas: 2 (duas) de

6º Ano, 3 (três) de 7º Ano, 2 (duas) de 8º Ano e 2 (duas) de 9º Ano. No Ensino Médio, são doze turmas: 5 (cinco) de 1º Ano, 4 (quatro) de 2º Ano e 3 (três) de 3º Ano.

O Ensino Fundamental é regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, que de acordo com a Constituição Federal organiza a educação brasileira. A LDB entende, como anos iniciais, o Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano), atendendo crianças e pré-adolescentes, preferencialmente, de 6 a 10 anos de idade. Já nos anos finais do Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano), os estudantes têm, em média, 11 anos ao entrar, e concluem essa etapa com 14 anos de idade. É no Ensino Fundamental II que passam a ter professores por disciplina. Ao final dessa etapa, o aluno estará apto para ingressar no Ensino Médio.

O Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica que tem a duração de três anos e suas séries são chamadas de 1º Ano, 2º Ano e 3º Ano. Essa etapa já foi chamada por segundo grau e, hoje, a finalidade dela é preparar o aluno para mercado de trabalho, bem como aprimorar os conhecimentos obtidos no Ensino Fundamental (I e II) e seguir para o Ensino Superior.

É importante frisar a autonomia dos estudantes, no Ensino Médio, pois entende-se que o jovem já possui mais independência para tomar suas próprias decisões, partindo dele o esforço e o envolvimento nos estudos, em pesquisas, no investimento em seu futuro, desenvolvendo sua personalidade, desenvolvendo autoconhecimento, bem como, fortalecendo laços de amizade. Assim, lembramos que, aqueles que querem ingressar em um curso superior tem de concluir essa etapa.

Dessa forma, vamos revelando traços dessa História, percebendo por meio de ações dos seus agentes históricos que contribuíram e contribuem para construir o que é hoje a Escola como instituição, construída pelo trabalho e história de “pessoas” que dão vida a essas paredes: alunos, professores, diretores, coordenadores. Histórias que se entrelaçam por meio de lutas, alegrias, choros, acordos, desacordos e normas que revelam a “Nossa História”, a História da Escola Estadual União e Força.

2.2 Métodos e técnicas: os caminhos da pesquisa

Buscamos como docente compreender a forma de como aliar o nosso trabalho pedagógico ao um projeto de pesquisa, de modo que possa associá-los, permitindo-nos ser pesquisadores de nossa própria prática.

Para buscar informações que respondam às questões e aos objetivos desse projeto, pretendemos realizar uma pesquisa qualitativa e interpretativa que, conforme Bortoni-Ricardo

(2008), o significado se dá pela ação social, entendida como “toda ação que leva em conta os motivos dos outros é gerada e interpretada” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

Assim, a pesquisa foi realizada por meio de dados qualitativos e metodologia da História Oral com entrevistas a professores e alunos por meio de análise e interpretação das narrativas, PPPs da escola, planejamento anual docente de professores de história e projetos desenvolvidos pela Instituição e que envolvem a temática pesquisada.

Nessa perspectiva, buscou-se comparar as narrativas com os dados desses documentos e projetos desenvolvidos no espaço escolar que envolvem a temática pesquisada. Priorizamos os profissionais docentes atuantes no ensino de História, na referida escola, para saber a dinâmica do processo de ensino e suas trajetórias enquanto docente.

Segundo Meihy e Holanda (2018), é importante destacar que a história oral ganha significado ao filtrar experiências do passado através da existência de narradores do presente, daí a importância de propor alternativas de diálogos com outras versões historiográficas documentais. Os autores destacam que as entrevistas são relevantes, mas:

Mais do que elas individualmente, as comunicações com o geral, com o amplo coletivo são essenciais. Por isso a importância de equiparar as histórias que tenham pontos comuns que se vale positivamente do recurso da história oral como forma de reorganizar os espaços políticos dos grupos que, sob nova interpretação, teriam força social” (MEIHY; HOLANDA, 2018, p. 29).

Os participantes da pesquisa são alunos e professores do Ensino Médio da Escola União e Força do município de Cáceres-MT, com recorte temporal de 2012 a 2017. A escolha do espaço se dá pela atuação docente na referida escola e a temporalidade, pelo envolvimento em projetos direcionados para temática política e participação, bem como da Escola no Projeto Jovem Senador – promovido pelo Senado Federal, dentre outros.

Pela pesquisa, buscamos entender, por meio de práticas do processo ensino/aprendizagem na Escola União e Força a forma como os atores envolvidos, sejam alunos ou professores, constroem suas aprendizagens por meio de suas autorias.

Salienta Frederick Erickson que “a tarefa da pesquisa interpretativa é descobrir como os padrões de organização social e cultural, locais e não locais, relacionam-se às atividades de pessoas específicas” quando elas escolhem como vão conduzir sua ação social” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 41-42). Nesse sentido, pretendemos encontrar por meio do conjunto de métodos e práticas, empregados na pesquisa qualitativa, onde o interpretativismo tem o compromisso da interpretação das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social.

A relação dos fatores pessoais com a propositura da presente pesquisa, contudo, é condição básica para que se possa formular o respeito à minha experiência individual, justificando o trabalho com entrevista, mas ela se vale no conjunto. Ressaltamos, portanto, tendo por referência os autores supracitados que a História Oral é sempre social, pois a condição subjetiva e docente se explica na vida comunitária da escola de nossa atuação.

Assim, para a pontuação da trajetória da pesquisa, foi realizado, primeiramente, um levantamento bibliográfico, ou seja, referencial teórico, autores que abordam sobre a temática da pesquisa, referências sobre Ensino de História no contexto da cultura digital, bem como autores que tratam sobre aprendizagem histórica e diálogo entre a Ciência Histórica e a prática de ensino.

2.3 História Oral, Memória e Narrativa

A história oral tem favorecido na renovação da pesquisa histórica e contribuído fortemente como método de investigação de temas contemporâneos, potencializando novas formulações com o uso dessa fonte.

Para fundamentar a metodologia da História Oral e Memória, Alberti (2004) salienta que mostrar as formas de concepção do passado é, também, uma forma de ação, de construir, para ele, uma interpretação e “uma das formas de conceber o passado é também negociar e disputar significados e desencadear ações” (ALBERTI, 2004, p. 33).

Sobre a produção da fonte documental, por meio da metodologia da História Oral, Alberti (2004) sugere dividir o vestígio do passado em dois grupos, o “resíduo da ação e os relatos da ação”. O primeiro seria o clássico documento, enquanto o segundo poderia ser exemplificado por uma carta que informa sobre a ação do passado ou ainda, por memórias ou autobiografias (ALBERTI, 2004, p. 33).

Acerca das fontes produzidas depois do acontecido, Jean-Jacques Becker, destaca que a especificidade dos documentos produzidos a posteriori, conferem a noção de “arquivos provocados” e que, por isso mesmo, “pertencem à categoria das recordações e memórias” (ALBERTI, 2004, p. 34).

Ao exemplificar, por meio de uma carta, Alberti (2004) informa que uma ação passada é um resíduo da ação pela qual seu autor quis escrevê-la e enviá-la. A autora diz, ainda, que o mesmo ocorre com as autobiografias que são relatos de ações passadas, do ponto de vista de uma pessoa e por poder ser parte de uma ação e, por isso, “resíduo” (ALBERTI, 2004, p. 34).

Dessa forma, a Metodologia da História Oral, segundo Meihy e Holanda (2018, p. 21), se realiza na conjunção de dois elementos que se completam na relação da pesquisa, o entrevistador e o entrevistado. Assim sendo, o entrevistador e o entrevistado na situação de entrevista devem se reconhecer como colaboradores. A participação deve ser espontânea, isto é, ambas as partes devem se manter numa possibilidade de relação confortável no estabelecer da entrevista.

Importante explicitar sobre a produção do documento material: a gravação. No desenvolvimento dos projetos grande parte implica o estabelecimento de um escrito aprovado, matéria derivada de uma entrevista gravada. Dessa forma, é importante destacar o problema e as consequências para a consideração objetiva, sobre a qual é o documento de História Oral. “Afinal, o que seria o documento: a gravação, o texto com a transcrição “fiel” ou ainda o texto aprovado depois de revisado com as documentações pertinentes?” (MEIHY; HOLANDA, 2018, p. 21).

Há pontos importantes destacados nesse processo pelos autores. Mais do que definir uma ou outra posição cabe ver argumentos, sendo primordial que se pense no destino das gravações que devem ser mantidas e disponibilizadas ao consumo social. Cabe pontuar, com a contribuição de Fernando Silveira e Cristofer de Mattos que “a possibilidade de organização de arquivos com os depoimentos concretizou-se a partir da combinação dos avanços tecnológicos com a necessidade de se propor formas de captação de experiências importantes” (Apud MEIHY; HOLANDA, 2018, p. 21).

Ressaltamos que recursos das aparelhagens eletrônicas e audiovisuais utilizadas nos dias atuais facilitaram e proporcionaram maior alcance a projetos, utilizando a metodologia da História Oral, que são pensados e organizados a partir dessas ferramentas que auxiliam na apreensão das informações de entrevistadores e entrevistados para produção de conhecimento, por meio do desenvolvimento da pesquisa realizada em tempo real.

Nesse sentido, outro fator de suma importância é a mediação eletrônica que é marca da História Oral, como procedimento novo e renovável, mas não podemos nos esquecer de que a História Oral não existe sem a participação humana direta, sem o contato pessoal e sem a autorização prévia para a entrevista (MEIHY; HOLANDA, 2018, p. 22).

Mesmo com a utilização dos recursos tecnológicos, os procedimentos não podem ser feitos sem o contato pessoal, do “olhar nos olhos”, percebendo emoções e vacilações, notando o conjunto de fatores reunidos na situação da entrevista que é algo “além da capacidade de registros das máquinas”, que se limitam a guardar vozes. A percepção das emoções é complexa

e sua captura se dá pela presença física das pessoas. As máquinas ajudarão na revisão das informações (MEIHY; HOLANDA, 2018, p. 22).

Para um melhor desempenho das gravações, alguns cuidados prévios devem ser mantidos, como: testar os aparelhos; gravar a matrícula da entrevista no começo e final para uma maior segurança; definição do local para entrevista; assinalação do nome do projeto; nome do colaborador entrevistado e eventual presença de outras pessoas com seus respectivos nomes. A conquista do mercado digital se impôs, de maneira definitiva, pela sua reprodutibilidade técnica, facilidade de armazenamento e transporte. Ganhou notoriedade na validade do uso dos recursos digitais (MEIHY; HOLANDA, 2018, p. 23).

Sobre a representatividade do documento na História Oral, na dúvida se a gravação ou o documento final são fidedignos, um ao outro, é possível perceber que a partir do documento gravado, se pode sair com pelo menos um suporte documental convertido da modalidade oral para a escrita.

Para a história oral justifica a captação de entrevistas em três situações pontuais, quando: 1- existem versões diferentes da história oficializada; 2- se elabora uma “outra história” com base em documentos efetuados para circunstâncias em que a interdição não permitiu registros ou apenas gerou um tipo de registro; 3- Estudos de memória, construção de identidade e formulação de consciência comunitária. (MEIHY; HOLANDA, 2018, p. 24).

A metodologia da História Oral com entrevistas a professores e alunos da Escola Estadual União e Força, por meio de análise e interpretação das narrativas de professores da disciplina de História e alunos do Ensino Médio da Escola-Campo, traz-nos a possibilidade, por meio da oralidade, de dar significado ao filtrar as experiências do passado, por meio deles no presente.

Por isso, a necessidade, conforme Meihy e Holanda (2018) postulam de propor alternativas de diálogos com outras versões historiográficas documentais. Visto que, mais do que elas, individualmente, as comunicações com o coletivo são essenciais, pois possibilitam a (re) organização dos espaços políticos dos grupos ao qual com uma nova perspectiva ganham força social.

Como ressalta Durval Muniz, cabe ao historiador a trabalhosa tarefa de violar memórias e gestar a História, pois: “as memórias falam de outros apenas enquanto caminho para falar do próprio indivíduo; a História é trabalho de indivíduos que querem conhecer o outro, interpretá-lo” (ALBUQUERQUE-JÚNIOR, 2007, p. 207).

Assim, o trabalho do historiador, bem como do professor de História pode ser desencadeado por meio do trabalho crítico de forma a compreender essas lembranças, pois as

mesmas podem ser despertadas em várias situações no âmbito social, com seus valores, conflitos e perspectivas. O ofício do historiador tem, como contribuição, no que tange à explicitação, as situações e questões envoltas nas relações sociais.

Segundo Ramos (2010), “a saída para o ensino de História atento ao respeito pela diversidade cultural não é transformar-se em ensino de memória” (RAMOS, 2010, p. 408). Por meio da fala da autora, destaca-se o papel do Ensino de História como fornecedor de instrumentos à percepção de acontecimentos, pois a memória faz parte de combates políticos.

Pollak (1989) em seu artigo publicado na revista Estudos Históricos, “Memória, esquecimento e silêncio”, pontua que além de verificar que a memória coletiva é um dado positivo cumpre verificar como ela se tornou fato positivo, pois:

Não se trata mais de lidar com os fatos sociais como coisas, mas de analisar como os fatos sociais se tornam coisas, como e por quem eles são solidificados e dotados de duração e estabilidade. Aplicada à memória coletiva, essa abordagem irá se interessar, portanto, pelos processos e atores que intervêm no trabalho de constituição e de formalização das memórias. (POLLAK, 1989, p. 4 apud ALBERTI; PEREIRA, 2008, p. 85).

Dessa forma, analisar o contexto das ocorrências de determinados acontecimentos é imprescindível, pois o ato de rememoração se faz entre lembranças e esquecimentos. O ato de rememorar faz com que seja necessário pensar sobre os registros, pois esse processo é uma forma para que a experiência não se torne efêmera, tornando-se presente e possibilitando contrapor a outros interesses outras sensibilidades.

Conforme Brasil (1997):

Os estudos da história local conduzem aos estudos de diferentes modos de viver no presente em outros tempos, que existem ou que existiram no mesmo espaço. Nesse sentido, a proposta dos 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. (BRASIL, 1997, p. 52).

Logo, esse processo é uma forma de gerar conhecimento por meio de narrativas e assim pensar a escola como espaço amplo de diversidade. Muitas pesquisas apontam à importância da informação como fator de transformação das atitudes e valores em geral. Desse modo, levam à construção da aprendizagem, de atitudes, de se perceber e fazer parte da sociedade como grupo social.

Não se trata mais de lidar com os fatos sociais como coisas, mas de analisar como os fatos sociais se tornam coisas, como e por quem eles são solidificados e dotados de duração e estabilidade. Aplicada à memória coletiva, essa abordagem irá se interessar, portanto, pelos processos e atores que intervêm no trabalho de constituição e de formalização das memórias. (POLLAK, 1989, p. 4 apud ALBERTI; PEREIRA, 2008, p. 85).

Mattos (2013) propõe a História Oral como possibilidade possível à compreensão da dinâmica histórica das identidades socioculturais efetivamente construídas, fugindo da “essencialização” por detrás das de identidades cristalizadas. (MATTOS, 2003, p. 129 apud ALBERTI; PEREIRA, 2008, p. 86).

Assim, segundo Khoury (2001):

Cada narrador organiza os materiais da história de maneira única. Valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados e se as narrativas ocorrem em um meio social dinâmico. Devemos ser cautelosos para não situá-las fora do indivíduo. Isso supõe lidar de maneira cuidadosa com a subjetividade de cada pessoa que narra e não trabalhar com subjetividade e objetividade como elementos estanques e dicotômicos. (KHOURY, 2001, p. 84).

Dessa forma, lembramos que a entrevista como fonte histórica é pista que nos leva ao passado. No caso da pesquisa aqui realizada, os sujeitos, por meio de suas memórias, narram suas vivências. Vivências essas que são tomadas como fontes. É uma forma de nos aproximarmos da realidade do passado vivido e, cabe aprender com elas, pois ele se constrói com a narrativa produzindo racionalidade e fazendo-nos compreender a realidade vivida.

Não há como desvincular o passado da narrativa, tampouco a narrativa em relação ao passado, pois elas se complementam. Albert (2012) destaca que diante das questões que o pesquisador busca responder, a narrativa enquanto experiência de vida produzida no contexto de uma entrevista, o estudo da mesma pela temática pesquisada deve ser objeto de análise. Estudar as narrativas dos entrevistados diante da temática a ser analisada devem ser elas mesmas o objeto de análise.

Complementando, ainda nessa perspectiva, o pensamento de Le Goff (2013) vem trazendo a distinção entre memória humana e memória eletrônica, uma vez que essas conceituações convergem com o conceito de História Oral, essa História que também é mediada e atravessada pelas tecnologias na contemporaneidade, pela memória eletrônica em relação à memória humana, de (re) significar o conhecimento histórico, a memória no tempo. Enquanto a memória humana é particularmente instável e maleável, a memória das máquinas se impõe pela sua grande estabilidade, como capacidade de armazenamento, por exemplo.

Conforme Le Goff (2013), essas memórias contêm o que os livros guardam, mas num gesto de combinação entre elas. O livro, por exemplo, se consolida enquanto arquivo, enquanto memória, ora de criação humana/limitada, ora de criação via máquinas/estáveis, mas, materializado e construído em e por tecnologia (s). Portanto, o ciberespaço pode ser tomado como lugar de arquivo de/da memória e também de disseminação dela em relação à História Oral, por exemplo, pois podem ser compartilhadas, pensadas e analisadas, permitindo que o (s) historiador (es) e o (s) pesquisador (es) possam trabalhar com ambas.

Assim, a entrevista é mais uma fonte em que o historiador tem a possibilidade de trabalhar. E ainda, sempre lembrando “o fundamental para qualquer historiador é saber interpretar os documentos escritos de que dispõe, as tabelas que organiza, as imagens que observa e as palavras que escuta” (Villanova, 1998, p.35 apud MONTENEGRO, 2007, p. 29).

Segundo Montenegro (2007), enquanto estudo, análise e produção do conhecimento acerca do passado, a história retoma significados por meio das mais variadas fontes no qual há especificidades no trabalho com cada uma delas, contudo no que diz respeito ao estudo do passado por meio da oralidade, por meio de entrevistas gravadas, é devido observar que o conhecimento histórico produzido, ou seja:

[...] valendo-se de um lugar institucional que projeta temas e estabelece questões; em que os referenciais teóricos-metodológicos, associados a uma prática de pesquisa, são construídos num constante diálogo com o corpus documental, em que escrita se projeta como expressão acerca do passado, segundo Michael de Certeau, em *Escrita da História*, nomeando esse processo de operação historiográfica” (MONTENEGRO, 2007, p. 29).

Nessa perspectiva, pelo olhar do autor, o objeto de pesquisa pode ser transformado em diferentes formas de conhecimento, isso vai depender da área de conhecimento em que é estudado. Assim, pelo ponto de vista teórico, a entrevista como documento é recurso no qual o pesquisador/historiador pode recorrer de forma ampliar o debate historiográfico e o recorte temático do objeto a ser estudado.

Harres (2008) nos ajuda pensar sobre as questões que cercam o trabalho com a oralidade que implicam o método de investigação de temas contemporâneos, pois trabalham com a memória dos sujeitos. Cabe ressaltar também o seu potencial, em termos de pesquisa, que permitem formulações de novas perguntas e podem ser exploradas. Aspectos de nova ênfase de trabalho individual, de ideal de autonomia na sociedade moderna, também implica dependências e múltiplos constrangimentos que muitas vezes são explicitados no trabalho de rememoração e emoções. “Se o cálculo e a racionalização face aos interesses, tanto econômicos como de prestígio podem ser inferidos, a carga emocional que cerca muitas decisões do

cotidiano é muito mais difícil de ser percebida e apreendida”. Há de se preocupar em face do entendimento quanto a linguagem, no qual o universo emocional pode ser um complicador que acompanha as recordações. (HARRES, 2008, p.100).

Potencialidades da metodologia da história oral possibilita o conhecimento da história de grupos oprimidos e marginalizados seja construída e conhecida. Dessa forma:

[...] tem sido utilizada para investigar nossos problemas mais profundos: como a questão agrária e a luta pela terra, cuja as marcas são seculares; a desorganização do espaço urbano e a luta pela moradia, pela saúde pela educação; o abandono e a dificuldade dos meninos de rua; precarização e desestruturação do mundo do trabalho; enfim a história oral tem conseguido renovar o estudo desses temas, enriquecendo sobre maneira a compreensão de nossa realidade social. (HARRES, 2008, p. 101).

Pela metodologia da história oral abre a oportunidade de pesquisas com os mais variados temas. Nessa pesquisa em específico, sobre o ensino de história na cultura digital está sendo proporcionado por essa metodologia, de forma a enriquecer a compreensão da realidade no contexto da Escola Estadual União e Força, trazendo novos olhares para a formação da consciência histórica de alunos e professores aqui colaboradores, bem como a minha atuação como pesquisadora refletindo sobre a minha prática docente, de forma a oferecer subsídios para encaminhamentos de soluções no contexto dessa pesquisa.

Assim, as abordagens de temáticas que são proporcionados por essa metodologia devem se atentar a dificuldade de trabalho analítico, pois há aspectos envolvidos nessa dinâmica, a simpatia pela causa de estudo e os colaboradores como “fontes vivas” no qual o pesquisador interage por um entrave no trabalho de interpretação.

Segundo Philippe Joutard:

[...] a história oral tem, mais do que nunca, o imperativo de testemunhar, tendo a coragem de permanecer história, diante da memória de testemunhos fragmentados que têm o sentimento de uma experiência única e intransmissível: é preciso combinar respeito e escuta atenta, de um lado, com procedimentos históricos, não importa o quanto isso seja penoso. (JOUTARD, 2000, p. 35 apud HARRES, 2008 p. 102).

A autora destaca sobre o risco de cair no memorialismo com uso das fontes orais, pois quando falamos em história oral falamos de pesquisa histórica. Destacamos, sobretudo, a memória na atualidade como prática que exerce certo fascínio, ocupando espaço político importante. Dessa forma, cabe interrogar e refletir sobre o papel legitimador da história que somos chamados a cumprir como pesquisador (a).

Destacamos também o papel potencializador com a utilização de tecnologias que podem aperfeiçoar a história oral. Nesse sentido, isso traz possibilidades de trabalhos e pesquisas principalmente no campo do ensino de história, no qual seus participantes podem ser filmados, fotografados, documentados e experiências que visam contribuir com o ensino e com a educação. Quanto mais pesquisas desenvolvidas, mais temos a oportunidade de conhecimento, de arquivos, de acervos de memórias, com projetos de história que utilizam fontes orais. Cabe refletir também sobre o papel legitimador que a história tem no contexto da cultura digital, chamada a se responsabilizar quanto aos materiais dessa composição dos acervos de memória.

Assim, na esteira do pensamento de Harres (2008), o avanço no processo de pesquisa com o uso de fontes orais, refere-se a possibilidade ao fato de que podemos interpretar a história, casos complexos, com uso dessa fonte no processo de investigação, pois elas oportunizam um conjunto de evidências subjetivas sobre os processos históricos, e assim, possibilita uma melhor compreensão das relações entre ação, consciência e constrangimento sociais, pois podemos adentrar de forma mais contundente das concepções dos protagonistas e das representações por eles construídas. Contudo, devemos avaliar que o uso dessa fonte não é um método acabado e nem tem fórmulas prontas, por isso devemos atentar aos seus aspectos. Sua utilização deve ser planejada, deve-se seguir com o cruzamento de fontes integradas a partir de um referencial teórico.

No processo de reconstrução do passado, em Émile Durkheim, Ecléa Bosi (1994) traz reflexões dos caminhos percorridos pela memória, a psique, o deslocamento para as funções que as representações das ideias dos homens exercem no interior do seu grupo e da sociedade em geral, ou seja, o predomínio do social sobre o individual que altera o enfoque dos fenômenos ditos psicológicos como percepção, consciência e a memória.

A autora pontua aspectos da memória por Henri Bergson sobre o “método introspectivo que conduz a uma reflexão sobre memória em si mesma, como subjetividade livre e conservação espiritual do passado, sem que lhe parecesse pertinente fazer intervir quadros condicionantes do teor social e cultural” (BOSI, 1994, p. 53-54). Para Bergson, a memória seria uma força espiritual prévia que se opõe a substância material, seu limite e obstáculo, a matéria seria a única fronteira que o espírito pode conhecer que levaria ao esquecimento bloqueando o curso da memória. Na oposição entre matéria e memória, para o autor, o confronto da subjetividade pura (espírito) e a exterioridade (a matéria), a primeira (memória) e a segunda (percepção).

Bosi (1994), sente falta em Bergson, de um rigor no trato no que diz respeito a memória como fenômeno social e reconhece que Maurice Halbwachs complementa esse vazio recorrendo a Durkheim: “[...] os fatos sociais consistem em modos de agir, pensar e sentir exteriores ao indivíduo e dotados de um poder coercitivo pelo qual se lhe impõem” (apud BOSI, 1994, p.54). Halbwachs estuda os quadros de memória e não a memória enquanto tal. Nessa perspectiva, as relações a serem determinadas seguirão a realidade interpessoal das instituições sociais e não do mundo da pessoa (relação do corpo e espírito) pois, a memória depende da relação com o exterior e com os grupos de convívio. Nessa perspectiva, o autor relativiza Bergson no sentido pelo qual o espírito conserva em si o passado de forma inteira e autônoma.

Ainda seguindo a linha proposta por Halbwachs, Bosi destaca a iniciativa que a vida atual do sujeito toma ao despertar da memória, isto é, “se lembramos é porque os outros, a situação presente nos fez lembrar” e na maior parte das vezes:

Lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, “tal como foi”, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. (BOSI, 1994, p. 55).

Seguindo na direção desse pensamento, por mais clara que pareça ser as lembranças de um fato no passado, ela não é tal qual foi, pois já não somos os mesmos, porque a nossa percepção foi alterada com as experiências transcorridas. Dessa forma, o ato de lembrar o passado no presente altera, exclui e traz a proposição em termos de ponto de vista.

Ecléa Bosi descreve o ato de releitura sobre o passado, pois espera-se que se volta os momentos anteriores, mas não é isso que se concretiza, por meio de uma análise objetiva. Ela se dá em duas direções, pois por estar mais atento, se volta o olhar aos detalhes antes não vistos, movendo a estrutura psicológica em direção crítica. Nesse sentido, a nova releitura vê o objeto de forma diferente do que era antes.

Contudo, destacamos que a experiência de releitura sobre o passado tem em comum com o pesquisador/historiador, no esforço para se fazer a reconstrução, impõe a ele (s) um conjunto de noções presentes que nos obriga a avaliar e alterar o conteúdo de memória, pois nessa ação/processo entra não só o caráter do pessoal, mas grupal social da memória.

2.4 Sujeitos da Pesquisa: entrevistas e autobiografia

Na sequência apresentamos os sujeitos entrevistados, bem como o papel da metodologia da história oral, referências teóricas que tratam sobre aspectos da memória, o percurso realizado nessa operação do ato de lembrar e as influências sofridas nesse processo.

A entrevista é o ato de interação entre entrevistador e entrevistado, onde esse segundo, tem a tarefa por meio de diálogo, falar das suas experiências e vivências que segundo Alberti (2003), é transformar as lembranças em linguagem, pois o sentido vai sendo construído pela própria narrativa de forma a organizar os acontecimentos e dar sentido a eles.

A entrevista como fonte histórica, o entrevistador e entrevistado devem se reconhecer como colaboradores. Lembra Alberti (2003) que elas são pistas para conhecer o passado e por meio do entrevistado esses relatos nos trazem vestígios para que possamos ter acesso a ele de forma a (re) construí-lo. Assim, essas narrativas sobre o passado tomadas como fontes, por meio das entrevistas, são formas de nos aproximarmos da realidade do passado e do presente, pois a entrevista de história oral também são fontes para se conhecer o presente.

Nessa perspectiva, por meio das narrativas dos alunos e dos professores, evidencia pistas sobre o passado, mas também aspectos do presente que são percebidos. Há de se atentar sobre o lugar de onde eles falam, das suas experiências na Escola União e Força, mas também fora dela aspectos da vida pessoal e social.

Nesse sentido, cabe salientar que cada experiência é única, mas carregada de influência do meio que reflete de forma específica em cada sujeito. A trajetória de vida, o contexto familiar, a formação, vivência escolar, estrutura econômica são diferenciadas.

A sucessão dessas lembranças mesmo daquelas que são mais pessoais são explicadas pelas mudanças que se produzem com o coletivo, ou seja, segundo Halbwachs, “pelas transformações desses meios cada um tomado à parte em seu conjunto” (HALBWACHS, 1990 p. 34).

Dessa forma, cada professor e cada aluno aqui entrevistados, cada narrativa proferida, deve ser contemplada nas suas especificidades. Cabe sempre lembrar que:

[...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios. Não é de admirar que, do instrumento comum, nem todos aproveitam do mesmo modo. Todavia quando tentamos explicar essa diversidade. Voltamos sempre a uma combinação de influências que são, todas, de natureza social. (HALBWACHS, 1990, p. 34).

Nessa perspectiva, o sujeito entrevistado fala de um lugar social, sua fala, suas experiências são diferentes de acordo com o local que ele está, que ele representa, depende das experiências que vivenciou posteriormente. Por isso, a preocupação em apresentá-los.

A primeira entrevista realizada foi com a aluna Andressa Costa da Silva na cidade de São Pedro da Cipa, no Estado de Mato Grosso, no dia 22 de novembro de 2019. O primeiro encontro foi em um posto de combustível e logo depois seguimos até seu endereço onde seria realizada a entrevista. Ela estava acompanhada pela irmã, e tinham acabado de chegar da cidade vizinha, Jaciara. Foi a primeira vez em que nos falamos pessoalmente depois do término do ano letivo de 2015.

Andressa, uma jovem alta, de sorriso cativante e cabelos longos encaracolados estava com o olhar entristecido e marejado de lágrimas ao me abraçar, naquele momento. Eu já sabia, afinal, tínhamos conversado anteriormente por telefone, onde relatou a perda de seu marido em um acidente de moto. Andressa havia casado recentemente, contou que foi um casamento rápido. Conheceu o rapaz na faculdade e seis meses depois estavam casados. Depois do acidente, da traumatizante perda, seu destino mudou completamente, mas voltou a caminhar e se dedicar aos estudos. Retomou o curso de Psicologia, após dias anestesiada pela experiência pessoal vivida.

Seguimos até sua casa, onde mora, atualmente, com seus pais. No momento da entrevista, estávamos em três pessoas no local, a entrevistadora, Andressa e Miguel, a pessoa que nos acompanhou na vigem auxiliando-nos como motorista na estrada.

O ambiente dentro da casa estava tranquilo, bem organizado. Ficamos na sala, de frente uma para a outra, separadas apenas pelas extremidades de uma mesa pequena para que pudéssemos realizar a entrevista. Com silêncio propício, iniciamos nossa conversa. Informei que utilizaríamos o gravador do celular para gravar a entrevista e que seria uma espécie de conversa sobre sua trajetória escolar, o que foi aceito sem objeção.

Iniciada a gravação, seguimos pelos pontos especificados no roteiro da entrevista, sobre sua trajetória de estudos, bem como período em que estudou na Escola União e Força, acesso e uso dos recursos tecnológicos, *fake News*, temáticas e projetos no âmbito educacional. Ao término da entrevista saímos da casa de Andressa e seguimos de volta para Cuiabá, onde, no dia seguinte, realizaríamos a segunda entrevista, no período da manhã, com a aluna Diellem.

No dia 23 novembro de 2019, no período matutino, realizamos a entrevista com Diellem Mara da Silva Campos. Foi a primeira vez em que conversamos pessoalmente. Dos alunos entrevistados, Diellem foi a única que não havia sido minha aluna, pois a turma na qual ela

estudou, no último ano em que estudou na Escola União e Força, em 2012, era ministrada por outra professora de História. A entrevista foi realizada no Instituto de Linguagens, na Universidade Federal do Estado de Mato Grosso (UFMT), não foi possível organizar uma sala, pois era Sábado e estavam fechadas, assim, improvisamos com uma mesa e cadeiras que estavam no corredor do Instituto para realização da nossa conversa.

A entrevista se iniciou de maneira tranquila, tendo sido informado, antecipadamente, sobre as formas de gravação, porém, com barulho ao fundo (música e conversas), pois, afinal, estávamos em um corredor do departamento de uma universidade. Os ruídos, no entanto, não prejudicaram o áudio, de início. Na sequência, quando estávamos no meio da entrevista, tivemos de interrompê-la, pois um grupo de alunos passavam, por ali, no momento, com volume alto de vozes e risos. Não teve jeito, tivemos de fazer uma pausa. Passado o momento, retomamos a conversa de forma descontraída, devido à situação vivida.

A entrevista ocorreu de maneira tranquila com um período bem maior de gravação em relação a primeira. Diellem relatou sobre sua experiência e vivência como aluna, professora e atleta, pois é corredora, gosta de praticar esportes e segue confiante em seu curso de Mestrado. Ao término da entrevista nos despedimos e desejamos boa sorte uma para a outra. Cada uma seguiu o seu caminho. Diellem iria para sala de aula e eu voltaria para Cáceres, onde teria outra entrevista no dia seguinte, com Victor Matheus.

De volta ao Município da pesquisa, no dia 24 de novembro de 2019, realizamos a entrevista com Victor Matheus de Campos Leite Neves. A entrevista foi realizada na casa da pesquisadora, por escolha do entrevistado, uma vez que ele informou que, por motivo de barulho, sua casa não seria propícia para realização e que domingo era o dia que teria disponível para que pudéssemos conversar durante aquela semana. Assim, marcamos a entrevista no período vespertino da data supracitada. Feliz por receber um ex-aluno em minha casa. Tomamos café e conversamos sobre muitos outros assuntos: escola, atualidade, política e afins antes da entrevista.

No momento da entrevista, estávamos em ambiente propício, silêncio para uma boa realização do áudio, sentados, de frente um para o outro e separados por uma mesa grande, sobre ela uma garrafa de café, pão e boa conversa a sua volta.

Com uma voz de timbre forte e marcante, Victor relatou sobre seu período na escola e pontuou pontos positivos e outros que precisam ser melhorados na escola, afirmando o carinho especial que tem pela instituição que, por longos anos, frequentou (12 no total), de onde guarda muitas boas lembranças.

O dia 25 de novembro de 2019 foi um longo dia de trabalho para realização das entrevistas. Marcamos duas, uma no período vespertino e outra no período noturno, por motivos de trabalho dos professores entrevistados.

A primeira entrevista, no período vespertino, foi com o professor Enedilson, professor de história que atuou na escola União e Força no ano de 2015. O local onde foi realizada a entrevista foi uma sala da empresa de planejamento agropecuário, na qual o professor “B” trabalha atualmente. A entrevista, de primeiro momento, seguiu bem, com o entrevistado muito tranquilo. No ambiente haviam duas escrivaninhas e cadeiras para atendimento de seus clientes em suas consultorias, com notebook, impressora.

De frente um para outro e separados apenas por uma escrivaninha, iniciamos nossa conversa. O professor estava muito tranquilo e respondeu sobre o período em que atuou como docente. Em determinado momento da entrevista fomos interrompidos por uma pessoa que chegou em seu escritório sem horário marcado. Interrompemos a gravação para que o professor “B” pudesse atendê-lo. Situação resolvida, retomamos a entrevista onde o professor relatou-nos sobre seu histórico como professor em outras disciplinas, por ter formação, não somente em Ensino de História, informando sobre seu gosto em trabalhar com a história, por ser uma disciplina que tem um leque de abertura para discussões amplas, sociais, históricas e políticas.

Na sequência, também no período vespertino, realizamos entrevista com a professora Alinei, professora contratada de história, atuante na Escola União e Força. A entrevista foi realizada também na sala da empresa de Planejamento Agropecuário, no mesmo local da entrevista do professor Enedilson para facilitar a organização e a logística. Foi realizada no mesmo formato e ambiente em que fora realizada a entrevista anterior. O ambiente estava tranquilo e sem interrupções no momento da gravação. A professora relatou sobre as dificuldades em ministrar aulas de história na atualidade, informando que desde os seus primeiros anos como docente, o contexto atual tem-se demonstrado bem mais complexo no ofício dessa disciplina, abordando questões comportamentais dos jovens em sala de aula e expressando a dificuldade do processo ensino/aprendizagem mediante reflexos da cultura digital. Reforçou que a Escola União e Força continua sendo uma das poucas escolas que ainda estão melhores para o atendimento dos jovens/adolescentes, expressando gratidão para com a instituição.

A entrevista com a professora Ana Paula foi realizada no período noturno, na casa da entrevistadora, por escolha da entrevistada, pois, logo depois ela seguiria para o trabalho na escola onde atua como coordenadora, no momento. O ambiente estava tranquilo, com silêncio

propício para realização da entrevista. Antes de dar início a entrevista conversamos e tomamos um café. A entrevista ocorreu de maneira tranquila, sem interrupções e em tempo hábil para que a entrevistada se deslocasse até seu local de trabalho.

A professora relatou sobre suas experiências em sala de aula como professora contratada e efetiva, como professora do Ensino Fundamental e Médio, bem como sua experiência na coordenação das instituições escolares em que trabalhou.

Natália Lima Janones foi a última aluna a ser entrevistada, no dia 27 de novembro de 2019. A entrevista foi realizada de maneira diferente das demais, via Skype, que é um software que permite essa comunicação pela internet através de conexão de voz e também de vídeo. Apesar da distância, a ferramenta nos aproximou, por estar na cidade do Porto, em Portugal. Natália e eu conversamos muito, foi a entrevista mais longa de todas. Nesses casos (quando há uma longa distância) é permitido o uso deste recurso para realizar a entrevista. Esse veículo nos proporcionou experimentar a ferramenta para realização da entrevista cuja pesquisa fala da cultura digital, que nos permeia e que, esses recursos são tão utilizados para realização de aulas e pesquisas nas mais variadas culturas, bem como experimentar essa tecnologia dentro da própria pesquisa.

Mesmo tendo informado sobre a metodologia da História Oral por meio da referência teórica, mencionada por Meche e Holanda (2018, p. 22), sobre ser indispensável a presença do entrevistado no momento da entrevista, deixamos claro que o recurso utilizado para realização dessa entrevista, as imagens proporcionadas por meio de vídeo, é possível captar a emoção, gesto, bem como captar o conjunto de vacilações e outros fatores reunidos na situação da entrevista que não só se limitam em guardar vozes e revisar informações por meio das imagens, caso necessário.

Natália estava muito feliz e relatou sobre a sua experiência de estudo em outro país, bem como da sua longa trajetória na Escola União e Força, pois estudou na instituição todo Ensino Fundamental I e II até o 3º Ano do Ensino Médio. Em momentos da entrevista houve choro, risos ao relembramos passagens e memórias vividas na Escola União e Força. A jovem Natália se emocionou ao relatar a perda do seu pai quando era criança, de professores que lhe ajudaram tanto na sua trajetória educacional, como também pessoal/emocional, expressando sentimento de muita gratidão para com a Escola.

Os colaboradores da pesquisa são alunos e professores que passaram um período na Escola União e Força e nos ajudam a pensar e refletir sobre a instituição escolar, assim como o

processo de ensino/aprendizagem de história desenvolvido por meio de suas trajetórias de vida educacional narradas nas entrevistas.

Quanto aos discentes, como já dissemos anteriormente, representaram o Estado de Mato Grosso no Programa Jovem Senador nos anos de 2012, 2014, 2015 e 2017.

Diellem Mara da Silva Campos, 25 anos, foi a primeira aluna da Escola a representar o Estado de Mato Grosso no Projeto Jovem Senador, no ano de 2012. Tem toda sua trajetória escolar em Escola Pública, passando por uma Escola Municipal nas séries iniciais e a partir do 5º ano ingressou e frequentou a Escola Estadual União e Força até concluir o Ensino Médio. Em sua trajetória de estudos na Educação Básica, Diellem passou todo o Ensino Médio na Escola União e Força, onde participou de vários projetos e concursos de redação, sendo o maior destaque do Programa Jovem Senador.

A jovem finalizou a graduação em Letras no ano de 2017, pela Universidade Federal do Estado de Mato Grosso – UFMT e logo em seguida ingressou no curso de Mestrado em Literatura, na mesma instituição em que se encontra em curso atualmente. Dos alunos entrevistados, Diellem é a única que já teve experiência como docente.

Natalia Lima Janones foi representante do Programa Jovem Senador por Mato Grosso, em 2014, sua redação alcançou o primeiro lugar das redações dos 27 Estados. Ela veio para Cáceres muito nova e iniciou seus estudos na Escola União e Força desde a primeira série do Ensino Fundamental até a conclusão do Ensino Médio.

A jovem iniciou o curso de Direito na Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), conseguindo, em seguida, ser transferida para a Universidade Federal do Estado de Mato Grosso, por ter sua irmã que já frequentava a Universidade, e dar continuidade em sua graduação. Atualmente, Natália cursa o terceiro ano do curso de Bacharelado em Direito na UFMT e teve a oportunidade de fazer mobilidade internacional na cidade do Porto, em Portugal, que é um mecanismo dentro da faculdade que oferece a oportunidade de efetuar parte dos seus estudos em outro país.

Andressa Costa da Silva, 22 anos, natural do Estado de Goiás, é representante em 2015 do programa Jovem Senador. Como aluna, cursou as séries da Educação Básica em Escola Pública e ingressou na Escola União e Força em 2014, quando seus pais se mudaram para o município de Cáceres- MT, em virtude da faculdade do seu irmão. A adolescente cursou o 2º e o 3º Ano do Ensino Médio na instituição, onde concluiu o Ensino Médio. Nos dois anos em que frequentou na Escola União e Força, Andressa se destacou em 2015, ano em que foi

representante Estadual no programa Jovem Senador. Conta a jovem, que sua inspiração foi a aluna Natália Janones, representante Estadual no mesmo programa no ano de 2014.

Atualmente, Andressa cursa psicologia na cidade de Jaciara, cidade vizinha de São Pedro da Cipa, onde mora com seus pais. Andressa relatou-nos, ainda, sobre seu sonho de fazer medicina, mas, devido situações na sua vida particular acabou por fazer psicologia, curso pelo qual também tem afinidade, mas que não desistiu do sonho de ser médica. Por influência da sua experiência com o projeto Jovem Senador, foi professora voluntária de cursinho de redação para alunos do Município de São Pedro da Cipa.

Victor Matheus De Campos Leite Neves, representante de 2017 do programa Jovem Senador, afirma ter autonomia para falar sobre a Escola União e Força, pois estudou na instituição desde o 1º Ano do Ensino Fundamental até a conclusão do Ensino Médio. Conta o jovem que, neste período de formação, pôde adquirir experiência tanto no quesito profissional como social, posto que grande parte de suas amizades foram construídas na escola. Atualmente, cursa Direito na Universidade do Estado de Mato Grosso, sua primeira opção, mas relata, também, o desejo de cursar Medicina na mesma instituição.

A colaboradora, professora Alinei Guilherme da Silva, ingressou na graduação do curso de História em 1996. Por motivos particulares, teve de trancar o curso e retornar tempos depois, concluindo a graduação em 2001. Neste mesmo ano, a professora fez alguns trabalhos como professora substituta, tendo seu primeiro contrato de trabalho em seu nome no ano de 2002. Relata que, neste momento, passou a tomar gosto pela docência, que havia distribuído seu currículo nas escolas do município de Cáceres, vindo a ser contratada e lecionar por cinco anos em uma mesma instituição estadual.

Professora interina por 11 anos, Professora Ana Paula Lima Alfaia Bueno só veio a ser efetivada como professora do estado em 2010, tomando posse em 2011 no município de Pontes e Lacerda e removida em abril do mesmo ano para Escola União e Força, onde teve experiência com ensino fundamental e médio e como coordenadora da instituição.

O professor Enedilson Porfírio de Campos começou a carreira do magistério em 2001, na Escola Estadual Senador Mario Mota. Nessa época, não lecionava a disciplina de História, mas de ciências, pela sua formação de segundo grau em Técnico Agropecuário que permitia lecionar a disciplina. Logo depois fez uma graduação no Instituto de Ensino Superior de Cáceres (IESC), que ainda não era a Universidade do Mato Grosso (UNEMAT), em Ciências, com duração de dois anos e meio, licenciatura curta. Passando a lecionar Biologia e Matemática, quando lecionou aula na Escola Onze de Março e, também, na Escola Rodrigues

Fontes. Em 2001, ingressou na graduação em História e concluiu em 2007. Após, começou a ministrar aulas na disciplina de História, onde veio a experiência em outras escolas e, depois, em 2015 fez uma passagem breve como professor substituto na Escola União e Força.

Atualmente, devido a sua primeira formação em curso técnico em Agropecuária, fez mais um curso voltado a área ambiental, uma pós-graduação em Gestão e Perícia Ambiental que o levou a trabalhar na área e montar uma Empresa de Planejamento Agropecuário na qual presta serviços ligados à questão ambiental, atuando na área de regularização fundiária rural e urbana. O professor, concomitante ao seu trabalho na área ambiental está cursando a graduação em Direito, afirmando que foi motivado pela sua formação em História que ampliou o desejo de experimentar essa nova área.

Professora Alinei formou-se em história pela Universidade do Estado de Mato Grosso em 2007. Sua trajetória na graduação teve início em 2002. Durante o percurso teve que trancar o curso por motivos particulares e vindo a se formar somente no ano de 2007. Logo após a sua formação, começou a ministrar aulas de História em escolas do município de Cáceres, adquirindo experiências com alunos do Ensino fundamental e Médio. Há 13 anos, além dessa disciplina, tem experiência como professora com as disciplinas de Filosofia e Sociologia, nas quais atua, atualmente, na Escola União e Força.

É importante destacarmos que a metodologia da história oral permite a constituição de fontes históricas e documentais. Assim, por meio de testemunhos, depoimentos e narrativas, teremos a possibilidade do que Alberti (2005) chamou de “histórias dentro da história” (ALBERT, 2005, p. 155). Para a autora, é importante destacar que a totalidade das lembranças rememoradas passa pelo crivo da experiência que está sendo construída. Assim, ao fazê-la, o relato proferido poderá conceber o sentimento de pertencimento ao narrador.

Na sequência, realizamos um breve histórico do meu ingresso na Universidade, pontuando questões de cunho pessoal, escolar e profissional para que possamos, por meio desse percurso, me colocar como atriz, mas também autora do meu processo de formação, revelando dimensão contextual, histórica e cultural constitutiva da minha identidade. Toda a minha trajetória educacional foi em Escola Pública. A estrutura financeira influenciou fortemente na minha entrada tardia na Universidade, quatorze anos após o término da formação no curso Técnico em Contabilidade.

Terminei minha graduação no segundo semestre de 2008, com colação de grau em março de 2009. Em 2010, passei no concurso para professor da Educação Básica do Estado de Mato Grosso, para o município de Mirassol D'Oeste/MT. Assumi o concurso em janeiro de

2011 e logo após fui transferida para o município de Cáceres. A Escola União e Força foi a escola de lotação no município onde estou até o momento. Ao lembrar a minha trajetória escolar/acadêmica, me sinto olhando para o espelho, visualizei o reflexo do meu eu pessoal no profissional.

O início da trajetória como professora da educação básica não foi fácil, pois pude experimentar e perceber as limitações e potencialidades no ofício de ser Professor de História no contexto da cultura digital. Ao remeter as memórias sobre meu desempenho, estrutura do curso de graduação para formação docente, percebo as lacunas deixadas no sentido de me preparar para o ofício da “prática” docente.

O Mestrado Profissional em Ensino de História está sendo um divisor de águas na minha prática docente. Entender esse contexto se torna necessário no meu ofício. O interesse sobre o tema da dissertação, da própria pesquisa, se dá pela complexidade da prática docente em História.

As práticas metodológicas desenvolvidas, a estrutura do local para o uso de recursos tecnológicos no meu espaço de atuação, as relações aluno e professor, enfim, a Educação Histórica me direcionam na busca de uma melhor formação e de pesquisa.

A forma como os alunos aprendem, a forma como os professores ensinam, os saberes que esses sujeitos têm e aqueles que precisam ser desenvolvidos, penso serem a direção para a aquisição de conhecimentos que irão contribuir para resultados mais eficientes no processo de ensino/aprendizagem de história.

A pesquisa que estou desenvolvendo no mestrado Profissional em Ensino de História se relaciona com esses elementos de formação e oferece meios para que se avalie, consolide e transforme a prática pedagógica a partir do olhar dos sujeitos envolvidos.

É expressiva a compreensão dos aspectos complexos na atuação do professor de história. Processo de formação, teoria e prática, efetivação do trabalho docente, o professor pesquisador em busca de aprimorar a sua formação e, conseqüentemente, o processo de ensino/aprendizagem de História. As disciplinas do Mestrado Profissional em Ensino de História, através de autores como Circe Bitencourt, Selva Guimarães, Isabel Barca, Maria Auxiliadora Schmidt, entre outros, estão permitindo acompanhar discussões sobre o ensino de história como forma de possibilidades e de superação de entraves na prática docente.

É importante destacar a importância do trabalho docente e do espaço escolar como objeto de pesquisa, do envolvimento do professor com postura proativa na produção do conhecimento científico.

Um dos pontos de discussão da desta pesquisa envolve o papel das tecnologias de comunicação digital e seu papel no ensino de história no contexto da “cibercultura” a partir do pensamento de Lévy (2010), no qual considera-as como fenômeno virtual, coletivo, como também multicultural em que essa interligação de base da rede mundial de computadores, configurada no ciberespaço, feito de espécie de teias de informações navegáveis.

Essa expansão me conduz, como migrante digital, na busca de informações para entender como essa dinâmica acontece e como precisamos lidar com tais configurações. Importante perceber as discussões postas pelos autores sobre o ensino/aprendizagem, política, tecnologia e educação, como um todo, para o direcionamento da pesquisa.

Nesse sentido, Guimarães (2016, p. 42) visa contribuir para que possamos atuar como docentes na história do tempo presente, avançando, frente as dificuldades de compreensão no contexto da cultura atual. A autora chama a atenção quanto a experiência vivida no tempo da imposição que nos é posta de contar as experiências humanas a partir da nossa ótica, pois essa não é uma lógica de aprendizagem. Nesse sentido, Guimarães (2016) faz um alerta da necessidade do “ser contemplado pelas especificidades das ações estudadas” para que sejam compreendidas.

Bittencourt (2009) defende que um dos objetivos do Ensino de História, na atualidade, está relacionado à constituição de identidades e também está associada à formação da cidadania, neste sentido, o papel da história na escola tem a finalidade, em particular, de formar a cidadania.

Como parte de investigações e reflexões sobre educação histórica:

[...] a adesão da Educação Histórica a essas preocupações, está intrinsecamente articulada à valorização de uma sólida formação na ciência de referência, pois, no caso de professores de história, o conhecimento que têm da disciplina e o modo pelo qual eles veem sua estrutura interagem com suas estratégias de ensino”. (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2007, in SCHMIDT, 2009, p. 10).

Cabe aqui destacar a contribuição da pesquisa relacionada ao letramento histórico para a formação dos sujeitos envolvidos no espaço escolar, alunos e professores para um ensino de história crítico que dê significado aos conhecimentos históricos.

2.5 Projetos Desenvolvidos na Escola União e Força

Seguimos aqui com abordagens de alguns projetos desenvolvidos na Escola Estadual União e Força. São projetos interdisciplinares, alguns deles envolvem todas as áreas de conhecimento. Abordamos as temáticas desenvolvidas, assim como objetivo de cada um deles.

O Projeto “Diversidade Cultural no Espaço Escolar: Erradicando Preconceitos”, desenvolvido no ano de 2015, tem caráter interdisciplinar e está inserido no PPP da instituição com o objetivo de despertar o educando às diferenças étnicas existentes no Brasil.

Na metodologia do projeto, para alcançar os objetivos propostos, será necessário: a coleta de materiais com pesquisas na internet, livros, jornais e revistas (pesquisas bibliográficas); aulas teóricas e práticas com exibição de filmes, documentários, palestras e mesa redonda para a sensibilização da comunidade escolar para a temática com palestras em parceria com Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Relações Étnico-Raciais (Geprer) e Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat); oficina de Música, danças e contos Indígenas e Africanos; oficina de produção de desenhos, artesanatos, pinturas, fantoches com as temáticas afro-indígenas; capacitação de alunos monitores do Ensino Médio em que serão produzidos documentários, notícias e informativos aos alunos do ensino fundamental; visita a uma comunidade indígena ou quilombola; produção de banners, folders e faixas; socialização do projeto com toda comunidade escolar; participação em eventos alusivos ao dia do Índio e da Consciência Negra.

É de suma importância salientar que os professores envolvidos no projeto podem ministrar, em suas aulas, conteúdos referentes às populações indígenas e negras durante as fases de desenvolvimento do projeto, bem como participar de todas as suas fases, incluindo avaliação e socialização para comunidade.

A avaliação será feita no momento do processo educativo, de forma contínua e diagnóstica, com a intenção primordial de rever a própria prática docente, criando novas possibilidades para estimular os alunos e alunas a desenvolverem suas potencialidades, levando em conta, principalmente, os avanços individuais dentro da coletividade e a participação no desenvolvimento de todas as atividades (de acordo com as peculiaridades de cada aluno, no decorrer do projeto).

O projeto “Amálgama” desenvolvido na Escola Estadual União e Força em 2016 é um Projeto Interdisciplinar de Articulação de Aprendizagem que por meio de uma abordagem pedagógica sobre as principais dificuldades encontradas em sala de aula obteve unânimes respostas: falta de concentração por parte dos alunos e dificuldade de memorizar os conteúdos;

valorização das imagens mais que a oralidade expressa através da sala de aula, além da indisciplina, outro fator de grande preocupação no ambiente escolar, gerando conflitos e preocupação para os professores.

Constata-se, no dia a dia, a predominância da visão do individualismo sobre o coletivo, quando na busca de ascensão econômica vale até quebrar regras de controle social e infringindo leis, cometendo desvios éticos, provocando um quadro de prejuízo à coletividade.

O projeto Amálgama, conforme Projeto Político Pedagógico (UNIÃO E FORÇA, 2016), “traz o despertar da consciência dos alunos de forma a fortalecer a importância do ato de estudar, favorecendo a aplicabilidade desses conhecimentos no seu cotidiano de forma a proporcionar harmonização ao grupo social no qual pertence”.

É nítido, na juventude, imersa hoje na cultura digital o desejo de uma escola mais dinâmica e que valorize seus dons artísticos, pois, além de trazer conhecimento, incentiva a criatividade, estimula a inteligência e lida com o emocional. A realização do projeto estimula a escrita, a criatividade, a socialização, o autoconhecimento e a capacidade de reflexão e expressão.

Paulo Freire salienta que a transformação da educação não antecipa a transformação da sociedade, mas que essa transformação necessita da educação (FREIRE, 1991, p. 84)¹² (PROJETO AMALGAMA, 2016).

Sabemos, contudo, que a escola não é a única responsável pelas transformações da sociedade, mas, cabe à escola e a nós professores intervir no processo de transformação dos alunos, buscando mediar o conhecimento por meio também de projetos que contribuam para a valorização da experiência cotidiana como forma de transformação na medida em que se torna capaz de responder às necessidades nas especificidades.

A metodologia utilizada para atingir os objetivos específicos do projeto foi desenvolvida em três dimensões abrangendo as áreas do conhecimento com as seguintes temáticas: sensibilização ambiental da comunidade escolar em relação ao lixo; debates sobre as questões sociocultural e política; arte e cultura com questões relacionadas à valorização da cultura brasileira; Patrimônio Histórico Material e Imaterial do município de Cáceres, pintura, danças, teatro, sarau, poesias; gincanas, jogos e brincadeiras lúdicas.

Com a realização do projeto, buscava-se desenvolver práticas pedagógicas inovadoras e técnicas de ensino capazes de contribuir para o aprendizado de forma significativa para os alunos e, também, promover uma melhor interação entre os sujeitos que compõem a escola.

¹² FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

A avaliação foi realizada de forma contínua para auxiliar no progresso dos resultados através do diagnóstico de dificuldades e programação das atividades e metodologia utilizada na prática pedagógica relatando as dificuldades detectadas, os resultados obtidos, comprovando o desenvolvimento de suas atividades e objetivando o direcionamento de novas ações.

Concomitantemente com o desenvolvimento do Projeto Amálgama, em 2016, foi desenvolvido paralelamente o Projeto Papo Limpo e Corrupção em Debate. No que diz respeito ao Projeto Papo Limpo, não teve registro no PPP da Escola (2016), porém, estava dentro da proposta do Projeto Amálgama. Foram atividades coordenadas interdisciplinarmente com a área das Ciências Humanas e Linguagens.

O Projeto Papo Limpo é um projeto de Educação Ambiental com o desejo de despertar a compreensão da necessidade de cada um de nós nos comprometermos com o meio em que vivemos para assumirmos responsabilidades e enfrentarmos os desafios ambientais locais, regionais e mundiais. Houve, então, a necessidade de fazer a sensibilização em que toda a comunidade foi convidada a pensar e agir para a construção de mundo mais sustentável. Nesse contexto, o projeto buscou introduzir conceitos e práticas de Educação Ambiental na Escola, abrangendo profissionais da educação, alunos e comunidade em geral. O objetivo foi propiciar a reflexão e ampliar o debate sobre questões ambientais sem perder a dimensão das práticas cotidianas.

Assim, a justificativa se deu pela necessidade de uma educação que mova a ação dos indivíduos envolvidos, pois a temática já vinha sendo trabalhada sem surtir o efeito necessário nas práticas internas da escola, sobre a preservação e conservação do patrimônio.

Utilizamos as proposições da professora canadense Sauv  (citada por Layrargues), no Projeto Papo Limpo (2016), sobre educa  o e sobre o ambiente; educa  o no meio ambiente e educa  o para o ambiente.

Dessa forma, o Projeto Papo Limpo favoreceu a reflexão sobre a responsabilidade dos alunos, professores, bem como toda a comunidade, quanto ao cuidado (preserva  o e conserva  o) com a escola afim de uma mudança de hábitos. O Projeto teve como público alvo a comunidade escolar, utilizando como metodologia para alcançar os objetivos propostos os conceitos de preserva  o e conserva  o em salas de aula das turmas de Ensino Médio, discutidos pelos professores das áreas de Linguagem e Ciências Humanas. No decorrer do Projeto, os alunos do Ensino Médio proferiram palestra, no contraturno, para os alunos do ensino fundamental.

Utilizaram para a atividade Data Show, pendrive, caixa de som, câmera digital e notebook. Houve palestra com um Promotor de Justiça sobre o conceito de cidadania e ECA para os alunos do Ensino Fundamental e Médio, realizada no Centro Cultural (aqui cabe lembrar que no dia da realização da Palestra, o Promotor passou mal e teve que ir para o Hospital. Assim, tivemos que mudar a estratégia com todos os alunos já aguardando para palestra. Contamos com a colaboração de uma professora do Departamento de Geografia da Unemat que estava conosco).

A professora abordou sobre Pegada Ecológica e após isso, recebemos auxílio de outro palestrante, que tinha um projeto voltado para os jovens que interpelou acerca de questões sobre a cultura popular musical, fazendo uma reflexão sobre a trajetória parcial histórica da música popular brasileira que deprecia a imagem da mulher. Mesmo com o estresse causado pelo imprevisto, a aceitação e receptividade dos alunos quanto aos temas debatidos foram grandes, com ótima participação e interação.

Outra questão abordada no projeto foi sobre a arborização do entorno da escola, desenvolvida com o grupo Cometa Frutificar que doou mudas de árvores com o objetivo de proporcionar sombra para que os alunos pudessem desfrutar enquanto interagiam com colegas ou esperassem a chegada dos pais. Foram escolhidos dois alunos por dia para regar as mudas plantadas.

Para a revitalização do Jardim Vertical da escola, fora solicitado, aos alunos do ensino fundamental (turmas de 9º ano) e Ensino Médio mudas de plantas ornamentais, com pesquisa dos nomes científicos das plantas, benefícios (ou não) das mesmas para serem apresentados aos demais alunos da escola. As mudas foram plantadas em garrafas pet, que foram trazidas por professores e alunos, ornamentadas e adubadas com uso de serragem.

Outro aspecto trabalhado foram os descartes de vidros (de conserva, de garrafas) como forma de promover um novo olhar sobre o impacto ambiental. Com apoio dos professores, eles ornamentaram os vidros para que servissem como decoração em casa ou como recipientes para guardar produtos ou mantimentos. Além de contar com a criatividade dos alunos, houve a necessidade de usar tintas betume, cola em gel, pincéis, cola, revistas; não usaram primer, sisal ou tinta relevo para ser utilizados na decoração, utilizaram materiais que já tivessem em casa como forma de não adquirir novos. Os vidros decorados foram levados para o Festival Internacional de Pesca Esportiva (FIPE), onde foi feita uma apresentação, por etapas, com exposição e explicação do processo de transformação para a comunidade como forma de pensar a reutilização dos materiais.

A mobilização dos alunos sobre os locais específicos de descarte dos resíduos (orgânicos e inorgânicos) foi feita por meio de placas orientativas com frases que estimulassem a Educação Ambiental. As placas foram feitas com sobras de forro de PVC ou placas de compensado.

Como forma de sensibilizar os alunos sobre o zelo para com o espaço escolar, foram tiradas fotos da escola e criados slides sobre o antes e o depois da reforma geral, bem como o espaço de recreação de antes e depois do intervalo, sobre as carteiras e livros (como eram entregues e devolvidos). Após elaborados os slides, os professores proporcionaram momentos em que as imagens foram expostas para serem analisadas, destacando as mudanças ocorridas. A avaliação do projeto será feita através da análise da mudança de hábitos por parte dos alunos e comunidade escolar para a sensibilização da conservação do meio ambiente em que vivemos.

Outro plano de ação foi sobre o projeto “Corrupção em Debate: um diálogo com educandos da escola União e Força – Cáceres/MT”. O projeto não está registrado no PPP de 2016, porém, é parte integrante do projeto Amálgama. As ações foram desenvolvidas paralelamente como forma de debater sobre a corrupção em nossa sociedade. O Projeto teve, como objetivo discutir o tema corrupção com alunos dos últimos anos do ensino fundamental II e do Ensino Médio, oportunizando-os expressarem sua concepção sobre o assunto, como também possibilitar (re) construir seus conceitos e posturas.

A metodologia utilizada na pesquisa foi dividida em três etapas: a primeira se trata do início da coleta de dados que ocorreu com a aplicação de um questionário com questões abertas que contou com as respostas de trinta alunos voluntários, dez de cada grupo, entre as turmas de 9º Ano e 3º Anos do Ensino Médio, abordando questões e percepções, opiniões e sugestões de medidas de combate à corrupção no Brasil.

As questões feitas foram as seguintes:

- 1- O que é corrupção para você?
- 2- Você consegue perceber a corrupção no seu dia a dia? Onde? Como?
- 3- Qual a sua opinião sobre a corrupção no cenário nacional veiculada na mídia (televisiva, impressa, ou mesmo na internet)? Quais desdobramentos (consequências) dessas práticas você percebe na sua vida e de quem está ao seu lado?
- 4- Sugiram medidas a serem adotadas para a diminuição desse tipo de atitude no Brasil (tanto no micro: cotidiano, quanto no macro: cenário nacional)?

A segunda etapa oportunizou aos alunos do 3º Ano do Ensino Médio a participação em uma mesa redonda composta por várias autoridades locais (membros do Ministério Público

Estadual e Ministério Público Federal, Presidente da OAB, Delegado da Polícia Civil; Membros do Observatório Social) e professores da Escola Estadual União e Força, envolvidos na pesquisa e convidados professores. Nessa etapa, ainda de formação, os educandos das turmas de 3º Ano participaram como organizadores de Rodas de Diálogo sobre este tema tendo os educandos das turmas de 9º ano como ouvintes/participantes.

A terceira etapa foi uma continuidade da coleta de dados: uma nova aplicação de questionário aos alunos (tanto do 9º ano como 3º ano do Ensino Médio), com intuito de conhecer a evolução (ou não) a partir das falas na Mesa Redonda e nas Rodas de Diálogo, ou seja, se as participações, nessas duas atividades, influenciariam nas respostas das questões analisadas.

Os resultados esperados, com a aplicação do projeto, eram que obtivéssemos uma análise comparativa anterior e posterior à mesa redonda, em que todos os envolvidos no trabalho pudessem ter ampliado a dimensão de sua concepção sobre a palavra corrupção e a partir desta ampliação, transformamos o mundo ao nosso redor.

Em síntese, os projetos desenvolvidos na escola contemplam um rol de aspectos que regem o processo de ensino/aprendizagem da comunidade escolar. Há de se pensar ainda nos aspectos descritos nos projetos supracitados, nos respectivos anos e as formas de desenvolvimento deles que serão discutidas na análise dos dados para que possamos estabelecer parâmetros de interface com a pesquisa.

Outro Projeto no qual a Escola participou e não podemos deixar de destacar, foi o Projeto Jovem Senador, promovido pelo Senado Federal, com grande destaque a nível Estadual e Federal. Devido a sua divulgação e participação dos Alunos em várias edições, no qual resultou na premiação para alunos da escola que representaram o Estado de Mato Grosso no Senado Federal em quatro edições, oportunizando aos mesmos conhecer o Senado Federal, bem como vivenciar por uma semana o processo legislativo.

3. O ENSINO DE HISTÓRIA E A CULTURA DIGITAL EM DIÁLOGO (S): A CONTEMPORANEIDADE EM ATUALIZAÇÃO

Nesta seção, trabalhamos com a interpretação e análise das narrativas de professores e alunos, dos documentos oficiais da escola, do Projeto Político Pedagógico (PPP), dos projetos desenvolvidos na instituição, dos planejamentos anuais docentes de história, assim como análises das fotografias que estarão dispostas na discussão.

O diálogo entre o Ensino de História no contexto da cultura digital, estabelecendo conexão dentro de um contexto político, social e institucional da Escola Estadual União e Força é de fundamental importância.

A cultura digital, desenhada na atualidade, trouxe mudanças nas formas das nossas relações, comunicação e principalmente as formas de interagir com as informações e conhecimentos com o avanço da tecnologia. A internet tem grande potencial para o acesso das informações e proporciona, por meio das interfaces, uma grande contribuição para o acesso de informações.

O mundo contemporâneo, mais especificamente, no século XXI, pode ser considerado um mundo marcado pelos avanços na comunicação, nas tecnologias diversas que engendram os processos de relações e constituições sociais. As transformações que vem ocorrendo estão cada vez mais intensas, sejam elas de ordem tecnológica ou científica, sejam de âmbito educacional, este, por consequência, capta essas duas vertentes.

Segundo Carvalho (2009):

[...] essas transformações intervêm nas várias esferas da vida social, provocando mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais, afetando, também escolas e o exercício profissional da docência. Isto se reflete nos tipos de atividades propostas em sala de aula, onde a educação se depara com o duplo desafio: adaptar-se aos avanços das tecnologias e orientar o caminho de todos para o domínio e a apropriação crítica desses novos meios. (CARVALHO, 2009, p. 2).

Por esse motivo, conforme vimos discutindo nas sessões anteriores, à medida em que essas tecnologias adentram o espaço escolar o professor deve se adequar a elas, uma vez que pode agregá-las aos conteúdos, evitando assim, muitas vezes à realização de tarefas repetidas deslocando-se sua atenção, assim como a dos alunos aos aspectos mais relevantes do ensino e da aprendizagem.

Contudo, é evidente que o professor adicione práticas de desenvolvimento de novas habilidades para se mover e se deslocar também rumo à tecnologização que se fortalece nos meios sociais e no espaço escolar. Desse modo, os professores serão capazes de analisarem os

meios aos quais fazem parte, assim como, proporcionar essa vivência e inserção em práticas sociais de seus alunos. É, assim, um caminho que nos fornece um referencial, um algo a mais que o senso comum, que seja científico, educacional e, agora, tecnológico.

No campo educacional, a construção dessa cultura, baseada na comunicação multimodal e no processamento digital das informações cria um hiato geracional no qual percebe-se alguns professores com formas de organização definidas pela cultura vivenciada antes do advento da internet, com certa dificuldade no manuseio das interfaces e recursos tecnológicos disponibilizados para processo de ensino/aprendizagem, diferentemente, pode-se observar dos jovens que nasceram e cresceram desenvolvendo-se em um mundo digital.

Mesmo com habilidade no manuseio das interfaces, percebe-se nos jovens certa dificuldade para lidar com a gama de informações disponibilizadas nas redes sociais e mídias digitais. Assim, o Ensino de História por meio da mediação do professor busca orientar ações para direcionar caminhos que visam proporcionar possibilidades de análise e reflexão sobre as informações.

Ao focar na Educação Histórica, o desafio torna-se ainda maior, posto a questão de despertar o interesse do aluno ao trabalhar acontecimentos passados. Na educação, a adaptação a esse novo contexto é fundamental, no sentido de reconhecer o potencial desses recursos para dinamizar as aulas e conseguir atrair a atenção dos alunos, de forma a ter uma aula produtiva e atingir o objetivo de transformar a informação em conhecimento. Com um bom planejamento e metodologia que aportam a epistemologia da História, os recursos tecnológicos contribuem significativamente para a construção do Conhecimento Histórico.

A respeito da inserção dos recursos tecnológicos, Carvalho (2009) contribui ao nosso estudo quando salienta que:

Com a chegada dos recursos tecnológicos nas escolas, exige-se dos educadores uma nova postura frente à prática pedagógica. Conhecer as novas formas de aprender, ensinar, produzir, comunicar e reconstruir conhecimento, é fundamental para a formação de cidadãos melhor qualificados para atuar e conviver na sociedade, conscientes de seu compromisso, expressando sua criatividade e transformando seu contexto. (CARVALHO, 2009, p. 9).

No esforço para contribuir para com o conhecimento que favoreça a aprendizagem histórica no contexto da cultura digital, por meio da metodologia da História Oral, alunos e professores contam sobre suas trajetórias de estudo e formação e momentos vivenciados dentro da unidade escolar. Ao ouvir os alunos e professores do Ensino Médio da Escola União e Força, do Município de Cáceres, conhecemos melhor suas trajetórias de estudo e a Escola como local de suas vivências, de experiências, de construção de conhecimento.

Os conhecimentos históricos dos estudantes estão sendo construídos, assim como sua cultura histórica, tudo isso delineia os desafios e limites do Ensino de História na era digital. Por atuar nessas séries, ficamos em constante diálogo com os jovens nessa faixa etária, buscando a compreensão das formas de construção de conhecimento histórico e o modo como essas identidades vão sendo construídas, envoltas nas questões do ato de ensinar e aprender, tudo isso fomenta o conhecimento docente para/sobre o Ensino de História.

Segundo Lima (2014), os anos de 1980 no Brasil, foram palco de muitos debates a respeito da educação de maneira geral, bem como do Ensino de História, uma vez que o país passava pelo processo de (re) democratização do acesso à educação em meio à crise do Regime Militar (1964-1985).

Nesse ínterim, fora retomada a discussão em torno da necessidade de mudanças no Ensino de História, com novos programas e propostas metodológicas para o ensino no início da década, como desafios de transformação em algumas escolas brasileiras. Assim, as investigações sobre o Ensino de História, que surgiram a partir desse período, ocuparam lugar de destaque em reflexões sobre aspectos político-ideológicos, bem como curriculares e metodológicos (LIMA, 2014, p. 53).

Dessa forma, emprestamos de Cerri (2011), a abordagem: “[...] sobre o uso que é feito da História, do passado e do presente para significar o tempo vivido coletivamente e vincular projetos contemporâneos de sociedade, cultura e política ao futuro nacional projetado em função da leitura do passado” (CERRI, 2011, p. 10).

Assim, é necessário destacar com ênfase nas questões políticas, de situações de violência às mais variadas formas de tentativas de esquecer o passado, ou seja, para que seja deixado adormecido, em paz; e de gerar uma memória de esquecimento, pois, tem potencial de atrapalhar e até mesmo comprometer o presente e o futuro (CERRI, 2011, p. 10).

Nas investigações sobre o Ensino de História motivadas pela preeminência de reflexões fundamentadas sobre aspectos político-ideológicos, curriculares e metodológicos, Lima (2014) dialoga com Cerri (2011), no sentido de fornecer subsídios teóricos às demandas de diversificação de métodos e estratégias de modo a não se retroceder à perspectiva tecnicista no período da Ditadura Militar, bem como uma melhor compreensão: “[...] das relações entre os saberes produzidos na Academia e aqueles do espaço escolar na tentativa de suplantarmos o ideário nacionalista. Naquele momento, superar a ‘história tradicional’, significava combater as heranças do período da Ditadura Militar” (LIMA, 2014, p. 53).

Trato na análise das entrevistas de aspectos culturais que emergem dentro do contexto da escola, de forma a dialogar com a proposta da Educação Histórica com abordagens acerca da epistemologia da História e da Cognição Histórica que privilegia a construção do pensamento dos sujeitos, a partir dos conceitos da natureza do conhecimento histórico, buscando caminhos para proporcionar por meio do Ensino de História formas de lidar com o passado e proporcionar orientações no tempo.

Das narrativas, podemos inferir sobre o processo de construção do conhecimento histórico dos alunos e professores, suas relações com o espaço escolar, uso (s) das tecnologias proporcionado (s) pela Escola, a cultura digital entrelaçada nessas relações e como ela interfere no processo de aprendizagem histórica.

Sistematizamos dados produzidos por meio das narrativas transformados em categorias conforme a metodologia da análise de conteúdo. Os professores contam sobre sua (s) forma (s) de trabalho em sala de aula, forma (s) de acesso à internet e quais os conteúdos acessados: publicações, redes sociais acessadas, acesso a falsas informações pelas redes, checagem das informações, riscos que os estudantes correm ao acessá-las; disponibilidade de acesso adequado à internet, equipamentos e suportes para os professores de história trabalharem com os alunos, cultura digital e sua interferência no ensino de história, como seus desafios e limites, desafio sobre a proliferação das chamadas *Fake News* na compreensão do que realmente aconteceu, desafios e limites do ensino de história, abordagens de informações de cunho ideológico, trabalho com projetos no ensino de história, formatos de trabalho que respondem mais aos interesses dos alunos em sala de aula, temáticas que chamam a atenção dos alunos e contribuem para a formação da consciência histórica dos jovens, o que é essencial a ser trabalhado de forma a contribuir para formação histórica dos jovens no contexto da cultura digital.

Os alunos contam sobre as suas respectivas trajetórias escolares na Escola União e Força, sobre o acesso à internet e a informações; uso das redes sociais; facilidade do acesso de informações e compreensão das informações de cunho histórico; influências das *Fake News* na compreensão dos acontecimentos; tipos de publicação e compartilhamento nas redes sociais; acesso as informações falsas pelas redes sociais e checagem das informações ao compartilhar; o risco que os jovens correm ao receber informações falsas pelas redes sociais e o que pode ser feito para que elas não sejam compreendidas como verdade; projetos trabalhados na Escola União e força nos quais fizeram participação, suas áreas de abrangência e como eles auxiliam na compreensão histórica.

3.1 Ensino de História e a Formação da Consciência Histórica no Ensino Médio da Escola Estadual União e Força

Conforme afirma Pais (1999), não há como perceber quem somos se não houver uma consciência histórica a respeito do nosso passado, pois é uma relação identitária que nos constitui ao longo do tempo e da história. Ao indagarmos quem somos tocamos no terreno das memórias históricas partilhadas que é entendida no sentido de produzir a imagem *de si, para si e ao outro* (Grifos nossos). Desse modo, ocorrem, associadas à consciência histórica formas outras de nos colocarmos no lugar de outros – próximos – que nos antecedem e que, por conseguinte, antecipa/antecipará às formas de outros.

A consciência histórica assegura um sentimento de continuidade, tanto no tempo, quanto na memória. Sendo assim, ela contribui às afirmações de ordem da identidade individual e coletiva (PAIS, 1999).

Sendo assim, o vínculo emocional que liga professores e alunos envolvem confiança e viabiliza os relatos, o lembrar e o contar vem à tona o espírito de ligação que determinadas memórias significam para os alunos e seus grupos de envolvimento em cada etapa de suas vidas. A avaliação dos alunos sobre meu ofício como professora de forma a aceitarem a participar das entrevistas. A contribuição dessas trajetórias para que o processo de ensino/aprendizagem possa avançar com a pesquisa. Suas memórias servem para discutir as formas de ensino, o processo de condução que a educação faz e necessita percorrer para direcionar e proporcionar melhores condições nesse processo para a comunidade escolar.

Andressa chegou a Escola União e Força em 2014, quando seus pais se mudaram para o município de Cáceres em virtude da faculdade do seu irmão. A jovem cursou o 2º e o 3º Ano do Ensino Médio na instituição. Se destacou, em 2015, como representante estadual no Programa Jovem Senador. Conta que teve, como inspiração, a aluna Natália Janones, representante estadual no mesmo programa, no ano de 2014:

Fui para a escola por motivo de mudança. Meus pais se mudaram para Cáceres devido à faculdade do meu irmão. Ingressei na Escola em 2014, cursando o 2º Ano e em 2015 concluí o 3º Ano do Ensino Médio. A Escola era grande, com maior número de alunos, diferente das minhas vivências anteriores, com escolas de pequeno porte, mas me adaptei bem.¹³

A chegada da jovem à escola foi motivada pelo ingresso de seu irmão na Universidade. Nota-se o compromisso da família para com os estudos dos filhos. O deslocamento para o

¹³ SILVA, Andressa Costa. Entrevista Oral sobre a Escola União e Força. Cáceres, 21.11.2019. Todas as citações desta entrevista serão indicadas no corpo do texto, referenciada pelo sobrenome da Aluna Andressa.

município se dá por essa motivação. A profissão do pai, que é caminhoneiro, repercute certamente na sua trajetória em que vivenciou diversas experiências ao passar por outras escolas estaduais e municipais do estado de Mato Grosso para cursar a educação básica.

A percepção da aluna sobre a Escola União e Força como uma escola “grande” mostra a proporção entre o número de alunos na unidade escolar, já nas dimensões estruturais do espaço físico, a instituição precisa de melhores adequações para comportar melhor o número de estudantes. Ela, no entanto, vê a grande quantidade de alunos de forma positiva, diferentemente das suas experiências anteriores, em escolas menores.

Com o aluno Victor Matheus, o ingresso na escola foi bem cedo. Sua trajetória na educação básica foi toda na Escola União e Força:

Acredito que no quesito de falar sobre a escola, tenho bastante autonomia, posto que foi do primeiro ano do ensino fundamental até o último ano do ensino médio. Então, eu estudei a minha vida inteira nessa escola, se não me engano, doze anos, no qual passei lá entre os anos de 2008 até 2017, que foi minha formação e, nesse período, pude adquirir bastante experiência, tanto no quesito profissional, como social, posto que grande parte dos meus amigos vieram de lá e, nesse tempo, percebi muitas coisas, desde a estrutura da escola, até o sistema de ensino que eles fornecem. Nisso eu tenho algumas críticas eventualmente, mas, também, alguns elogios.¹⁴

A experiência posta pelo jovem, chama-nos a atenção em aspectos da sua vida social e o tempo de permanência na escola. Ele destaca, em sua narrativa, a palavra “autonomia” no sentido de autoridade, em termos de conhecimento sobre alguns aspectos da escola, os quais ele pode salientar devido ao longo período em que frequentou a instituição. Isso lhe dá, de certa forma, abertura para expressar sua visão sobre a escola U.F, bem como sua percepção sobre a escola pública.

Diellem iniciou seus estudos em uma Escola Municipal do município de Cáceres e chegou a Escola União e Força para cursar o 5º Ano do Ensino Fundamental, permanecendo na instituição até conclusão do Ensino Médio, em 2012. A jovem destaca aspectos da trajetória na escola pública:

[...] na verdade, todo mundo questiona muito, essa questão do ensino na escola municipal, só que comigo foi no sentido inverso. Na escola onde estudava, primeiramente, eu sentia que o ensino era mais forte, não sei se por conta das amizades, não é? E outras coisas, mas aí eu fui para escola União e Força. Eu senti mais facilidade, e do 5º até o 8º Ano as minhas notas sempre foram as máximas. Sempre 10, e no ensino médio, a gente tende a dar uma relaxada, aí

¹⁴ NEVES, Victor Matheus de Campos Leite. Entrevista Oral sobre a Escola União e Força. Cáceres, 24.11.2019. Todas as citações desta entrevista serão indicadas no corpo do texto, referenciada pelo sobrenome do Aluno Victor Matheus.

depois que a gente já conheceu, já fez amizade, conhece todos os professores, coordenadores e a gente relaxa um pouco, não é?¹⁵

Percebe-se, na narrativa estereótipos muitas vezes disseminados, culturalmente, sobre as escolas e sobre o ensino na educação pública. Mesmo sabendo das limitações, as instituições públicas têm que ser observadas dentro dos seus contextos sociais e culturais.

O olhar sensível de Diellem à escola municipal, na qual estudou até o 5º Ano do Ensino Fundamental, como local que proporcionou conhecimento ganha destaque. O espaço é valorizado quando utiliza a característica de ter um “ensino mais forte” e isso impactou de forma significativa em sua memória.

Sobre a observação quanto a questão do relaxamento, ao chegar no Ensino Médio, podem ser pensados os mais variados aspectos na trajetória dos alunos nesta fase de ensino: necessidade de ter que trabalhar para sustento da família, falta de acompanhamento dos pais, direcionamento nos estudos para Enem e vestibular, as múltiplas expectativas, a pressão sofrida nessa fase. Enfim, são situações que acompanham os jovens até a conclusão do Ensino Médio, e que muitas vezes desencadeiam a evasão escolar.

Natália Lima Janones iniciou os estudos na Escola União e Força na primeira série, até a conclusão do 3º Ano do Ensino Médio:

[...] fui para Cáceres muito nova. Iniciei os meus estudos no União e Força, da primeira série e me formei no 3º Ano, então toda a trajetória, do ensino fundamental e médio foi feito no União e Força. Desde as minhas primeiras fases da trajetória, como aluna, eu tive muitos bons professores, e tive acompanhada de professores que, no qual tive a oportunidade de cuidar tanto da minha parte educacional, quanto da minha parte emocional, porque no meio do processo eu perdi meu pai, então recebi muito apoio dos profissionais e dos meus professores, nesse período.¹⁶

Destacamos aqui a importância da sensibilidade dos professores quanto ao conhecimento da realidade de cada aluno e compreensão de suas dificuldades e necessidades dentro do processo de ensino/aprendizagem. A empatia não pode ser dissociada nesse processo. A aluna continua:

Construí vínculos muito fortes com os professores, com os coordenadores, com os alunos também, por causa dessa trajetória toda feita em uma mesma escola, então eu acho que consegui ter um acompanhamento melhor com cada profissional, justamente por eles já me conhecerem, saberem das minhas dificuldades, das minhas habilidades e consegui trabalhar isso de forma a me

¹⁵CAMPOS, Diellem Mara da Silva. Entrevista Oral sobre a Escola União e Força. Cáceres, 23.11.2019. Todas as citações desta entrevista serão indicadas no corpo do texto, referenciada pelo sobrenome da Aluna Diellem.

¹⁶JANONES, Natália Lima. Entrevista Oral sobre a Escola União e Força. Cáceres, 27.11.2019. Todas as citações desta entrevista serão indicadas no corpo do texto, referenciada pelo sobrenome da Aluna Natália.

ajudar a entender os conteúdos, em cada etapa saber, o que é necessário saber. (JANONES, 2019).

É fundamental enfatizar a história, não só como uma disciplina a ser estudada pelos alunos, mas sua importância para a valorização de suas memórias como forma de compreender a si e o mundo à sua volta e as relações estabelecidas.

Schmidt e Urban (2018) apontam à tradição do diálogo entre Ciência Histórica e a prática de ensino, característica essencial da Educação Histórica, e incluem importantes ideias dessas duas dimensões. O desenvolvimento e a formação do pensamento histórico que envolvem entender a “aprendizagem histórica como ferramenta para a mudança social” (SCHMIDT; URBAN, 2018, p. 10), e que tanto os “alunos necessitam aprender a reconstruir sua própria compreensão do passado” (SCHMIDT; URBAN, 2018, p. 10).

Sobre a importância do ensino dos acontecimentos do passado, o entrevistado, Professor Enedilson nos revela que:

[...] foi aí que eu me apaixonei pelo curso, comecei a dar aula de história e a experiência foi muito válida, na realidade porque a gente mexe com aluno e com conhecimento, não é? Que a gente pode estar passando para a juventude, e interessante a forma que a gente pode estar ajudando com a fórmula para eles lá, fazer com o que o aluno pense, né? Essa questão dos acontecimentos do passado que influenciaram até nos dias atuais.¹⁷

Esse relato exprime o que vimos e ouvimos nas falas dos entrevistados. Podemos verificar que há o processo de reconstrução do passado por meio do ensino-aprendizagem de história. Nas narrativas dos professores e dos alunos percebemos os gestos de ressignificação do passado nas questões contemporâneas e a percepção de uma visão de futuro. Essa reconstrução do passado se dá pela aprendizagem e desenvolvimento do pensamento histórico, que é necessário considerar o trabalho com determinadas “competências cognitivas” (SCHMIDT; URBAN, 2018, p. 15), como evidência, narrativa e empatia.

A formação para a construção do conhecimento de forma efetiva para que os alunos possam ter a capacidade de discernimento sobre as informações disponibilizadas nas redes sociais e sites de pesquisas passam pelo crivo da disciplina de História, que traz consigo o tratamento das fontes e a crítica documental. Assim, no trabalho em sala de aula com produtos culturais que remetem ao passado, o professor, com um olhar atento e interessado tem diferentes maneiras de trabalhar com fontes oriundas da cibercultura.

¹⁷ CAMPOS, Enedilson Porfírio. Entrevista Oral sobre a Escola União e Força. Cáceres, 25.11.2019. Todas as citações desta entrevista serão indicadas no corpo do texto, referenciada pelo sobrenome do professor Enedilson.

Consequentemente, torna-se indispensável que a discussão seja maior nesse campo, pois a internet não pode se tornar objeto apenas de diversão, mas sim de multiplicidade de trocas de experiência (s) e conhecimento (s). Nesse aspecto, o papel do professor é de fundamental importância, visto que há necessidade e sensibilidade ao selecionar os conteúdos e documentos que produzirão sentidos e significados às realidades da turma, da escola e da comunidade escolar. A tarefa é árdua, porém, necessária selecionar as ideias, os conceitos e os valores que circulam na internet sobre o passado e submeter a crítica.

De acordo com Carvalho (2009), “a tendência dos alunos é quantificar, mais do que analisar”. Os alunos vão juntando inúmeras páginas e se não estivermos atentos, não haverá uma exploração significativa de conteúdos que abordem e promovam o pensamento crítico desses alunos. O mesmo autor ressalta que as pesquisas devem requerer habilidades especiais de filtros, devido:

[...] à rapidez com que são modificadas as informações nas páginas e à diversidade de pessoas e pontos de vista envolvidos [...] A navegação precisa de bom senso, gosto estético e intuição. Bom senso para não se deterem, diante de tantas possibilidades, em todas elas, sabendo selecionar, em rápidas comparações, as mais importantes”. (CARVALHO, 2009, p. 16-17).

São diversos produtos que evocam o passado e o ensino de história viabiliza formas para que os alunos possam entender as informações e transformá-las em conhecimento, de forma a compreender o mundo que o cerca. É fundamental entender a natureza social desses produtos e que tipo de conhecimentos eles veiculam.

Quando tratamos sobre esses aspectos de compreensão das informações, como professores, é necessário conhecer o público, o perfil dos alunos, de forma a fazer que o conhecimento do passado por meio da disciplina de história se apresente de maneira clara para eles. Nesse sentido, Ramos (2010) alerta:

[...] é ingenuidade acreditar que o passado tem como destino dirigir-se ao presente. Pelo contrário, o presente é que insiste em se vincular a um suposto passado passível de ser apreendido, que daria continuidades e diferenças em relação ao que se tem ou ao que se deveria ter, em conexão com o que se quer. A identificação do esquecimento por aqueles que são assediados pelo desejo de lembrar, portanto, é a denúncia da memória que se vê sempre de maneira positiva e bem-vinda. (RAMOS, 2010, p. 401).

Nesse sentido, a memória ao se dirigir ao passado busca algo para ser apreendido, por isso ter discernimento ao que ser, ao que ali está, para que se possa ter acesso a ele. “A memória, além de se dirigir ao passado, deveria fazer alianças com um futuro diferente, livre do ressentimento”. (RAMOS, 2010, p. 404).

Há formas variadas de produtos e produções disponíveis que evocam o passado. Podemos ter acesso a ele por meio de livros, filmes, música, sites, textos, ou seja, fontes para que se possa fazer investigações sobre o passado. Os tipos de conhecimento que são vinculados a esses produtos, as instituições e por quem foram produzidos. Nesse sentido, a intenção é fazer com que os alunos pensem sobre a natureza desses produtos.

Segundo Rocha (2014), os usos sociais sobre o passado que utilizam da história e da memória, como formas de entretenimento, buscam a erudição, conhecimento ou argumentação social. Tudo isso, são constitutivos da cultura histórica. Essas formas de expressão da história em produtos diferenciados são produzidas por agentes diversos e para diferentes públicos.

O diálogo entre o ensino de história e o conhecimento científico desempenha um papel fundamental na configuração da identidade dos sujeitos e ganha força no processo de construção do conhecimento histórico.

É posto pela autora, no âmbito das relações entre a ciência e sociedade, a divulgação científica como imperativo do mundo democrático, a ausência e as formas de realização dessa divulgação como uma questão fundamental. Assim, surge em movimento decorrente a formalização da ciência, de aproximação social ao conhecimento científico, que são importantes a vida comum. Dessa forma, é importante enfatizar sobre a constituição das comunidades científicas e suas formas de comunicação.

Ainda destaca que o afastamento gradual da sociedade no século XX considerando as ciências sociais e da vida que em meio a sua formalização foram sendo codificada e tendo sua divulgação restrita, compartilhadas com poucos, afastando assim da linguagem cotidiana e assumindo uma linguagem formal.

Como resultado, surge a preocupação sobre as formas dessa apresentação, da eficácia comunicacional e manutenção do cerne do conhecimento científico quando traduzido para o grande público. Por outro lado, temos a questão do papel da escolarização que se desenvolveu de forma lenta, de “entronização” do público escolar no mundo da ciência.

Na contemporaneidade, mediante a complexificação, mesmo com o grande crescimento da produção do conhecimento, não mostra o suficiente para propiciar a compreensão formalizada da ciência por meio de suas linguagens. Para o filósofo Granger (1960):

[...] tal linguagem é, na verdade, um sinal formal e estruturado, uma característica inerente à ciência seria sua tendência a produzir uma representação estruturada dos fenômenos eliminando o vivido. As línguas se constituiriam em um sistema simbólico, com léxico e semântica que dificultariam seu afastamento do vivido, da experiência cotidiana. Dessa maneira, a dificuldade de compreensão da “linguagem” científica seria à

tendência a formalização. (GRANGER, 1960 139-171 apud ROCHA, 2014, p. 35).

O desafio à divulgação científica é fazer conhecida pelo público em geral, pelo maior número de pessoas, abranger seu alcance. Em meio a essa complexidade, alguns autores manifestam a preocupação em inserir a divulgação científica em uma “cultura científica” e dessa forma podemos fazer um paralelo com o campo da história, bem como o ensino da história na cultura digital. Ao citar Rüsen, Rocha (2014) aponta a categoria de Cultura Histórica amparada na memória social para abarcar o processo de produção de conhecimento histórico nas dimensões estética, política e cognitiva.

Na dimensão estética temos as realizações artísticas, como novelas e dramas históricos. Na dimensão política, a história (ou memória) seria usada para alcançar o consentimento na legitimação de dominações e no estabelecimento de identidades nacionais. A dimensão cognitiva seria o campo do conhecimento histórico estruturado, amparado pelas regras do ofício do rigor na produção do conhecimento. Essas dimensões se comunicam e interferem uma sobre as outras. (ROCHA, 2014, p. 36).

O ensino de história pode contribuir com essa construção, de forma a trazer o conhecimento científico aos nossos alunos, analisando informações oriundas das dimensões estética, política, cognitiva, visando a democratização do conhecimento histórico. O papel do professor de história nesse contexto deve ser articulado de forma a evidenciar essas dimensões, exemplificando, com fontes para que esse conhecimento não seja construído de forma equivocada. Oportunizar esse esclarecimento é a forma de construí-lo democraticamente para que o aluno possa fazer a sua reflexão mediante determinados contextos.

Apoiada no pensamento de Jacques Le Goff, a historiografia não deve se preocupar apenas com a produção da história profissional, mas com o conjunto de fenômenos, os componentes de cultura Histórica, seja na arte, literatura, monumentos, cinema, etc. (LE-GOFF, 2003 *apud* ROCHA, 2014, p. 36).

Rocha (2014) compara a divulgação científica e a divulgação histórica e aponta uma diferenciação na linguagem para produção e difusão. A linguagem para estruturar o conhecimento é necessária a proximidade com o público em geral, acesso e compreensão, assim como as armadilhas simplificadoras. A dualidade é problematizada pela existência de uma poética na ciência quanto por uma tendência ao hermetismo nas ciências humanas, mesmo que utilizando uma linguagem cotidiana.

No caso da história, a cientificização do século XIX fez com que a disciplina se afastasse do grande público, criando um desafio de produção do conhecimento, mesmo não utilizando

uma linguagem formal a história como ciência propriamente dita, gerando desafio de produção de conhecimento científico a partir da análise da singularidade histórica. Dessa forma, passaram a haver inúmeras tentativas de apropriações e usos do passado sob a forma de estabelecer uma “(re) aproximação desse público com a história, seja da imprensa, seja da literatura” (ROCHA, 2014, p. 38).

É válido lembrar que independente do que se produz sobre ela, a história existe em diferentes instâncias, como processo vivido, como espaço de experiência e como área de conhecimento sobre a o espaço vivido, sendo que ambas estabelecem narrativas sobre a experiência humana.

Assim, destacamos que a história na instância do espaço de experiência ao ser narrada se aproxima com a memória social, e sendo assim, a memória coletiva tem conotação de ir além da memória individual, é o que acontece quando determinado grupo relata sobre o passado para alguns de seus membros. Dessa forma, uma geração quando passa por determinado acontecimento, o seu emocional se mobiliza por meio de lembranças sobre o acontecido de forma a externar a sua percepção sobre tal fato.

Essas narrativas são subsídios para o campo da arte e comunicação que de certa forma, independem da historiografia e da história produzida pelos historiadores. As narrativas são representações, são elementos oferecidos pela história e pela memória, referência para a manifestação e exibição de determinadas produções, como as novelas, os filmes, etc.

Quando tratamos do ensino escolar, a linguagem direcionada ao público da educação básica, em especial do ensino médio, é importante considerar suas especificidades, as finalidades educativas e metodologia direcionada para esse fim. O público no qual direcionamos de forma a fazer uma comunicação efetiva para que a aprendizagem aconteça. Dessa forma o conhecimento histórico ganha formato escolar. De acordo com Beatriz Sarlo:

A localização da história escolar entre a história de grande circulação e a história acadêmica. Em sua compreensão, a história escolar se aproxima da história dirigida para o grande público em busca de uma comunicação eficaz com seu público para que ocorra a aprendizagem. E se aproximaria da história acadêmica pela origem universitária dos professores, formados em nível superior de acordo com as regras do ofício. Isso oportunizaria a atribuição do valor do conhecimento rigoroso advindo da história, mesmo que adaptado para fins escolares. (SARLO, 2007 apud ROCHA, 2014, p. 40).

Ao pensar a democratização dos conhecimentos produzidos, o fluxo do mesmo, de forma a trabalhar com os produtos culturais que chegam até o grande público. O professor é o elo que pode lançar mão do uso de fontes e relacionar com os produtos culturais direcionados

ao grande público, estabelecendo assim, o diálogo acerca dos fatos e personagens tratados na história, de forma a transformar em conhecimento, visando o público alvo, no caso os alunos, tornando o conhecimento histórico compreensível.

A cultura história nas suas diferentes esferas, agentes, públicos, formas de expressão, como são a produção a circulação do conhecimento histórico, como ele chega ao público em geral e a linguagem utilizada para alcance desse público. No ensino de história o conhecimento produzido, a exemplo da história do Brasil, chega aos alunos por meios de produtos culturais ou do conhecimento acadêmico pode obter um efeito aproximado da divulgação da ciência histórica, de ampliar o acesso à informação. O resultado vai depender da forma que será articulado.

Dessa forma, a cultura histórica abarcaria diferentes esferas e nesse complexo movimento que visa a socialização do passado, onde o rigor o conhecimento histórico considerado pela mobilização de uma memória social, bem como por meio de agentes da produção e apropriação desses produtos culturais, de acordo com o público alvo que constitui e estabelece a divulgação histórica entre conhecimento científico e escolar.

Há de se preocupar com o rigor do conhecimento histórico que são apresentados aos alunos, elementos referenciais a realidade, bem como objetos deslocados do tempo, como os existentes a exemplo nos filmes. A relação estabelecida com as redes de informação tem um grande potencial de alcance, pois elas estão em todos os lugares, já o conhecimento para ser construído precisa ser observado os vários aspectos, percurso a ser feito para chegar de fato ao que se espera em termos de conhecimento, de forma a entender a si e ao outro, de forma a integrar os sujeitos e as suas relações de comprometimento com o presente, gerações passadas, bem como futuras.

Nas complexas referência geracionais, sobre contexto da cultura histórica, há uma necessidade de apresentar um conjunto de elementos, e nesse sentido, o uso de documentos como suporte para percepção das situações problema, que segundo Mikhail Bakhtin (2003), “toda narrativa envolve um tecido formado de tempo e espaço que atribui verossimilhança à interpretação da obra” (apud ROCHA, 2014, p. 43).

Quando a atualidade é o cenário, no contexto da cultura digital, é necessário construir um entendimento sobre as experiências com o passado como forma de interpretação em um aspecto amplo, não só verbal, como também visual, pois as imagens sobre o passado, os sentidos que estão por trás do que vemos, de forma a distanciar na manipulação intencional das diferentes linguagens que produzem efeitos diversos.

Após as discussões concernentes ao Ensino de História em meio à Cultura Digital, podemos refletir a respeito da constante atualização do ensino frente aos desafios emanados da contemporaneidade digital. Desse modo, discorreremos, a partir de agora, os efeitos e metodologias emergidas dos planejamentos anuais em História, assim como, essas práticas frente ao modo de ensinar requerido pelas tecnologias e ferramentas tecnológicas no âmbito escolar dos conteúdos da disciplina na Escola-Campo.

3.1.1 Planejamentos Anuais em Ensino de História

Sobre os planejamentos anuais dos professores da disciplina de história, da Escola União e Força no período do recorte temporal, percebe-se uma continuidade de planejamentos pautados nos conteúdos dispostos no livro didático seguindo a linha de organização quadripartite da História.

Essa divisão da história se apresenta de forma a fazer uma organização para uma melhor compreensão da mesma, pois a história começa quando o homem cria a escrita acerca de 4.000 anos antes de Cristo. A partir desse período passa a ser chamado de período Histórico ou História. Mas, antes da criação da escrita, já existe uma história, e assim houve a necessidade de divisão desses períodos para que se possa compreender melhor. Desse modo, fica da seguinte forma a divisão tradicional da história:

Quadro 2 - Divisão tradicional da história

Pré-história	Período paleolítico	Idade da Pedra lascada: tem início há aproximadamente 4,4 milhões de anos e se estende até 8000 a.C.
	Período Neolítico	Idade da Pedra Polida: Vai aproximadamente de 8000 a.C. a 500 A.C.
	Idade dos Metais	Ferro, Cobre Bronze Período que se estende de 5000 a.C. até o surgimento da escrita pelos sumérios em 4000 a.C.
História	Idade antiga	4000 anos antes a.C. até a queda do Império Romano do Ocidente, 476, da era cristã.
	Idade Medieval	Início em 476 e vai até a tomada de Constantinopla pelos turcos otomanos em 1473.
	Idade Moderna	Inicia em 1453 e vai até data da Revolução Francesa, 1789.

	Idade Contemporânea	Vai da Revolução Francesa em 1789 até os dias atuais.
--	---------------------	---

Fonte: VAIFAS, 2016, p. 13; JUNIOR, 2016, p. 29

A pré-história abrange milhões de anos. E o homem aprendeu a viver em comunidade, a utilizar o fogo, a domesticar animais, produzir alimento, criou a linguagem com o meio de se comunicar, criou a pintura, cerâmica, as primeiras organizações sociais e políticas. Ficando dividido em três períodos: Paleolítico, com início há aproximadamente 4,4 milhões de anos e se estende até 8000 a.C. O período Neolítico: de aproximadamente 8000 a.C. a 500 a.C. e a Idade dos Metais: período que se estende de 5000 a.C. até o surgimento da escrita pelos sumérios em 4.000 a.C. (VAIFAS, 2016, p.13; JUNIOR, 2016, p. 29).

Importante destacar aqui que as datações em relação à pré-história têm uma variação entre os livros didáticos para os primeiros anos do ensino médio com enunciados trazendo esse período entre 3.000 e 4.000 a.C. Na segunda metade do século XIX, a história buscava se afirmar como ciência especializada no conhecimento do passado com base em documentos escritos e o termo pré-história corresponderia aos períodos supracitados antes da invenção da escrita. (VAIFAS, 2016, p.13; JUNIOR, 2016, p. 29).

A Idade Antiga, traz o período da história que conta a partir do desenvolvimento da escrita pelos Sumérios, 4.000 anos antes a.C. até a queda do Império Romano do Ocidente, 476 da era cristã.

A Idade Média é o período da história que tem início em 476 e vai até a tomada de Constantinopla pelos turcos otomanos em 1473. Já na Idade Moderna, a história inicia em 1453 e vai até data da Revolução Francesa, 1789. E a Idade Contemporânea vai da Revolução Francesa em 1789 até os dias atuais. Nesse período é importante destacar que vários acontecimentos políticos, sociais e econômicos receberam influência da Revolução Francesa, como exemplo a Independência do Brasil.

A organização do tempo com essa divisão tradicional da história foi organizada em uma cronologia de acontecimentos voltados a cultura europeia. Assim, ao se trabalhar história com alunos é devido enquanto professor de história, se atentar a contagem do tempo na história, ao tempo cronológico e também o tempo histórico, de forma a deixar claro as questões da contagem do tempo, pois a história varia de acordo com cada povo e época, por isso nem todos os países seguem o mesmo calendário. Assim, o tempo cronológico é definido como tempo onde se desenrolam as atividades humanas: nascimento, crescimento, ir para escola, as festas, etc. O tempo histórico é o acontecimento que marca um povo, uma nação, ou as vezes a humanidade, como exemplo, a descoberta da cura de uma doença.

Vale destacar que esta organização curricular é eurocêntrica e não guarda relação com as carências de orientação temporal dos estudantes. A Educação histórica propõe uma reconstrução policêntrica da história da humanidade a partir das várias histórias dos povos subalternizados.

Dessa forma, destacamos que nem sempre esses tempos coincidem, pois existem povos que vivem diferentes momentos históricos no mesmo tempo cronológico. Mesmo vivendo em uma sociedade informatizada, em meio a essa cultura digital, nem todas as pessoas tem acesso a essa tecnologia e que mesmo dentro de uma sociedade informatizada existem vários níveis de conexão.

Nas Ciências Humanas e suas Tecnologias, por exemplo, onde pensamos questões relativas à disciplina de História inseridas nessa grande área de estudo, percebemos a significativa contribuição de saberes que podem ser evidenciados em aulas de história, principalmente no que tange as questões de tempo cronológico e histórico. Ciências e tecnologias podem e devem proporcionar saberes à constituição das identidades dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, neste item, pensamos a respeito desse viés, assim como, discutimos sobre os planejamentos anuais e os aspectos que o constituem.

Podemos afirmar que os planejamentos anuais se constituem, na Educação Básica, por exemplo, em mecanismos de organização do conhecimento científico. O ato de planejar, leva-se em consideração os instrumentos utilizados como promoção do conhecimento e os professores utilizam para o planejamento diversos materiais da produção cultural, tais como revistas, livros, Livro Didático, as informações oriundas das Tecnologias digitais, tais como livro digital, portal online, aplicativos para smartphones ou até mesmo partindo da vivência dos próprios sujeitos que compõem o espaço escolar. Buscamos, enquanto professores formadores, a inserção de novas metodologias que priorizem e estimulem novas capacidades, tanto de investigar, quanto de contextualizar e refletir sobre os conhecimentos históricos.

Desse modo, elencamos na sequência os planejamentos dos professores participantes da pesquisa, quais sejam:

Planejamento da Professora Alinei - ao analisá-lo, destacamos algumas informações com o objetivo de refletir sobre as abordagens temáticas em quais elas se concentram e que metodologias podem favorecer para enriquecer esse debate com o propósito de ampliar o conhecimento dos alunos de forma crítica. O conteúdo abordado nas turmas de 1º Ano do Ensino Médio é a introdução aos estudos históricos, passando pela origem humana, pelas primeiras civilizações da antiguidade clássica, Idade Média Ocidental e Idade Moderna.

Confirmamos essa prática metodológica nos PCNs quando o documento disserta a respeito do objetivo das propostas em estudos históricos que consiste em: “favorecer o desenvolvimento das capacidades de diferenciação e identificação” (BRASIL, 1997, p. 52).

Os conteúdos destacados do planejamento da professora podem ser alcançados dentro da perspectiva de desenvolvimento crítico do aluno com uso de fontes situando a época de cada texto. Assim, são estratégias a serem tomadas para formação de leitores questionadores e críticos. Compete ao leitor competente encontrar as informações sobre o tema pesquisado com a capacidade de identificar pontos que necessitam de investigação para serem entendidos e com capacidade de confrontar opiniões dos autores que escrevem sobre o assunto.

Nos segundos anos, a Professora segue com conteúdo relativos ao Iluminismo, as revoluções e as reformas, queda do absolutismo, as revoluções nas Américas, concentrando, depois, na História do Brasil, passando pelo período colonial, processo de Independência do Brasil e, finalizando, com o conteúdo de Capitalismo Industrial e expansão do Mundo Burguês. Neste planejamento, uma abordagem significativa aos conteúdos que competem à História e a provocação do pensamento crítico, expressivo de cada tema e de cada contexto social.

Por meio do Pensamento de Ramos e Cainelli (2015), a pesquisa em Educação Histórica visa entender o ensino e o aprendizado histórico, onde os sujeitos passaram a ser considerados relevantes na pesquisa histórica, valorizando-os na sua subjetividade, um sujeito contextualizado, produtor do processo histórico que produz.

Nessa perspectiva, esse processo desencadeado pela educação histórica conduz os agentes do ensino e da aprendizagem a alcançar êxito, que é produção do conhecimento histórico crítico, ou seja, ter a capacidade de entender conexões lógicas entre ideias e refletir sobre a própria crença e valores.

Pensar a ação pedagógica como ato de intencionalidade, é dirigir-se a efetivação de trabalhos com uso de fontes, pois esse processo é primordial para analisar e conduzir conhecimentos do passado em ocorrências do presente. O docente colabora para formação dos alunos, oferecendo diferentes fontes, textos para análise e narrativas com várias perspectivas para que o discente possa comparar e analisar.

Nos 3º Anos são feitas abordagens a respeito do desenvolvimento e nascimento da História; fontes históricas e o papel do historiador; Brasil na primeira república; Primeira Guerra mundial; Revolução Russa; Segunda Guerra Mundial; Nazismo, Fascismo, Democracia e Socialismo, alternando entre História do Brasil República, Moderno e Contemporâneo, e História Geral.

O objetivo geral, descrito pela professora, sobre a disciplina de História destaca-se:

[...] como campo fértil para ação relevante, por parte dos educadores, que desejam a eficácia de desenvolvimento de sujeitos autônomos, formação de cidadãos autônomos. A valorização das marcas deixadas pelos homens e que permitem uma interpretação dos seus atos cotidianos que possibilitaram a construção da sociedade da sua época e os efeitos produzidos nas sociedades que os sucederam. As suas lutas e o que, a partir delas, foi conquistado. Qual a relação entre esses embates sociais dos períodos estudados com os do presente? O que podemos aprender ao refletir sobre aquelas realidades vividas? Quais as transformações devem ser consideradas nessa análise e, portanto, como podemos aprender com o passado sem perder de vista as peculiaridades dos desafios atuais? Todo esse exercício deve ser feito com a consciência de que não se deve emitir juízo de valores, desconsiderando as mentalidades próprias dos períodos estudados e observando o presente. Contudo, o objetivo geral do estudo de história é fazer análises do contexto acima, bem como dos assuntos estudados em cada ano, comparando-o com fatos atuais e cada um se reconhecer como um sujeito histórico, emitir juízo de valores, desconsiderando as mentalidades próprias dos períodos estudados e observando o presente. Contudo, o objetivo geral do estudo de história é fazer análises do contexto acima, bem como dos assuntos estudados em cada ano comparando o com fatos atuais e cada um se reconhecer como um sujeito histórico.¹⁸

Percebe-se que o planejamento da disciplina se preocupa pela organização e desenvolvimento de sujeitos autônomos no sentido de valorizar as marcas deixadas pelo homem no cotidiano social.

Observando o presente, o ensino de história pode ser beneficiado com a inserção da Tecnologia da Comunicação Digital, que segundo Fonseca (2003), as metodologias de História têm utilizado diferentes linguagens e fontes no estudo dessa disciplina.

Isso revela a necessidade de nós professores de história, pesquisadores, historiadores se dedicar a estudos sobre os limites e possibilidades de diferentes linguagens, de dar sentido ao ensinamento histórico, de não definir a história como simplesmente estudo do passado, mas que por meio dela possibilitamos a compreensão do presente, de cada sujeito nele inserido.

Dessa forma, emprestamos de Hartog (2010 b: 18-31) para caracterizar o presentismo como regime de historicidade contemporâneo, pois sabemos também que “o presente é tempo do historiador, de qualquer historiador, de qualquer época e lugar” (ROCHA; MAGALHÃES; CONTIJO, 2009, p. 29).

Há preocupação com a relação entre os embates sociais dos períodos históricos estudados em conversa com as realidades vividas, ou seja, as atualizações mediante à relação

¹⁸ SILVA, Alinei Guilherme da. Entrevista Oral sobre a Escola União e Força. Cáceres, 25.11.2019. Todas as citações desta entrevista serão indicadas no corpo do texto, referenciada pelo sobrenome da professora Alinei.

entre os períodos por meio do contexto social, político, histórico e cultural entre o que é estudado com as vivências sociais contemporâneas.

Segundo Manoel Luiz Salgado Guimarães:

[...] é uma questão fundamental acerca do ensino de história em meio a cultura da memória que, se por um lado é superimportante para o trabalho do historiador, por outro não deve ser confundida com o próprio exercício da crítica histórica, tarefa essencial da operação historiográfica. Ter claro essa diferença é fundamental para a disciplina de história como atividade crítica de forma diferenciada de conhecimento das experiências passadas. No qual dialogando com as construções das memórias, as torna parte da própria experiência histórica dos homens no mundo que os cerca”. (ROCHA; MAGALHÃES; CONTIJO, 2008, p. 45).

Por meio das reflexões do autor acerca do ensino de história que implica pensar também o ensino de história considerando as inovações tecnológicas disponíveis que exerce forte atrativo sobre o público escolar. Dessa forma, pensar os seus usos tanto pela historiografia, como o ensino de história na dimensão específica de uso do passado, questões políticas do uso social do passado, bem como acerca da memória dos mecanismos da sua produção e entendimento, “de pensar certos procedimentos de ritualização memorialística que estão embutidos num corpo de ensinamentos, a partir de conteúdos já estabelecidos, mas pouco interrogados na sua historicidade”. (ROCHA; MAGALHÃES; CONTIJO, 2008, p. 45).

A metodologia trabalhada pela professora leva em conta a faixa-etária da série. Dessa forma, para envolvê-los na aprendizagem e despertar o interesse são utilizados jogos, filmes, artigos, jornais e documentários como recursos didáticos, pontuando sobre a forma de tratamento e linguagem utilizada compatível com a idade, mantendo o diálogo, como forma minimizar conflitos. Porém, o desenvolvimento sempre baseado nas competências, tendo citado, como consulta, a pesquisa em livros didáticos.

O planejamento da professora não apresenta possíveis projetos ou outros materiais de apoio para a pesquisa. As formas de avaliação também não constam no planejamento. Na bibliografia do planejamento consta, como consulta, livros didáticos. Desse modo, se por um lado percebemos a preocupação com os conteúdos pertinentes à série, por outro, percebemos, em suma, que as formas de avaliação carecem. A forma de consulta também é importante no desenvolvimento dos planejamentos, pois são aspectos que fazem com que o ensino/aprendizagem ocorra de maneira abrangente e didática.

Sobre o método avaliativo, ressaltamos que não deve necessariamente ser uma prova de caráter exclusório, mas que seja uma atividade mediada por linguagem, discussões e produção de inquietações por meio da participação entre os membros da disciplina no sentido de deslocar

os conhecimentos históricos em complementação com a realidade da comunidade e do grupo social.

Sobre a avaliação, as contribuições de Schmidt e Cainelli (2012) sobre o processo, abordam que deve ser pensada em diagnóstico contínuo, de forma a “avaliar a relevância e significado do conhecimento a ser ensinado e a eficácia do conhecimento aprendido”. Nesse sentido, “deve ser vista como meio que funcionará muito mais para resolver e sanar dificuldades de ensino e aprendizagem que para classificar o aluno, apontar seus erros e reprová-los” (SCHMIDT; CAINELLI, 2012, p. 147-148).

Sobre a utilização do livro didático, este não deve ser pensado como uma prática fechada, mas sim como um instrumento de colaboração e participação de aspectos diversos aos quais o livro apresenta a respeito das temáticas trabalhadas. É pertinente o uso do livro didático, principalmente no que se referem aos conteúdos históricos abordados pelos novos parâmetros curriculares elencados à fase de cada etapa escolar.

Corrêa (2000), chama à atenção para a utilização do livro didático nas aprendizagens escolares da Educação Básica.

O autor postula que:

A utilização do livro escolar [...] contribui para avançar na direção da pesquisa sobre a instituição escolar, no que diz respeito também à circulação e ao uso dos materiais de ensino em seu interior e estabelecer relações entre estes e as compreensões epistemológicas sobre a educação, a aprendizagem escolar, a didática e metodologia de ensino, no sentido de entendê-las através das práticas escolares, meios de seus desdobramentos concretos nessa instituição. (CORRÊA, 2000, p. 14).

Desse modo, no que se referem aos conhecimentos e desdobramentos nos conteúdos que competem à disciplina de História, deve-se levar em consideração, em suma, os conhecimentos prévios dos alunos, pois estes são, também, indispensáveis para que a construção do conhecimento ocorra e possa ser desenvolvida como aporte crítico e social contemporâneo na vida dos sujeitos. Assim, é nesse movimento que damos:

[...] voz a todos os sujeitos envolvidos na relação ensino e aprendizagem da História – os professores, os alunos e a comunidade – além de envolvê-los no processo de produção do conhecimento, indicando a importância da opção pela pesquisa em colaboração como metodologia a ser assumida nos processos de formação continuada de professores. (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p. 9).

Ao analisar o planejamento do Professor Enedilson, destacamos alguns elementos no seu plano do ano de 2017, que teve como objetivo possibilitar ao educando a capacidade de desenvolvimento e dinamismo, prepará-lo para o exercício da cidadania com consciência

crítica, permitindo refletir e compreender as mudanças advindas da sociedade que poderão ser construídas e modificadas a partir da sua interferência escolar e educacional.

Conhecer e valorizar as diversidades culturais, posicionando-se contra quaisquer discriminações, baseadas nas diferenças culturais, sociais, religiosas, sexuais, étnicas e outras características individuais são fundamentais nesse processo. Dessa forma, além da tarefa geral do pleno desenvolvimento do educando, a intenção é proporcionar o entendimento das relações de produção, consumo, como potencializadores das desigualdades sociais, desenvolvendo atitudes de cooperação, repúdio às injustiças e à corrupção, bem como sua qualificação para o mercado de trabalho.

Na perspectiva sobre o que ensinar em uma sociedade multicultural, Marcos Silva e Selva Guimarães (2012), traz abordagens sobre as características da sociedade brasileira globalizada, imersa na mundialização do capital, bem como na diversidade geográfica, racial, religiosa, política, etc.

Os autores pontuam sobre o conceito multicultural, indo em defesa de um caminho mais flexível para a escola “que se pretende abrir aos saberes do cotidiano, inserida no espaço do multi e pluri. O professor nesse contexto multicultural, ‘deve’ estar além dos territórios e dos limites que o saber especializado representa no contexto da escola”. Dessa forma, ter a capacidade de trabalhos interdisciplinares, de maneira a “integrar e incluir em contextos específicos os sujeitos e os saberes dos excluídos: negros, índios, pobres, homossexuais, portadores de deficiência físicas, mentais e outros”. (SILVA; GUIMARÃES, 2012, p. 45).

O caminho trilhado pelos autores serve como crítica ao sistema de ensino brasileiro à sua organização histórica atrelados aos interesses de setores dominantes da sociedade. Este caminho, contempla uma escola inclusiva, para todos, que “compreende que os saberes institucionalizados ou socialmente aceitos sempre permeiam nossos currículos”. Portanto, nessa perspectiva compreende a escola como espaço inclusivo e de acolhimento, de “resgate de identidades e culturas múltiplas” (SILVA; GUIMARÃES, 2012, p. 45).

Propor essas experiências aos nossos estudantes no processo formativo é fundamental para que eles compreendam como se dão as relações de socialização e coletividade. Além disso, eles adquirem a conscientização dos diferentes espaços e das interações sociais, podendo refletir a respeito das individualidades e das diversidades de ordem culturais e individuais expressas nos conteúdos da disciplina.

Importante destacar aqui o papel da história cultural, pois segundo Circe Bittencourt (2009), a aproximação da “História com a Antropologia foi significativa para compreensão da

própria noção de história, que cuja a existência iniciava, segundo a maioria das obras didáticas após a invenção da escrita”. Assim, os povos sem escrita ficavam anulados pela história da civilização. (BITTENCOURT, 2009, p. 149).

A aproximação com a Antropologia consolidou uma história cultural que atualmente procura vincular a Micro-História com a Macro-História, sendo reconhecida como nova história cultural. Essa propensão renovou a história das mentalidades, introduzindo uma perspectiva sociocultural e ampliando as preocupações com as ideias de todos os grupos sociais. Destaque aqui, para a perspectiva de análise globalizante que focam no papel do Estado e suas instituições, mas com outra forma de análise direcionada, como é o caso do filósofo Michel Foucault, pelas diversas esferas de poder. Em seus estudos sobre os “micropoderes e as diversas estratégias de dominação que vão desde organização familiar, aos presídios, escolas, hospitais, etc.” (BITTENCOURT, 2009 p. 150).

Nesse sentido, a História tem destinado investigações de forma a introduzir história das culturas políticas, dos regimes e sistemas de governo e das representações de poder, renovando a história política nos embates entre posições distintas.

A professora organizou os conteúdos de trabalho anual mantendo uma sequência linear quadripartite em todas as séries do Ensino Médio que tiveram como conteúdo inicial no papel da história e do historiador diferentes percepções e medições de tempo e fontes históricas.

Nesse sentido, pensamos no papel do historiador que consiste em mergulhar no passado, conforme afirma Koselleck (2006, p. 305), ultrapassa as próprias “vivências e recordações, conduzido por perguntas, mas também por desejos e inquietudes, ele se confronta primeiramente com vestígios, que se conservaram até hoje [...]”.

Nos 1º Anos do Ensino Médio, os conteúdos dispostos foram: Pré-história; Primeiras sociedades e civilizações; Antiguidade clássica; Idade Moderna. Aos 2º Anos do Ensino Médio, iniciou-se os conteúdos com a Colonização do Brasil, abordando também o mesmo contexto de colonização do Mato Grosso; Antigo Regime do século XVII e XVIII; Revolução Inglesa e Industrial; Colonização e Independência do Estados Unidos; Revolução Francesa e Era Napoleônica. Neste planejamento percebemos a abrangência dos conteúdos em relação ao planejamento anteriormente discutido, a saber: Planejamento da Professora “A” nos referidos anos.

No 3º Ano, a sequência dos conteúdos foi: Idade Contemporânea; Primeira Guerra Mundial; Revolução Russa; Período entre Guerras; Crise do Capitalismo e Regimes Totalitários; Segunda Guerra Mundial; Brasil na Primeira Metade do Século XX (sociedade e

economia na Primeira República; Revoltas na Primeira República; Era Vargas); Mundo Pós-Guerra; Socialismo: Revolução e Crise; Desigualdades e Globalização; Brasil no Período Democrático; Regime Militar e Período de Redemocratização.

Assim, percebemos, em torno dos esforços conjuntos e articulados de planejamento entre os Professores A e B, o desenvolvimento dos conteúdos e consequentes avaliações nos processos educacionais em formação em História. A metodologia proposta no planejamento do Professor B buscou de forma diversificada promover o desenvolvimento e interesse pessoal e coletivo por meio de aulas expositivas: debates sobre assuntos e temas, trazendo discussões para realidade/cotidiano do educando; aplicação de questões e correções em forma de debate; trabalhos de pesquisa individuais e em grupos; seminários; aula campo – visitas de acordo com desenvolvimento dos projetos.

Os recursos utilizados foram: quadro branco; data show e fontes: livro didático; música; filmes; documentários; jornais; revistas; dicionário; *internet*. Conforme ressalta Bizelli e Geraldi (2016), os conhecimentos oriundos de diversas ferramentas são válidos e os conhecimentos presentes na internet são importantes, mas, o docente deve se atentar que ele não é o único detentor do saber, pois é preciso aprender a aprender e, antes de tudo, aprender a aprender a ensinar. Os autores nos dizem que precisamos: “[...] conhecer e exercitar práticas geradas por recursos tecnológicos que estimulam a participação do educando e a sala de aula para permitir interação” (BIZELLI; GERALDI, 2016, p. 153).

As formas de avaliação consistiram em: avaliação com questões objetivas e dissertativas; seminário, trabalho de pesquisa; avaliação dos cadernos com as anotações e informações sobre as aulas; produção de textos; simulado com os alunos e para as turmas de 3º Ano foram inseridas avaliações preparatória para Enem e Vestibulares. Pensar as questões educacionais permeadas pelas tecnologias suscitam pensar em todas as ferramentas intelectuais e organizadoras criadas e recriadas pelos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, relativo à questão da avaliação, o planejamento é importante pois ele permite, ao professor, a utilização da tecnologia “no sentido de ampliar e facilitar o trabalho do professor em sala de aula” (FRONZA-MARTINS, 2011, p. 71-72).

O aluno será avaliado pelos aspectos cognitivos, atitudinais e sua relação com o grupo, de forma progressiva. Serão avaliadas as formas de expressão, a oralidade e a desenvoltura, afim de detectar as dificuldades a serem trabalhadas no decorrer do processo de ensino/aprendizagem. Será levada em conta, quando das atividades e debates, a capacidade de dar exemplos locais e atuais, bem como do cotidiano.

A capacidade organizada, capacidade de relacionar passado e presente, noções de temporalidade, coerência, argumentação, clareza, leitura de mundo e informações de noticiários (jornais, revistas, tv, etc.), também serão considerados relevantes. Outros aspectos considerados serão: assiduidade, pontualidade e responsabilidades com as atividades em sala e extraclasse.

O planejamento do Professor Enedilson expressa que os conteúdos são flexíveis, podendo ser alterados de acordo com o desenvolvimento de projetos interdisciplinares. As referências utilizadas são os autores de livros didáticos PNLD. As Orientações Curriculares são: Área das Ciências Humanas, autores que trabalham a História de Mato Grosso, Sites e Revistas sobre Ensino de História e Educação.

A Professora Alinei teve como objetivo perceber os acontecimentos históricos ao longo do tempo, como processo de construção, desenvolvimento e organização do ser humano, possibilitando ao educando a capacidade de se reconhecer dentro dessa construção. Preparar o aluno para o exercício da cidadania, permitindo refletir e compreender as mudanças na sociedade, valorizar as diversidades culturais, de modo a se posicionar contra as discriminações, e utilizar o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas, além de desenvolver atitudes de cooperação proporcionando qualificação para o trabalho.

Relativo ao exercício da cidadania, percebido nos planejamentos da Professora Alinei, Bonamino e Martínez (2012) apontam que numa perspectiva integradora os currículos têm diversificado na articulação entre cidadania e conhecimento. É, pois, uma integração que movimenta no interior dos temas concernentes à cidadania e ao conhecimento escolar. Por assim dizer, a vida cidadã se relaciona com os âmbitos de saúde, sexualidade, vida familiar, social, científico e tecnológico. Os autores ressaltam, também, das práticas ultrapassadas de se pensar esses conteúdos na sala de aula e com a tecnologização do conhecimento ficou mais amplo para o professor filtrar e explorar o conhecimento científico e educacional aos novos alunos do século XXI.

Como forma de organização dos conteúdos a serem trabalhados, dividindo a periodicidade por bimestres, sendo os 1º Anos: História, Historiador e Fontes Históricas; Percepção e Medida de Tempo; o Valor da Memória; Pré-História Humana; Primeiras Civilizações; Antiguidade Clássica: Grécia Antiga; Formação do Império Romano; o Ocidente Cristão e a Expansão Muçulmana; Apogeu da Sociedade Feudal; Expansão Marítima. Idade Moderna: Renascimento e Revolução Científica, Reforma Religiosa; Monarquias Absolutistas; Inglaterra Revolucionária; Colonização na América Portuguesa; os Povos Africanos e os Europeus.

Os conteúdos para os 2º Anos são: História, Historiador e Fontes Históricas; Percepção e Medida de Tempo; o Valor da Memória; Iluminismo, Revoluções e Reformas; França Revolucionária; Revoluções nas Américas; Brasil Colonial, Independência de um Império Escravista; Capitalismo Industrial; Brasil Império; A expansão do Mundo Burguês; Imperialismo; Capitalismo; Ciência e Tecnologia no Mundo Capitalista.

O conteúdo dos 3º Anos, por sua vez, tem, como sequência: História, Historiador e Fontes Históricas; Percepção e Medida de Tempo; o Valor da Memória; Primeira República no Brasil; Primeira Guerra mundial; Revolução Russa; Crise do Capitalismo: Regimes Totalitários; Segunda Guerra Mundial; Brasil- Era Vargas; Guerra Fria: América Latina: Desenvolvimento, Democracia e Ditadura; O Brasil e a República Democrática; O Brasil na Ditadura Militar; O Retorno da Guerra Fria e a Desagregação do Mundo Socialista; Dilemas da Democracia Brasileira; Crise do Novo Século.

A metodologia é diversificada, isto é, varia em algum grau de acordo com o tema, promovendo, da melhor forma possível, o desenvolvimento e interesse pessoal e coletivo, com aulas expositivas onde há muito diálogo; debates acerca do assunto/tema com a interação dos alunos; realização de sínteses e resumos; trabalhos em grupos e/ou individuais; pesquisas, livro didático e caderno; filmes; documentários; aula a campo de acordo com o desenvolvimento dos projetos.

A forma como os alunos são avaliados se dá por prova objetiva e dissertativa sobre conteúdo trabalhado; seminário; trabalho de pesquisa; caderno com o conteúdo e as atividades trabalhadas e pesquisa; produção de textos. A avaliação tem por finalidade cumprir os seguintes objetivos: aferir o conhecimento e aprendizagem dos alunos e ao mesmo tempo, indicar os caminhos a serem percorridos no processo de ensino/aprendizagem, ou seja, a avaliação é um processo contínuo. Os critérios são quantitativos: provas escritas, seminários, trabalhos individuais ou em grupo, debates com conteúdo trabalhado, vídeos, filmes e/ou qualitativos: responsabilidade, pontualidade, assiduidade, participação, entre outros.

Percebemos nos conteúdos dispostos no trabalho dos professores “A” “B” “C”, a preocupação de trabalhar o papel do historiador e a interpretação sobre o passado, mas que todos seguem uma sequência linear da história tradicional quadripartite. As referências utilizadas, advém de autores de livros didáticos, Orientações Curriculares da Área das Ciências Humanas; História de Mato Grosso, Sites e Revistas sobre Ensino de História e Educação.

Desse modo, ao passo em que são desenvolvidos os conteúdos especificados pelas metodologias e planejamentos dos Professores Enedilson, Ana Paula e Alinei, adotamos

conforme ressalta Schmidt e Urban (2016), a Teoria da Consciência Histórica discutida no item 3.1 desta Dissertação para que investiguemos os espaços de escolarização. (SCHMIDT; URBAN, 2016, p. 37).

Os autores nos fornecem aportes que permitem que historicizemos e compreendamos a respeito de como se dá a aprendizagem, tendo em vista e levando em consideração os caminhos metodológicos dos professores nas disciplinas, dizendo que devemos:

[...] adotar como referencial a teoria da consciência histórica para investigações em espaços de escolarização, considerados não somente como espaços de reprodução, mas também de produção do conhecimento, pressupôs a ênfase na metodologia qualitativa da investigação educacional, em abordagens antropológicas e/ou sociológicas, não descartando a necessidade de abordagens históricas para se entender a historicidade, por exemplo, da própria ideia de aprendizagem. (SCHMIDT; URBAN, 2016, p. 37).

Desse modo, partimos para o próximo item com a discussão do Ensino de História na era da Cultura Digital. Os elementos elencados e discutidos até agora fornecem e sustentam as perspectivas educacionais em Ensino de História, pois provoca mudanças no ensino-aprendizagem dos alunos na etapa final da Educação Básica, na fase final, do Ensino Médio.

Os planejamentos descritos neste item, sob a metodologia das Professoras A, B e C, serão discutidos, também, mais adiante, observando os conteúdos e principalmente a importância de se introduzir a história local nos planejamentos, as formas de avaliação, assim como procedimentos didáticos e metodológicos no sentido de contribuir com a discussão proposta na pesquisa.

3.2 Ensino de História na Cultura Digital: Impactos no Processo de Ensino/aprendizagem dos Alunos do Ensino Médio da Escola-Campo

Objetivamos neste item, por meio das narrativas dos alunos nas entrevistas, perceber a sua formação, como um todo, bem como compreender os impactos da cultura digital no processo de aprendizagem de história dos alunos da Escola-Campo.

Na atualidade, a contribuição da *internet* no processo de construção do conhecimento tem grande força, pois as informações nas quais os estudantes estão em constante contato, há possibilidade das mesmas se transformarem em conhecimento de forma significativa. Porém, nesse processo é necessário discernimento para que a compreensão aconteça. Dessa forma, é importante entender o movimento em direção aos produtos culturais que remetem ao passado, por meio das avalanches de informações e as formas que a contemporaneidade tem de comunicação social.

As redes de interação trazem uma gama de informações, que por meio delas os alunos podem investir em pesquisas, mas para que o conhecimento possa ser alcançado é importante considerar alguns aspectos que são fundamentais para aprendizagem histórica. Dessa forma, aqui entra o papel da disciplina e do professor de história.

O papel da História, como vimos permeando as discussões nas sessões anteriores, vai além de um mero reporte ao passado, não restringindo somente aos fatos históricos, mas sim da ampliação dos conceitos que são introduzidos ao longo das sociedades ressignificando as construções dos laços de identidade e, em suma, de um processo de construção e consolidação de formação à cidadania.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC diz dessa perspectiva quando ressalta que:

[...] O ensino de História pode desempenhar um papel importante na configuração da identidade, ao incorporar a reflexão sobre a atuação do indivíduo nas suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromisso com classes, grupos sociais, culturas, valores e com gerações do passado e do futuro. (BRASIL, 2018, p. 22).

Ao refletirmos sobre os usos e significados que são atribuídos ao ensino de História, ao longo dos anos, afirmamos que ele se dá na relação de contribuição e de promoção de uma consciência história plural e formativa promovendo o exercício de cidadania na sociedade contemporânea.

De acordo com Brasil (2018), existem competências e habilidades que devem ser desenvolvidas no âmbito da formação em História na etapa do Ensino Médio e, por conseguinte, às práticas futuras dos indivíduos possuirão reflexos dessas competências e habilidades adquiridas no processo de formação, quais sejam: a representação e a comunicação, assim como a investigação e compreensão e a contextualização sociocultural.

À representação e comunicação são atribuídos aos aspectos de criticar, analisar e interpretar:

[...] a) Fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção; b) Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico. (BRASIL, 2018, p. 28).

À investigação e compreensão, conforme Brasil (2018) estão incumbidas as habilidades de:

a) Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas; b) Estabelecer relações entre continuidade/permanência

e ruptura/transformação nos processos históricos; c) Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos; d) Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos. (BRASIL, 2018, p. 28).

E, por último, no que cerne à contextualização sociocultural, Brasil (2018) postula que os indivíduos devem ser capazes de:

[...] a) Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação; b) Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade; c) Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos; d) Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado. (BRASIL, 2018, p. 28).

Ainda, de acordo com os PCNs relacionado ao documento da BNCC, referente à formação do (s) estudante (s):

[...] a formação do estudante como cidadão pode ser favorecida pela apreensão das noções de tempo histórico, pois essas noções têm um importante papel na compreensão que os alunos possam ter sobre os limites e as possibilidades de sua atuação na transformação da realidade em que vive. (BRASIL, 2018, p. 25).

Desse modo, essas questões em relação à disciplina de História constituem fortemente o professor de história, pois ele tem um papel fundamental na formação crítica do aluno em contextos aos quais as formas de comunicação, bem como as funções mediadoras se relacionam, pois estão presentes, tanto no cotidiano do professor quanto do aluno. A esse fato, pensamos ainda no “acesso às ferramentas tecnológicas e aos canais para produção e veiculação de conteúdos” (CORTES; MARTINS; SOUZA, 2018, p. 16), que os alunos possuem na era digital, todos esses aspectos somam-se ao papel do professor na promoção e construção do ensino-aprendizagem produzindo mudanças no processo histórico.

Não podemos deixar, evidentemente, que as questões tecnológicas substituam o papel do professor, mas que ela seja utilizada como um veículo de produção de conhecimento e de questionamentos nas formações contemporâneas. Lapa, Coelho e Schertl (2015) dizem que:

[...] a comunicação propiciada pelas redes sociais digitais se constitui em um espaço público que pode assumir o papel de educador, pois apresenta potencial para a formação do sujeito. Portanto, analisar e questionar seu papel formativo na atualidade, se constitui em importante temática para pesquisas na educação. (LAPA; COELHO; SCHWERTL, 2015, p. 50).

Desse modo, o papel do professor de História consiste em possibilitar a mudança do passado por meio da interpretação, por meio do modo de narrá-lo à luz das lutas individuais e coletivas (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 52). Em outras palavras, o professor de História deve, em exercício de promover reflexões à criticidade aos quesitos sociais, político e culturais a instigar e levantar pensamentos que toquem o presente e pensem o futuro tomando como base princípios relativos à liberdade, à democracia, à cidadania (SCHMIDT; CAINELLI, 2009).

Assim, a fala da aluna Andressa traz contribuições pertinentes ao que tange sobre tecnologia, metodologias de ensino em História, assim como as dificuldades enfrentadas e contadas por meio da narrativa dos alunos egressos. Segundo Andressa:

A internet contribuiu bastante para acesso de informação, fazíamos pesquisa e leitura na internet, mas também em casa e na biblioteca municipal de Cáceres. Eu sempre acessava conteúdos para o Enem quando estava me preparando para as provas, mas também, atualidades, revistas, videoaula, tudo isso eu acessava. (SILVA, 2019).

A aluna conta sobre os locais de acesso à pesquisa e conteúdo, observa-se espaços fora do âmbito escolar, onde a demanda por computadores é limitada, isso pode ser evidenciado por meio dos documentos, PPP da unidade escolar, assim como as dificuldades encontradas pelos professores para agendarem suas turmas. A distância para retornar ao ambiente escolar de alguns alunos para o acesso em horário contrário das aulas também é outro ponto de dificuldade existente.

Por outro lado, Diellem nos conta a respeito das redes sociais e da frequência de acesso a tecnologias no suporte aos estudos. Segundo ela:

[...] a rede social mais comum na época era o Orkut e o Messenger. O MSN eu acho que era do Hotmail e a gente acessava também na Lan house. Não era muito comum ainda internet em casa, computador em casa, então a gente acessava na Lan house, além do jogo, né? E aí a gente participava de vários jogos, além desses aí, a gente participava de jogos que incluíam outros colegas [...] geralmente umas três vezes por semana, logo depois que saía da aula eu ia para a Lan house. (CAMPOS, 2019).

O acesso à internet na escola União e Força é muito limitado, não existe acesso liberado para os alunos ingressarem em pesquisas on-line via dispositivos móveis, normalmente os alunos que tem acesso é por conta própria, quando seus pais oferecem esse recurso. Desse modo, a grande maioria dos alunos acessam em casa, em casos específicos ou na Lan house, conforme mencionado pela aluna, tanto para pesquisa como entretenimento.

[...] no ensino fundamental pelo que eu me lembro era um celular, nós somos em cinco na minha casa e era um celular para os cinco. E a gente ficava nesse revezamento, cada dia estava com um, já no ensino médio cada um tinha o seu, mas, o celular era mesmo para ligação, não tinha dinheiro para colocar crédito e outras coisas, então, o celular era só para o fundamental (risos). (CAMPOS, 2019).

Observa-se também que em pouco tempo o número de celular aumentou consideravelmente, observando que o último ano em que Diellem frequentou a Escola U.F foi em 2012. Hoje a grande maioria dos alunos tem celulares, só que acesso do dispositivo à internet é limitado e isso faz com que o acesso a pesquisa por meio desses aparelhos não seja democrático para uso em sala de aula.

Assim, percebemos esse avanço tecnológico, mas as escolas públicas não caminham no mesmo ritmo, os passos são lentos, não acompanhada de forma a receber esse benefício, de forma a facilitar o processo de ensino/aprendizagem. Seria demasiadamente sonhador pensar a sala de aula como campo de pesquisa em que alunos e professores poderiam se servir de tais benefícios, de degustar e saborear as delícias expostas nas redes, de fazer os alunos se interessar pelo ato da pesquisa, no “self-service” das informações em redes!

Com a experiência docente, já presenciamos o acesso a pesquisa dentro da sala de aula realizadas via celular dos alunos e se fazia em grupo para democratizar o acesso, pois a grande maioria não tinha e nem a escola disponibilizava internet para esse fim e se fez pelos acessos particulares de alguns alunos. Normalmente, a realização desse tipo de pesquisa se deu quando surgiam questionamentos em meio algum debate e por interesse da turma, no momento, favoreceu para tal feito.

A pesquisa por agendamento no laboratório de informática sempre foi complexa, dificultado por conta dos poucos computadores em funcionamento, assim os trabalhos de pesquisa eram sempre feitos em grupo e, na maioria das vezes, chocavam com agendamento de outros professores.

[...] a gente só tinha uma sala de informática, se eu não me engano com 30 computadores, então o aluno para fazer alguma pesquisa, ele tinha que marcar um horário que muitas vezes era muito difícil na sala de informática, posto que eram muitas salas que também tinham projeto para pesquisarem ou pesquisas. Então acabava sendo mais efetivo pesquisar em casa e muitos alunos não tinham esse acesso em casa, visto que eu vim de uma família com uma renda mensal estável que dá para fornecer tranquilo o computador, mas muitos alunos era bem mais carentes, então não tinha computadores, não tinha internet, então tinham que se locomover de um bairro totalmente distante da escola para fazer as pesquisas na escola, então nesse quesito, de tecnologia a escola também não tinha muito a fornecer para os alunos e a gente pesquisava mais pela biblioteca. A gente não era muito de digital, eu acho que pelo ano, porque me formei em 2017, mas eu posso falar que minha vida estudantil se

baseia em 2013, 2014 e 2015, então a biblioteca era o meio mais efetivo do que a sala de computação. Então hoje em dia a gente com certeza vê uma digitalização da educação, mas nessa época o União e Força era muito precária, deixava a desejar. (NEVES, 2019).

O aluno ao retomar sua memória no período de estudo na Escola U.F pontua as dificuldades em relação ao acesso as informações e pesquisa, bem como a realidade de outros alunos na instituição. Ao pensar democraticamente, as distâncias desses acessos são assustadoras. Já passamos também por fase no qual a estrutura do laboratório de informática, se tratando do espaço físico de forma limitada, pois o espaço da sala de informática era de forma conjugada, juntamente com a biblioteca, pois não existiam salas disponíveis para esses fins específicos, delimitado pelo espaço físico disponível na Escola. Normalmente, as bibliotecas são lugares que necessitam de silêncio para realização das leituras e dessa forma compromete e dificulta a concentração dos alunos.

O aluno ao externar sobre seu acesso para pesquisa disponibilizadas pela escola, expõe as dificuldades, pois a internet auxilia os alunos nos conteúdos e temáticas que muitas vezes não conseguem realizar no curto espaço de tempo em sala de aula e por não ter disponível na sala de aula da Escola U.F. A internet está disponível no laboratório de informática, sala dos professores, secretaria e salas de gestão e coordenação. Nas salas de aulas não existe acesso gratuito para os alunos realizarem pesquisa e dinamizar as aulas, pois a pesquisa é conhecimento.

Natália Janones fala sobre o seu acesso a pesquisa pela internet no período em que esteve na Escola U.F. e continua na universidade as suas redes de acesso.

No período de ensino fundamental e médio as ferramentas que eu mais utilizava era para pesquisar conteúdos mais relacionados a matéria, por exemplo: biologia, vê a formação da célula, que forma, etc. Então o visual para o aluno é muito importante. Eu utilizava muito os mecanismos por exemplo e alguns canais do YouTube que tinha um vertente de estudo, ensinavam história de forma facilitada, é biologia ou qualquer outra coisa, e principalmente a parte visual, [...], utilizava site, plataforma de estudo digital, [...] a partir dessas plataformas eu conseguia acessar mais os conteúdos também, porque as vezes na sala de aula aprendia os conceitos e na hora de fazer os exercícios em casa precisava dessa ajuda [...] então, normalmente foi plataformas digitais no ensino médio que davam essa noção de cada matéria, explicar a matéria, resumir, mostrar, e na graduação foi as plataformas de pesquisa. Pesquisar atualmente essas plataformas continua sendo as mesmas vias de pesquisa em base de dados que seriam aquelas que a gente procura artigos acadêmicos, praticamente essa parte que eu faço na graduação. Mas seria basicamente isso aí, e em questão de redes sociais, da mídia digital eu tenho Facebook, Instagram e outras mídias também que eu acredito que são importantes principalmente em questão de relação pessoal, principalmente sabendo que você dentro da graduação e até mesmo dentro da do ensino

médio, a gente se distancia de pessoas e a mídia social ela tem esse poder de aproximar as pessoas. Então existem pessoas e oportunidades que, por exemplo, na graduação um deles foi o Jovem Senador que no ensino médio obteve aprendizados com pessoas a distância, por exemplo em Brasília ou com pessoas que vieram de fora que através dessa mídia digital o contato foi estabelecido mesmo em longas distâncias (JANONES, 2019).

O acesso às informações por meio da internet contribui muito para a construção do conhecimento da aluna, seu ritmo de estudo foi bastante intenso, nós professores trazemos também na memória as passagens de nossos alunos e percebemos diferenciações ao recordar das suas trajetórias. Posso dizer como professora no Ensino fundamental e Médio, que não existe homogeneidade, pois vários aspectos interferem sobre a forma de constância nos estudos, que vão desde da estrutura familiar, poder aquisitivo, acompanhamento dos pais e que também nem todos têm as mesmas oportunidades. Na minha memória vem recordações das vezes que a mesma me procurou para saber se a forma que estava fazendo estava correta, da preocupação com sua aprendizagem, lembro da fala da mãe, informando sobre a sua preocupação ao ver a filha passar a madrugada pesquisando e digitando trabalho para entregar no prazo estabelecido pelo professor.

Enquanto professora, percebo o quanto os ritmos são diferentes e implica em vários fatores ao serem analisados sobre o perfil de cada aluno. Alguns deles, podem marcar mais para alguns professores, dependem de passagem, de ações que interferem na guarda dessas memórias, devido empatia, emocional que é mobilizado, circunstâncias do ocorrido que fazem parte do processo do dia a dia da sala de aula.

É importante levar em conta as formas de estudo da aluna na Escola U.F, quando estive na instituição, a proximidade entre entrevistadora e entrevistada abre oportunidade de narrações e memórias que são importantes para entender esse contexto, como essas memórias traz o percurso realizado. O fluxo dessa memória, porque ela quis lembrar determinados aspectos, sobre a importância dos professores na superação sobre a perda do pai, o quanto os professores foram importantes em sua vida, registrado em sua memória as dificuldades com a ausência paterna naquele momento que vem à tona no ato da entrevista. Isso leva a compreender o contexto da sua vida particular que reflete no social/Educacional e vice-versa, de forma positiva, impulso para alavancar e potencializar sua determinação nos estudos.

Importante destacar também que a possibilidade de pesquisa pela internet, por meio de resumo, acesso a vídeo abre a possibilidade do aluno voltar e assistir quantas vezes for necessário e ir construindo suas próprias conclusões sobre as temáticas de forma que fique claro a compreensão que muitas vezes o período curto de aula das disciplinas não oferece.

A sala de aula invertida, segundo Moran (2017), compartilha os conteúdos e temáticas de estudo de forma antecipada para que os alunos pesquisem e após, em sala de aula, promove o debate com outras fontes e olhares sobre a regência/orientação do professor. Neste caso, é uma maneira efetiva para que o processo de ensino/aprendizagem de história possa ser bem mais eficiente. Professor como mediador desse conhecimento por meio das informações no qual os alunos têm acesso, seja pelas mídias digitais ou materiais impressos, livros, revistas, etc.

No caso do acesso às informações, essa gama disponível nas redes de acesso pode comprometer em alguns aspectos a aprendizagem histórica com o maior acesso que hoje temos:

[...] eu acho que a facilidade ela não compromete, né? Ela tem uma via de mão dupla que com essas fake news é um problema, mas acho que ela facilita bem mais do que ela compromete. Hoje a gente está com esse turbilhão de informações, a gente está sujeitada a qualquer tipo de informação. Se é verdadeira ou é falsa, há o trabalho para pesquisar e quando a fonte é realmente muito, muito difícil, então, com essa dificuldade, esse tamanho de informação é até difícil a gente filtrar, compromete bastante (CAMPOS, 2019).

Destaque sobre a conscientização da aluna sobre as informações e a clareza da necessidade de pesquisa para esclarecer as informações constadas nas redes. O comprometimento da aprendizagem com a gama de informações disponíveis de cunho principalmente histórico parte da atenção de quem está pesquisando, por isso é tão importante as orientações aos nossos alunos sobre as fontes dessas informações, de filtrar os dados encontrados que muitas vezes vem “de encontro” ao que a própria historiografia e historiadores produzem em relação as vivências e fatos históricos.

Há uma necessidade sobre o cuidado ao receber as informações e checar antes de passá-las adiante, principalmente pelas redes sociais, e “empreender ações” para que elas não sejam compreendidas como verdade.

[...] eu acho que na época, principalmente da política nós vivemos muito isso, de pouca criticidade e muita vontade de dizer algo, então nas minhas redes sociais eu pelo menos tenho um cuidado de não dizer algo e tomar mais cuidado de dizer qualquer coisa, compartilhar algo que eu sei da proporção que isso tomará, então normalmente evito publicação justamente porque geralmente quando a pessoa faz uma publicação ela está imprimindo ali, tanto aquilo que ela noticia, quanto o que ela acha sobre notícia, então tem um ditado popular que fala bem assim “quando Paulo fala de Pedro sabe mais de Paulo que de Pedro”, então é justamente isso, quando tem uma notícia, eu sei muito mais de quem publicou do que do fato que fala a notícia (JANONES, 2019).

A orientação aos nossos alunos quanto às informações, principalmente de cunho histórico é primordial a checagem, principalmente quando se utiliza imagens, neste caso, os

famosos “memes” que são bem populares no contexto eleitoral, pois vem com uma grande carga de elementos subliminares envolvido. E a aluna continua:

Então eu procuro não propagar porque eu estou de alguma maneira viciando, entrando no ciclo vicioso que é olhar uma informação, não ter tanto critério sobre o que está sendo falado e o que é informação pura e o que é expressão da opinião da pessoa e se eu compartilho, estou entrando no ciclo de publicá-lo sem conhecimento. Então não público muitas coisas e o que público é uma coisa que de fato acredito e tenha embasamento e estudo para isso. Até porque a gente tem que, pelo menos tenho essa consciência do inacabamento, se olhar isso na literatura e entender que tenho muito a aprender. Muitas vezes aquilo que para mim soa verdadeiro, a primeiro momento eu vou estudando e vejo que de fato não é, então procuro publicar aquilo que tenho um pouco de conhecimento e sei que é verdadeiro e concorde e tenha embasamento teórico sobre o assunto, do contrário procuro não publicar, mais é fato que é em períodos específicos, como período de política, período de mudanças social ou algum acontecimento político. (JANONES, 2019).

O cuidado com o repasse das informações e opiniões nas redes que muitas vezes nos dá oportunidade de expor nossas formas de pensar sobre determinado assunto, traz consequências na compreensão dos fatos históricos, bem como de informações sobre assuntos e personagens históricos, levando a comportamentos, estereótipos sobre determinados assuntos e personagens.

Em períodos de campanha política temos muitas informações circulando sobre determinados contextos históricos, isso é demasiadamente perigoso para compreensão desses processos, colocados como verdades absolutas, sem que dê chance de ser observado seu contexto e essas informações repercutem nas redes trazendo muita confusão na mente do leitor.

Assim, a formação e o conhecimento são mecanismos de sondagem sobre as mais variadas fontes e informações, de forma a blindar contra as formas de manipulação, das informações distorcidas, de caráter político ideológico. Elas dão pistas para que encontremos respostas mediante as falsas informações, oferecendo possibilidade de refletir e analisar e formular conclusões.

De acordo com Camas et al (2013), “[...] o acesso à rede é um meio de nos comunicarmos com o mundo, é um local no qual as pessoas aprendem a viver em comunidades e a se auxiliarem, aprende-se o que se deseja saber (CAMAS *et al.*, 2013, p. 184). Sendo assim, podemos afirmar que nesse contexto de excesso de informações e conhecimentos as tecnologias têm o papel de retratarem e/ou mediar em suma as formas de organizações modernas “[...] na qual as redes de comunicação e os recursos digitais são altamente desenvolvidos: o acesso equitativo às informações deve estar em formatos acessíveis permitindo que todas as pessoas alcancem seu potencial pleno” (BIZELLI; GERALDI, 2016, p. 148).

Nesse sentido, todo cuidado é pouco para que as informações de forma parcial não sejam entendidas como verdade. Existem evidências, a própria historiografia em mais variados temas tem se manifestado sobre fatos históricos que geram conflitos com veiculação de informações partidárias e ideológicas.

Conforme essas postulações e contextos educacionais em meio às tecnologias, o aluno Victor Matheus faz observações que são pertinentes. Ele relata que:

Com certeza, porque que algumas dessas páginas a gente ainda não tem, pois a internet é uma coisa bem recente ainda e precisa de muita legislação em cima dela, então por isso a gente não tem supervisão de algumas páginas e de alguns conteúdos estudantis, então você simplesmente pode falsificar algum artigo ou mandar alguma informação errada, principalmente histórica porque elas que influenciam a política e questões ideológicas, e quando você modifica um fato, ela passa a ser vista com mais repúdio ou com mais empatia, então se a gente colocar por exemplo a ditadura militar você pode alterar fatos, colocar ela como uma coisa boa ou colocar alguma coisa extremamente ruim, não semiparcial, nesse quesito acaba que quando você acessa alguns conteúdos pensando que você está enriquecendo a sua capacidade cognitiva, você está caindo em Fake News, você está sendo mais propenso a ser mais ignorante, posto que você recebe informações errôneas (NEVES, 2019).

Posto isso, os autores Delgado e Ferreira (2013) reportam a Lei de Acesso à Informação¹⁹, que:

[...] abre novas possibilidades para a emergência de temas ainda não explorados, funcionando como um estímulo para o reconhecimento e legitimidade da história do tempo presente, assim como permitirá o esclarecimento dos muitos pontos obscuros que a dificuldade de acesso às fontes impedia. (DELGADO; FERREIRA, 2013, p. 20).

Ou seja, enquanto professores de História, além de sermos incumbidos de exercermos os objetivos concernentes à regulamentação da disciplina, já discutidos neste trabalho, possuímos mais um álibi que permite que reinventemos o ensino de História e provoquemos a legitimidade da História do tempo presente, ressignificada por meio do passado, da memória, da consciência histórica.

Nesse sentido, corroborando ao nosso pensamento, Krawczyk (2011) remete-nos ao fato eminente do uso crítico das tecnologias, pois ela:

¹⁹ BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso às informações previsto no inciso XXXIII do Art. 5º, no inciso II do §3º do Art. 37. E no §2º do Art. 216, da Constituição Federal; altera a Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei n. 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei n. 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: Presidência da República, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm. Acesso em: 20 ago. 2020.

[...] pode não só permitir ao aluno ter acesso à informação variada e atualizada, como também oferecer condições para uma prática de estudo e um conhecimento diferente, abrindo espaço para a curiosidade e a criatividade e novas possibilidades de informação e descobrimento; de ampliação de seu universo de referência e de intercâmbio com outras culturas. (KRAWCZYK, 2011, p. 762).

Camas et al (2013) salientam que “o crescimento da cultura digital se tornou condição para o acesso ao universo contemporâneo. É uma marca de inclusão e exclusão social e uma identidade para o acesso às possibilidades da cidadania digital” (CAMAS et al., 2013, p. 182). Os mesmos autores dizem, ainda, que: “pode-se dizer que com o advento da rede, sem fios, o espaço é o local que permite acesso à conexão, seja do laptop, notebook, celular ou tablet com acesso à internet, com comunicação de um para muitos, de um para um ou de muitos para um” (CAMAS et al., 2013, p. 183).

Tendo em vista esses fatores, a legislação muitas vezes tem dificuldade de punir certos internautas de veicularem as falsas informações, pela morosidade de processos na justiça, não obtendo efetividade nessas ações. Geralmente esse tipo de crime pode ser combatido empreendendo sanções, de forma a coagir, forçar ações pelos próprios sites de veiculação a excluïrem perfis de pessoas que agem de forma ilícita nas redes.

A educação na internet tem grande potencial tanto para o bem quanto para o mal. Que você seria influenciado por tal coisa, então acredito que nesse quesito a gente tem que ter informações com algum tipo de selo educacional, a gente vê hoje em dia professores graduados com formação usando a internet como plataforma para estudo que é extremamente excelente, mas por outro lado a gente tem pessoas totalmente sem formação fazendo conteúdos educacionais que muitas vezes não correspondem com a realidade dos fatos. Existem alguns canais do YouTube que muitas crianças acompanham e que fala sobre alguns acontecimentos históricos que contam sobre alguns fatos da vida e científicos em que já vi em alguns casos coisas que eu sabia, com conteúdo que tinha mais facilidade e que acontece. Desse modo vi algum vídeo com informação errada e as vezes acreditava que era eu que estava errado, mas eu fazia minha pesquisa todas, que realmente eu não estava enganado fornecedor de informação, e aí ele simplesmente fazia algum conteúdo com a temática errada, com algumas datas erradas, então dessa forma digitalizar a informação hoje, nesse quesito assim ainda é preocupante, pois ainda tem um longo caminho a percorrer por causa dessas questões, pessoas que não tem nenhuma formação divulgando informações que podem chegar a pessoas do mundo, pessoas que acessam internet em qualquer parte do país e pode acessá-las, então se torna extremamente perigoso ao mesmo tempo que pode ser extremamente rentável para a sociedade (NEVES, 2019).

O raciocínio do aluno traz a seu esclarecimento quanto a potencialidades das redes sociais, bem como sites de informação e pesquisa de amplo alcance. Dessa forma, o cuidado ao

adentrar nesse mundo virtual deve ser ativado por mecanismos de filtragem, de forma a receber aspectos para ampliar conhecimento.

O Protocolo Cultural reconhece que a comunicação e os meios de informação são partes integrantes da cultura, por isso necessitam ser conhecidos e estudados. Pelo acesso à informação sobre a mídia, crianças e jovens podem ficar imunes aos seus excessos, principalmente daqueles que exercem efeitos psicológicos sobre sua formação (CORTES; MARTINS; SOUZA, 2018, p. 8).

Na contemporaneidade temos uma grande facilidade de acesso às informações pela internet e muitas vezes essa gama pode comprometer as compreensões de cunho histórico, principalmente a veiculação das notícias falsas. Por isso, o olhar de quem vê tem que estar atento aos fatos, sobre o que realmente aconteceu para que não seja submetido a essas influências. Observa-se muitos sites com conteúdo educacionais e com informações de cunho histórico por lidar com o passado e mexer com as memórias das pessoas, ficam suscetíveis, de sofrer certas impressões e modificações ao serem interpretadas, por isso o cuidado na seleção dos mesmos.

Acho assim que influencia quando as pessoas são alienadas, se recebo uma notícia, não posso compartilhar essa notícia, primeiro tem que saber a verdade, então se influencia quanto ao público alienado, quando o público se esforça para saber o que realmente está acontecendo dá para fazer diferente [...]. Geralmente nunca compartilho, mas quando vejo que é para cunho educacional, que vai é exaltar a educação de alguma forma, vai ajudar os jovens eu compartilho, mas antes, sempre procuro saber a realidade. Tanto é que recentemente tinha recebido de WhatsApp uma notícia de bolsas, só que não lembro a Universidade, haviam vagas e fui olhar e não tinha, ou seja, não era verdade, pois pesquisei [...] (SILVA, 2019).

Há uma grande preocupação no combate a desinformação, a própria mídia vem veiculando mensagens a respeito, principalmente nesse momento de isolamento social, devido a Pandemia do “novo coronavírus”. Existe uma campanha estimulando a leitura e reflexão de forma a questionar as informações e não somente absorver. Nesse sentido, o papel do historiador como proposta para os alunos de “investigador” produz efeito, pois estimula e é pontapé inicial para desenvolver a capacidade dos mesmos, de não se deixar enganar.

Essa proposta soa como desafio para os alunos, podemos assim propor, pois eles gostam disso e aguça o faro de detetive. Neste caso, é uma provocação com objetivo de encaminhar para ação. Investigar é papel do historiador, do aluno pesquisador, incentivar, orientar é papel do professor também pesquisador. Assim, como eles irão interpretar as informações, as

imagens, tudo isso pode ser perfeitamente trabalhado por meio de documentos e proposta da Educação Histórica que ajuda esclarecer determinados fatos e informações.

Continuando na ideia do professor como orientador e estimulador do aluno, pontuamos o trabalho com projetos como meio eficiente para desenvolver a consciência histórica dos alunos. Os projetos realizados na Escola União e Força tem um grande destaque e representatividade para o município de Cáceres e o Estado de Mato Grosso, pois os alunos entrevistados foram representantes em Brasília no Projeto Jovem Senador. Vale ressaltar que muitos outros projetos foram e são desenvolvidos na instituição, mas esse teve uma repercussão maior por se a nível nacional.

A Escola União e Força impactou muito significativamente na vida dos alunos. A valorização exposta por meio da narrativa da aluna Natália, evidencia sua gratidão.

Vou tentar não chorar porque essa parte me emociona muito, mas a escola União e Força foi muito importante e significativa na minha vida, uma coisa que aprendi na minha história de vida é saber valorizar o que fez a gente chegar onde a gente chegou e galgar lugares mais altos, e tenho certeza que esse pilar tive em relação a União e Força, então desde muito nova tive professores maravilhosos. Tive a professora Vania, que depois teve um derrame, mas ela foi uma professora que estimulava, me estimulou muito a me abrir, ela era muito positiva na minha vida. E um dos projetos que ela colocava dentro da sala de aula era a maior comunicação, como ela tinha sempre muita dinâmica dentro da sala de aula, me marcou. Em sequência, foram os trabalhos feitos pelos professores que nos davam a liberdade de explorar aquilo que nós tínhamos de melhor, então isso é uma coisa muito importante dentro de uma escola, porque ninguém é igual a ninguém, cada um tem um tipo de habilidades e a escola tem que estar preparada, tanto o professor quanto a escola para oferecer projetos que consigam desenvolver cada habilidade de cada aluno (JANONES, 2019).

Emoção evidenciada, aqui o ato de contar retoma a lembrança da trajetória da aluna, consciência da importância da educação em sua vida, do papel do professor evidenciado. Quando tratamos de metodologias em nossa pesquisa como ponto forte para que seja explorado a capacidade do aluno e desenvolva aquela que ainda lhe falta. Denota pela narrativa, a clara consciência da aluna Natália sobre a importância do conhecimento que o docente deve ter do seu aluno para que se possa desenvolver habilidades necessárias, descobrir gostos, aptidões. Esse seguimento faz total sentido do papel da história na vida do discente.

A aluna traz por meio da sua narrativa sobre as metodologias trabalhadas por professores, evidenciando como potencial para o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

[...]tive muito isso com os programas e com os projetos da escola, como por exemplo, alguns trabalhos que as professoras davam a liberdade de fazer músicas [...] teve aula de português que a gente fez paródia sobre a matéria e

aí cantávamos as paródias para memorizar a matéria ou encenações que foram feitas até mesmo. Nunca esqueci uma encenação que nós fizemos sobre o Egito na aula da professora Luciene (risos), foi muito marcante também (risos) todas essas encenações, esse desenvolvimento pessoal, essa permissão que a escola dava para que o aluno possa desenvolver aquilo que ele acredita, que ele confia. Dando confiança, estimulando a criança e o jovem foi positivo para a minha formação até o fundamental e do fundamental ao médio. Logo, foram os trabalhos dentro da sala de aula que tinham dinâmica, a questão das paródias, algumas professoras levavam música. E também a própria questão dos slides e questões visuais que conseguiam chamar atenção do jovem e fazer com que fosse aprendida a matéria em questão. Nesses projetos de estrutura de como será dada a matéria, com trabalhos com o próprio desenvolvimento da aula, nós da União e Força sempre foi muito engajado em projetos de redação, como foi o cometa que era um projeto de redação, estava sempre estimulando os alunos a produzirem e a se desafiarem, dando oportunidades para que as pessoas pudessem desenvolver habilidades (JANONES, 2019).

A aluna cita professores que fizeram parte da sua trajetória educacional e isso mostra o quanto eles foram significativos. É importante deixarmos registrado essa valorização na nossa profissão, nos faz bem, evidencia que o caminho seguido surtiu resultado positivo, mas temos também a consciência de que essa relação afetiva não é homogênea no espaço escolar. Não são todos que tem o mesmo olhar, as vivências são distintas, as emoções, a empatia, embora vivamos em um mesmo espaço educacional.

Segundo Schmidt e Cainelli (2004), “a aula de história é momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer a seu aluno a apropriação do conhecimento histórico por um esforço e por uma atividade com a qual ele retome a atividade que edificou esse conhecimento” (Schmidt e Cainelli, 2004 p. 32).

Seguindo o pensamento das autoras, a sala de aula é um espaço plural, no qual a relação pedagógica, os interlocutores constroem significações e sentidos.

[...] consegui encontrar profissionais que através de projetos deram apoio muito maior do que um professor só em sala de aula. Então foram pessoas que de fato ajudaram no desenvolvimento pessoal em que teve projeto de redação, projetos que participei, como por exemplo, da feira de ciências, o projeto de redação cometa e Jovem Senador, colocando-os como projetos importantes pelo fato de desenvolver a questão do estudo, de escrita, pelo fato de investir nos alunos. Desse modo, é um ponto importante que a escola teve de investir nos alunos nesse sentido, então ela sempre estava nessa questão dos próprios professores com maneiras de darem aula de forma dinâmica que pudessem trabalhar, fazer trabalhos, paródias, todas essas questões dinâmicas, importantes para os jovens. Quanto projetos extraescolares, esses já eram feitos por outros órgãos que a escola sempre aderiu com muito carinho, todos esses projetos que surgiam oportunizando e apoiando os alunos e professores [...] enfim, tempo para participar desses projetos, então a União e Força sempre foi muito engajada nessa questão (JANONES, 2019).

O professor pode oferecer temas e conteúdo no qual o aluno possa pensar e direcionar para que o ensino desse processo aconteça e estabeleça raciocínio. Optar por práticas significativas é o melhor caminho, é saída para atrair o interesse do aluno, não é ser professor detentor do conhecimento, mas fazer acontecer dentro e fora da sala de aula, por isso a importância de se atentar ao “mundo” do jovem. Práticas metodológicas dinâmicas sempre surtem resultados positivos quando bem trabalhada, o aluno sempre reconhece o trabalho sério do professor. A dramatização por exemplo em uma aula de história envolve todo um trabalho de pesquisa, ensaio, narrativa, produção de texto. Essa organização deve estar metodologicamente sendo conduzida e planejada com objetivos bem definidos.

A aluna Diellem conta também sobre a sua experiência no ensino médio com projetos desenvolvidos na Escola União e Força:

[...] a gente estava participando de um concurso de redação a nível Municipal. [...] fizemos os textos todos. Todos muito empenhados, só que perdemos a data do envio dessas redações e aí acabou que a escola não participou, e eu e meus colegas ficamos muito chateados [...]. A gente está fora, a gente perdeu, ela estava bem entusiasmada. No primeiro ano foi tranquilo, como eu já comentei, depois relaxei, minhas notas diminuíram por conta de adolescência, sabe como que é esse período das notas que eu tinha lá no dez, foram para oito e sete a média [...]. (CAMPOS, 2019).

A aluna continua:

E aí no terceiro ano eu já estava me preparando para prestar vestibular para fazer o Enem. Eu decidi focar um pouco mais, decidi aumentar minha nota de alguma forma e de chamar atenção dos meus pais, porque todo mundo já estava bem chateado com as notas baixas, né? (CAMPOS, 2019).

Por meio das suas memórias, a aluna relembra no ensino fundamental do chateamento causado quando perderam o prazo para envio das redações e como consequência a não possibilidade de participação em um concurso de redação municipal.

Importa destacar o quanto a perda do prazo para o envio de uma redação desestimulou a aluna. Se buscamos a participação efetiva dos alunos nas propostas dos trabalhos, esse tipo de descuido evidenciada na narrativa frustra e também marca a imagem do professor.

O Ensino médio é fase dos estudos no qual as estatísticas mostram uma evasão escolar alta. No terceiro ano o aluno pensa no Enem, no vestibular, onde há uma cobrança dos pais. Constata-se também uma fase de baixo rendimento, pois há uma cobrança muito forte de maneira geral, até mesmo devido à expectativa para mercado de trabalho e em muitos casos a necessidade de ajudar na manutenção das despesas da família.

Perceber as potencialidades dos alunos faz um diferencial enorme, nesse sentido, Schmidt e Cainelli (2004), pontuam sobre o papel do professor:

O professor de história ajuda o aluno a adquirir ferramentas de trabalho para aprender a pensar historicamente, o saber fazer, o saber fazer bem, lançando os germes do histórico. Ele é responsável para ensinar o aluno como captar e valorizar a diversidade das fontes e de pontos de vista histórico, levando - o a reconstruir por adução, o percurso da narrativa histórica [...] Assim, a aula de história é uma espaço em que um embate é travado diante do próprio saber [...] a necessidade de o professor ser produtor do saber, de ser partícipe da produção do conhecimento histórico, de contribuir, pessoalmente, para isso [...] Na sala de aula evidencia de forma mais explicita, os dilaceramentos da profissão de professor e os embates da relação pedagógica. (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 50).

Destacar o papel das competências de cada área e dos trabalhos interdisciplinares mostra a possibilidade dessa transversalidade.

No caso da participação dos alunos no Projeto Jovem Senador que exige o desenvolvimento de uma redação para participar, é importante mencionar que a escrita de uma redação não se dá somente pela disciplina de língua portuguesa, seja em âmbito municipal, estadual ou federal. Como professora de história já vivi a experiência como orientadora em concurso de redação.

O concurso de Redação do Senado Federal passa por fases. O primeiro momento de orientação e classificação na escola, para depois a redação ser enviada e selecionada pela Secretaria de Estado e Educação (Seduc). A coordenação de Projetos Educacionais da Seduc escolhe as três melhores redações do Estado de Mato Grosso para ser enviada para Brasília, lá eles elegem a melhor redação de cada Estado da Federação.

[...] escrevi a redação com dezessete, quando fui para o senado já estava com dezoito, então eles não cobriram a passagem de todos, nem da minha mãe e nem da professora, mas sou o tipo de pessoa muito medrosa, desconfiada (risos), fiquei na dúvida se vou. Se não vou, minha mãe “não, você não vai deixar de ir, vou dar um jeito e a gente vai”. A professora também “eu vou”, e fomos as três para Brasília. A minha primeira viagem fora, primeira e única fora do Estado de Mato Grosso, fora da cidade de Cáceres, assim maravilhoso, né? Aí chegando lá, conhecendo outros colegas, outra língua, enfim, foi muito legal. (CAMPOS, 2019).

O papel do professor como motivador do aluno fica visível na experiência compartilhada por Diellem por conta da preparação para escrita da redação com a professora de Língua Portuguesa com todo incentivo por parte da professora orientadora. Contou entusiasmada da fase de preparação, ao rememorar o dia em que recebeu a notícia da vitória do

concurso pelo Senado Federal, da sua alegria, seus olhos brilhavam, evidenciando a emoção pelo momento vivido.

A jovem conta da sua experiência como Jovem Senadora, da importância para a decisão de escolha para curso de direito, seu sonho quando no ensino médio, potencializada ainda mais com a premiação que oportunizou receber vários exemplares de livros da área do Direito que foram selecionados mediante pesquisa de acordo com o interesse do estudante. A ida para Brasília oportunizou também palestras que explicavam sobre a política, como fazer uma Projeto de Lei, como acontece esse processo, além de ganhar livros literários.

Eu não tinha esses livros em casa, meu acesso era só na biblioteca, amava ler, então quando ganhei meu primeiro livro da coleção dos clássicos, fiquei hiperfeliz, cheguei em casa e a primeira coisa que eu fiz foi ler e reler os livros (CAMPOS, 2019).

Do sonho em cursar direito e a realidade vivenciada impõe outro direcionamento para Diellem, com o resultado do Enem em 2013 a Jovem havia passado no vestibular para Direito, mas como estava em outra cidade perdeu a data da matrícula. A situação levou a estudante a tomar um outro direcionamento. No intervalo de tempo até a próxima realização do Enem, a jovem realizou alguns cursos, período em que conheceu uma professora de língua portuguesa que há influenciou por meio de suas aulas, direcionando-a na decisão para o curso de letras.

Neste período, ao terminar sua graduação, Diellem experienciou a docência por um curso em pouco espaço de tempo e menciona ter ouvido de que professor não é amigo de aluno e que professor está ali para dar aula e pronto.

[...] apesar de na época até frequentar a casa de alguns professores para almoçar, conversar, enfim, sempre tinha aquela coisa de que tem professor que é entocado, né? Que é que eles mais carrascos, mais rígidos [...] tem professor que dá muito esse ar e hoje vejo que não é bem assim. O aluno precisa muito mais dessa aproximação e não tem como o professor não ser amigo do aluno, porque o professor para montar o seu plano de aula, tem que conhecer seu aluno, então não tem outro jeito. [...] acho que deixa o aluno mais tranquilo até para aprender, fica mais solto, perde a mais timidez (CAMPOS, 2019).

Lembra a aluna sobre a professora orientadora da redação do Jovem Senador que se tornaram amigas devido a convivência nas orientações e aulas para o processo de escrita. E isso foi fundamental, proporcionando a ela avanço na perca da timidez por meio de motivação e sendo influenciadora também para escolha do curso de graduação.

A jovem relata também um pouco da sua experiência como docente logo após terminar a graduação, tentando desconstruir essa sistemática de que o professor é superior, intocado.

Diellemin ministrou aula do sexto ao nono ano. Segundo a entrevistada foi difícil por não ter experiência de sala de aula, somente no período do estágio, mas que essa relação foi melhorando depois de trabalhar com projeto de leitura, quando se aproximou mais dos alunos.

[...] fui me aproximando mais do aluno para saber quais eram os tipos de leitura que o aluno gostava. Para levar, não levar de cara textos muito difíceis. Então, foi esse projeto que me ajudou a mudar. Tentei mais essa aproximação mesmo, de conhecer o aluno, e tive muito problema no início por conta da minha aparência! Os alunos diziam que, alguns dos alunos lá no início, os primeiros dois meses diziam que eu era coleguinha de sala, não me respeitava como professora, diziam que eu tinha a mesma idade que eles, então para conseguir o respeito deles foi através dessa aproximação. E depois deu, foi um trabalho imenso, lembro que tem dias que me segurava para não chorar e chegava em casa rouca e aí que chegou um dia que falei “não, mas está tudo errado, pelas teorias da faculdade não é assim, a gente é diferente, não posso ficar gritando com aluno que o aluno não está ali para escutar a professora gritando”. Me lembro que depois que parei para pensar sobre tudo isso. Porque quanto mais eles falavam que eu era amiguinha deles, mais eu não era professora de verdade, porque eu tinha idade deles e depois por mais que comecei a pensar nessas coisas de como me aproximar do aluno que minhas aulas foram melhorando e a gente começou a participar de um projeto de redação também (CAMPOS, 2019).

Por meio das suas experiências como aluna e como professora os aspectos da complexidade do fazer docente fica evidente. O fortalecimento do processo de ensino/aprendizagem por meio da aproximação dos sujeitos envolvidos nesse processo, como a experiência em sala de aula e suporte teórico é fundamental para que possamos desenvolver de forma efetiva o conhecimento histórico.

A Educação histórica nos traz pressupostos teóricos e metodológicos de forma a conduzir as aulas em direção a um ensino de história que proporcione uma consciência histórica. Nessa direção, a preocupação com a importância do conhecimento histórico na formação intelectual dos alunos faz com que um dos objetivos fundamentais do ensino seja o de desenvolver a compreensão histórica da realidade social.

Segundo Schmidt e Cainelli (2004):

Compreender a história com bases nos procedimentos históricos tornou-se um dos principais desafios enfrentados pelo professor no cotidiano de sala de aula [...] uma prática de ensino reflexiva e dinâmica podendo afirmar que ensinar história é fazer o aluno compreender e explicar, historicamente a realidade em que vive. Esse ensino da história pressupõe fundamentalmente, que se tome a experiência do aluno como ponto de partida para o trabalho com os conteúdos, pois é importante que também o aluno se identifique como sujeito da história e da produção do conhecimento histórico. (SCHIMIDT; CAINELLI, 2004, p. 50).

As vivências em sala de aula por Diellem fez aos poucos ela ir construindo experiência como docente.

[...] tive uma aluna problemática, [...] ela era uma aluna muito problemática na escola, não era só comigo, ela já havia batido em professor, já havia fugido de casa, muitos problemas! E nesse projeto de leitura que cheguei, eu era professora de português e inglês, então inglês era mais difícil ainda. Se português já estava difícil de se aproximar imagina em inglês. E nesse projeto de leitura numa das nossas conversas que eu sentava individualmente com eles para conversar e saber que tipo de leitura que ela gostava, que ela foi me contando um pouco das histórias e foi me falando que gostava de histórias de ação por causa que ela queria isso, queria aquilo, sempre que ela tinha alguma coisa familiar por trás, e a gente foi conversando bastante e chegou um tempo que ela estava super calma, era a pessoa que falava para os alunos ficarem quietos, porque ela queria prestar atenção [...]foi bem bacana. Ela teve que mudar e como era uma escola de zona rural, então os alunos nunca tinham assim é [...] não se fixavam tanto. Eles estavam ali por conta dos pais que estavam trabalhando em fazenda e sempre que os pais precisavam mudar, mudavam. E ela teve que mudar da escola, foi para um outro lugar e quando ela mudou, mandou muitas mensagens. - Professora, sinto falta disso, daquilo [...] aqui não tem isso, não tem aquilo. Mudou novamente e voltou para a escola no final do ano, mas aí as notas dela melhoraram muito não só na minha disciplina, como nas outras. Ela deu um depoimento quando sai da escola, pedindo para eu ficar, mas (risos) as coisas de professor não é assim, [...]. Mas foi bem bacana! Acho que aproximação mesmo com o aluno é o que conta (CAMPOS, 2019).

Além do projeto de leitura, Diellem também falou um pouco da metodologia que aprendeu com um professor na faculdade e aplicou em sala de aula. Por meio de sondagem, fez um levantamento e descobriu o acesso dos alunos ao Facebook. A partir de então, propôs a produção de FANFICS, que são histórias que parte de outras histórias em que cada um pode contribuir um pouquinho e mudar o final, mudar o início, o meio de alguma forma, ou seja, de trabalhar dentro da história. Com a inclusão dos alunos do sexto e nono ano, de forma em fazer um trabalho de integração entre eles.

[...] cada turma tinha uma Fanfic diferente, só que cada um poderia comentar do outro colega, porque às vezes ele conhecia a história melhor ou então tinha um outro final melhor [...] a gente tinha os dias em que eram para eles comentarem lá através dos comentários. Eu fazia publicação da história ou então comentava, separava ou dividia em grupos, dependia da classe, né? E eles comentavam história e os outros alunos tinham os dias certinho para comentar embaixo com as suas novas narrativas e depois levava para a sala e a gente não discutia tudo, né? O que que foi dito, o que não foi, questão de estrutura de texto (CAMPOS, 2019).

O trabalho desenvolvido por Diellem por meio de FANFICS estimula a criatividade, a leitura e a escrita. Dessa forma, o Facebook não é uma interface somente para entretenimento e comentários em fotos, pois tem informações importantes. E por meio dela os alunos podem

escrever suas histórias, suas narrativas, treinar a escrita e desenvolver opinião. Pode ser utilizado não só para ensino de língua portuguesa, mas como também para o ensino de história e outras disciplinas e como meio de interação com outros colegas.

Nesse sentido, Schmidt e Cainelli (2004) colaboram ao lembrar que a relação entre o conhecimento histórico e a experiência do aluno deve ser desenvolvida numa ligação de processo de negociação de significados. Nesse sentido, ensinar história presume um trabalho constante e sistemático com as experiências do aluno no sentido de resgatá-las, tanto no individual como no coletivo articulando com os conteúdos trabalhados. Dessa forma, a experiência do indivíduo compreende uma resposta mental e emocional, seja no individual ou de grupo social.

3.3 Desafios e Limites do Ensino de História na Contemporaneidade: Narrativas dos Professores da Escola-Campo

Por meio da análise das narrativas dos professores, buscamos perceber a prática docente, formação, desafios desse ofício articulando com planejamentos, projetos e aspectos gerais desse fazer. Há de se fazer uma análise na contemporaneidade em meio aos complexos desafios no processo de ensino/aprendizagem de História na cultura digital que envolve professores, alunos, a instituição e a comunidade como um todo.

Logo depois que saí do segundo grau, que era técnica agropecuária, ainda existia na época aquela matéria chamada práticas agrícolas. Então, comecei a dar aulas na escola Senador Mario Mota, logo depois fiz uma graduação no IEC em ciências, que ainda não era a Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT [...], era um curso de dois anos e meio, licenciatura curta [...]. Não existia uma [Licenciatura] específica em história, era Estudos Sociais, educação moral e cívica. Era uma história mais voltada para melhorar a disciplina, mais voltada para feitos dos grandes homens, aquela história de estudar a história dos grandes homens [...] não era a história dos excluídos, vamos dizer assim [...] então dei aulas de tópicos agrícolas, depois da graduação comecei a dar aula de matemática. Depois da matemática sempre fazia algumas ações na área de Biologia, dei aula também na Onze de Março que é a CEOM e também na Rodrigues Fontes. Em 2001/1 sempre querendo conhecer a questão [...] sempre apaixonado pela questão histórica, fiz o vestibular de 2001/2 e conclui o curso em 2007. Comecei a dar aula de história, aonde veio a experiência em outras escolas e depois em 2015 fiz uma passagem meio que breve segurando aula para alguns professores na escola União e Força (CAMPOS, 2019).

A formação do professor Enedilson chama atenção, inicialmente. Uma formação técnica após uma formação em Estudos Sociais. Dessa forma, sua experiência ganha amplitude por vivenciar tempos históricos diferentes da educação brasileira, ou seja, seu reflexo em sala de

aula. Por meio da sua narrativa, observamos a questão da formação técnica, requisito que permitia ministrar aulas em cursos técnicos, bem como em outro período à formação em Estudos Sociais, com licenciatura curta que dava a possibilidade de adentrar em sala aula como professor.

As temáticas abrangiam da história a geografia. No processo de ensino/aprendizagem podemos eleger pontos que distinguem o ensino de História hoje e de períodos anteriores dessa disciplina. Vale observar que ao examinar o processo vivenciado pelo ensino de história no Brasil, percebe-se amplos aspectos da nossa história que influenciou fortemente nas memórias das pessoas que viveram o período em específico ou resquícios da ditadura militar que refletem até nos dias atuais.

A trajetória de ensino público no Brasil, em específico no ensino de história, percebe-se uma grande evolução em relação ao acesso as informações e ao conhecimento e a internet nos trouxe uma gama de possibilidades que nos auxiliam nesse processo como professor.

É com relação a essa questão da internet, hoje o acesso está mais [...] então, hoje quase todos os alunos têm acesso amplo na questão, a gente tem que ficar sempre antenado, tem que preparar uma boa aula, hoje a informação está aí, se tiver desatualizado vai ter um problema maior com relação, porque os alunos, eles indagam mais, questionam mais. Eu sempre adotei uma questão com relação à aula, uma aula bem dinâmica e não ficar só presa no livro didático (CAMPOS, 2019).

Seguindo na direção da narrativa do professor, o acesso à internet traz um leque de informações no qual os alunos não necessitam mais estar em sala de aula para ter acesso a elas, por isso a formação e conhecimento na área por parte do professor é muito importante e devemos estar atento a esse contexto, de forma a viabilizar questões que vão além de informacional, pois elas precisam ser questionadas, debatidas, esse é papel do professor, é necessário planejar ações, questionar, oferecer oportunidade, trazer reflexões acerca das informações recebidas pelos alunos.

Gómez (2015) destaca que a informação digital traz mudanças substanciais, que na opinião deste autor, identifica com a transformação da vida cotidiana que se refere a onipresença como entorno ao simbólico da socialização e que para Castells (1994), “na economia contemporânea, o trabalho não qualificado e as matérias-primas deixaram de ocupar um papel tão estratégico como no passado”. Dessa forma, ao setor de serviços enaltece a relevância da informação e do conhecimento como elemento substancial na cultura atual. Assim, como educadores, seguimos no pensamento de Gómez quando diz que a diversa posição dos indivíduos sobre a informação determina “o seu potencial produtivo, social e cultural. E até

mesmo chega a determinar a exclusão social daqueles que não são capazes de entendê-la e processá-la” (GÓMEZ, 2015 p. 17).

[...] me formei em 2001, coleei grau, ingressei na Universidade Estadual de Mato Grosso no curso de história em 1996, mas tive que parar por outras questões. Tranquei meu curso, aí retornei e coleei grau em 2001. No ano que me formei já tive experiência com a docência [...] passei 11 anos como interina, só me efetivei no concurso de 2010, tomei posse em 2011, né? Meu concurso foi para Pontes e Lacerda. Logo, eu vim removida para Cáceres e ingressei no União e Força. Em abril de 2011 mesmo que foi o dia que comecei a trabalhar aqui no município no qual me formei e tive experiência em sala de aula. Cheguei e minha carga horária foi dividida em ensino médio e ensino fundamental. Sempre trabalhei no ensino fundamental, tenho preferência pelo fundamental só pelo fato da receptividade do aluno, aquela questão assim, afetiva, né? Eu sempre tive isso, mas nunca tive dificuldade não de dar conhecimento ao ensino médio (BUENO, 2019).

O processo de formação da Professora Ana Paula evidencia experiências vivenciadas por muitos professores, longos períodos como professor interino até conseguir passar em um concurso e ganhar estabilidade. Todo esse processo de experiências vividas acaba por refletir em sala de aula, uma vez que muitos deles têm que se sujeitar a uma carga horária extensa para que seja suficiente no seu sustento.

[...] tive essa experiência, tinha, não, ainda tenho uma ligação muito forte com a unidade porque fui aluna do União e Força, cheguei a ser colega de trabalho de ex professores. No ensino fundamental [...] então, gosto muito da unidade e tive essa experiência. Penso assim que a prática mesmo do ensino a gente aprende é só vivenciando. (BUENO, 2019).

A ligação da professora com a unidade escolar traz a memória de vivências anteriores, recordando seu período como aluna. E com certeza isso influenciou na sua formação como professora, das recordações de ex-professores, envolvendo memórias afetivas desse processo, bem como adquirindo experiência docente.

Observa-se a preferência da professora pelo ensino fundamental, descobertas por meio da receptividade dos alunos que vão dando essa direção, indicando preferências e que vão sendo construídas ao longo do tempo de experiência deste ofício, desenvolvendo habilidades e metodologias específicas para essa faixa etária de alunos.

[...] entrei na faculdade de história em 2002/2 e tranquei um ano. Que eu engravidei, tive uma gravidez difícil, tive que trancar e logo terminei em 2007. Em 2008 entrei e consegui aula. E para uma escola na qual foi minha primeira experiência. Mas não foi muito boa porque quando cheguei para dar aula, no primeiro dia, numa turminha um aluno ia saindo com a porta da sala na mão, então assim, tive muito medo, passei por várias questões assim de indisciplina, fiquei apavorada né, quando você começa a dar aula, ter experiência de sala

de aula e você já lida com essa situação, fiquei com medo, mas assim, foi bem tranquilo depois (SILVA, 2019).

A trajetória sobre a de entrada e saída da professora na Universidade representa tantos outros processos de formação vivenciados que são interrompidos por motivações pessoais adiando sonhos. Já a sua trajetória inicial como docente retrata situações experienciadas por professores sobre comportamento por parte de alguns alunos, reflexo de vida pessoal e profissional dentro das escolas. As experiências vão sendo adquiridas ao longo da trajetória docente.

Então, na realidade, esse ano que comecei com a disciplina de história e outros anos sempre conseguia aulas, mas não na minha disciplina, nas disciplinas afins, Filosofia e sociologia. Então história mesmo, foi esse ano, e a gente acaba se dedicando mais ao estudo dessa outra disciplina que mesmo sendo disciplinas afins a gente tem que dedicar mais um pouco para você ter e conseguir trabalhar uma disciplina que não é sua, você conseguir trabalhar [...] assim esse ano tive um pouco de dificuldade com a disciplina de História (SILVA, 2019).

Ministrar aula na disciplina que não é da formação pode vir a desestimular o professor, além de ser prejudicial ao aprendizado do aluno. Assim, para bem conduzir a sua função é fundamental possuir formação na área que vai lecionar, mesmo não sendo condição única, mas é condição necessária para que o professor consiga desenvolver o ofício docente de forma satisfatória.

Conforme Waltenberg e Costa (2019, n.p):

Os dados do Censo Escolar 2016 mostram que quase um quarto dos professores do Ensino Médio brasileiro não possuía formação superior compatível com as disciplinas que lecionava. No caso de Sociologia e Filosofia, o total de docentes sem formação na área chegava a 84% e 75%, respectivamente (WALTENBERG; COSTA, 2019, n.p).

Seguindo nesse pensamento, nenhum professor é detentor de todo saber, a formação na área é condição fundamental para que o professor possa desempenhar bem sua função. Ao se deparar com tal situação, o professor e a escola ficam sujeitos a condições em que o desempenho fica comprometido, apesar de todo o esforço. Estudar para ministrar uma disciplina é diferente de ter formação na área. Possuir conhecimento específico do conteúdo é requisito necessário de forma antecipar as dificuldades encontradas pelos alunos, de compreendê-las tornando o processo de aprendizagem efetivo. Falo com conhecimento de causa, antes de me efetivar como professora de história, dei aula como professora interina e ministrei a disciplina de sociologia, é muito complexo e reflete no processo de ensino/aprendizagem, pois aumenta a tensão e provoca insegurança.

A professora destaca a importância de conhecer os estudantes, de estar atento as situações de cada aluno, perfil de cada turma, aspectos sociais e culturais.

[...] estou na escola União e Força agora com uma turma muito boa de 3º ano, assim, principalmente tem uma turma que sabe compreender, tem uma compreensão histórica, elas são bem ativas, são bem críticas, mas a gente tem turmas que ainda são presas, presas naquela história factual que a gente sempre tem que estar trabalhando de diversas formas, não deixando factual do lado, em sala de aula tem que estar preparando coisa nova, você ainda tem que estar trabalhando com o livro didático porque tem muitos alunos que não tem internet e não tem como pesquisar, às vezes mora muito longe, tem essa, é uma clientela na escola de aluno que mora lá no Guanabara, lá no Vila Real e está estudando aqui e ainda tem uma dificuldade de locomoção, né?. Então a gente tem que dar todo tipo de possibilidade para esses alunos (SILVA, 2019).

A professora retrata o comportamento e compreensão de turmas distintas, abrangendo também a percepção quanto as necessidades e acesso de cada aluno. Atualmente, tivemos que nos adaptar repentinamente ao ensino remoto mediante o enfrentando da pandemia do novo coronavírus. Dessa forma, foi necessário um envolvimento de cada professor em relação à educação, mediante os recursos disponíveis de cada aluno, bem como de cada professor, aqueles que tem acesso e os que não tem acesso à internet, evidenciando também essa carência nas escolas. O posicionamento da professora sobre o trabalho de forma inovadora de estar atenta e se mobilizando sobre os contextos encontrados. Assim, o livro didático é um recurso importante para que possa ser trabalhado com os alunos na atualidade, pois possibilita desenvolver leituras e desenvolvimento de atividades como material impresso, ferramenta fundamental também no período de pandemia.

[...] falando um pouco da minha experiência de professora, vejo que esse tipo de pesquisa é de muita valia, até para a gente é, para ficar mais forte enquanto profissional, e quando a gente sai da sala de aula para uma função de gestão, uma função de coordenação é com certeza uma grande experiência profissional, porque a gente tem uma visão mais ampla, porque você sai daquele seu mundinho de sala de aula onde tudo depende de você de seu trabalho. Para você coordenar um trabalho maior, né? Falando sobre o ensino de história, o que percebi nesses anos de experiência, primeiro como professora, depois como coordenadora é, infelizmente um certo despreparo dos profissionais que chegam dentro da unidade. De que forma? De que de repente, no meu olhar, acho que o estágio supervisionado deve começar cada vez mais cedo, o contato com a sala de aula, porque a gente aprende fazendo (BUENO, 2019).

Conhecer o aluno, ter formação na área são requisitos de suma importância para que o processo de ensino/aprendizagem aconteça de forma efetiva, bem como a importância do conhecimento teórico para desenvolvimento da prática. A professora enquanto coordenadora,

se posiciona mediante aspectos vivenciados na função. Importante salientar a importância do estágio supervisionado e quando ela menciona sobre esse ele, remete com certeza as suas experiências também de formação. A carga horária de estágio supervisionado proporcionado pelos cursos de licenciatura não traz a experiência necessária, até mesmo pelo seu curto espaço de tempo e demandas de espaço escolar para a sua realização. Como componente curricular obrigatório, o mesmo visa estabelecer um diálogo entre a teoria e a prática. Contudo, colocamos aqui alguns questionamentos para reflexão acerca da formação de professores que não só advêm das disciplinas da didática da história, bem como podemos questionar sobre as formações existentes em faculdades privadas, a distância (EAD) em relação a sua formação didática, teórica e metodológica ao profissional de história, lembrando que os professores formados em Universidades Estaduais e Federais são minoria nas escolas públicas.

A Internet como mecanismo para pesquisa em sala de aula é mencionada pelo professor Enedilson:

[...] tem que ser antenado nessa evolução do mundo, querendo ou não, quem não se capacitar vai sempre ficando para trás, e hoje é uma das ferramentas importantes porque a gente faz com que o aluno, nessa tecnologia, uso de celular, hoje é complicado, entra dentro da sala e tem alguém com celular, então tem que tentar buscar através desse, dessa utilização de celular e internet fazer com eles adentrem através de pesquisa, algum site, tento chamar eles, não tentar excluí-los, você acha que não vão conseguir, eles já estão nessa era digital e se a gente tentar fazer uma imposição de retirar o material de um aluno dentro de sala de aula, eles vão ficar sempre na figura dele de aluno e o professor num pedestal [...] então tem que incorporar essas ferramentas na própria educação, no ponto de vista anterior (CAMPOS, 2019).

Quando o professor pontua sobre a capacitação, destaca-se a importância da formação continuada do docente para conseguir lidar com as mais diversas situações no ambiente de sala de aula, bem como, trazermos a formação como objeto questionado e a desvalorização do profissional em diferentes sentidos, sobretudo, nas dificuldades e crises do sistema educacional, de como estas são muitas vezes atribuídas aos professores pela sua formação deficiente, não satisfatória para o enfrentamento dos desafios do dia a dia das escolas.

Ana Maria Monteiro (2013) traz constatação feita por Antonio Nóvoa em 1999 que ainda são atuais. A situação revela-se paradoxal, pois, “ao lado dessa desvalorização dos professores e de seu status profissional, vemos a sua permanência no discurso político e no imaginário social como um dos grupos mais citados como fundamentais para a formação da cidadania e construção do futuro do país.” Nesse sentido, a autora traz questionamentos que são fundamentais para refletirmos sobre os desafios docentes que sendo importantes não conseguem cumprir as expectativas pelo fato da formação não ser satisfatória ou anacrônica?

Ou são as condições de inadequação que promovem problemas e fracassos? (MONTEIRO, 2013, p. 20).

A complexidade do exercício docente na Educação Básica é grande, por isso a importância da formação continuada que se apresenta como condição fundamental para professores da Educação Básica. Seguindo o pensamento de Monteiro (2013), isso envolve questões resultantes das formas que se propicia a relação com o saber. Nesse sentido, educar através de saberes refere-se a um processo complexo e dessa forma “envolve técnicas e metodologias, mas não se limita a elas”. Nesse sentido, a autora nos coloca a refletir sobre o desafio educacional, sobre a definição do que ensinar e como ensinar, no qual o processo de produção de saberes se realizam para que aconteça “mediações didáticas” para que seja capaz de ser “aprendido o que está sendo ensinado” (MONTEIRO, 2013 p. 30).

Nesse pensamento, todo esse procedimento é um processo de mediação cultural, pois ele emprega sentidos que são produzidos por meio dos significados em que os professores vão atribuindo aos saberes que estão ensinando por meio das explicações. Assim, o processo em que busca tornar aprendido o que é ensinado demanda domínio de conhecimentos dos objetos do ensino. Aqui, entra em cena, o domínio teórico-metodológico de como a produção do conhecimento histórico vai tornar compreensível para os alunos.

Quando se trata da história, esse processo envolve cuidados, pois pode causar anacronismo e simplificações sobre o que está sendo abordado, por isso o desenvolvimento de forma coerente deve ser compatível com a produção historiográfica e requer rigor teórico e metodológico, ligações exigidas pelos sistemas educacionais, principalmente no contexto da cultura digital em que estamos vivendo.

Quanto ao chamar a atenção dos alunos para aulas, mencionado na narrativa do professor Enedilson a metodologia utilizada principalmente mediante a cultura disseminada do “digital”, “virtual”, os pressupostos teóricos que embasam a Unidade Temática Investigativa na perspectiva da Educação Histórica, como metodologia para o processo de ensino/aprendizagem da história, buscam pensar práticas pedagógicas significativas. Neste sentido, é importante dizer que a Unidade Temática Investigativa na sua perspectiva fundamenta em Barca, (2004) e Schmidt e Braga (2005; 2006) a qual denominou Aula Oficina.

Diferente da concepção de Monteiro (2013), na Educação História a narrativa assume um papel fundamental na construção do conhecimento histórico de estudantes e professores, porque conforme Oliveira (2012, p. 6), se caracteriza como um “relato estruturado (descritivo e explicativo), a forma usual de exprimir as ideias históricas, quer por historiadores, quer pelos

audiovisuais, quer pelos professores e manuais”. A autora se fundamenta em Rüsen para afirmar que “a narrativa é a face da História. Assim, para serem historicamente competentes os alunos também deverão comunicar as suas ideias em narrativa” (BARCA, 2004 apud NUCIA, 2012, p. 901)

A orientação para o trabalho com a Unidade Temática Investigativa, primeiramente se dá com a definição da temática a ser trabalhada com os alunos. Após, o docente deve pensar em questões para ser aplicadas aos discentes, de forma a investigar os conhecimentos prévios dos mesmos que eles já possuem, adquiridos anteriormente, sejam pelas mídias, pela família, etc. No terceiro momento, o docente faz a categorização dos conhecimentos prévios dos alunos. Aqui, o professor faz análise desses conhecimentos, decidindo para fazer a intervenção pedagógica. Não há uma predeterminação das categorias a serem utilizadas, os professores devem ir construindo pelo instinto de investigar. Na sequência da ação, o professor planeja e executa a intervenção pedagógica junto aos alunos por meio de documentos históricos. Depois, retomam as perguntas iniciais que tem o objetivo de perceber a progressão das ideias históricas dos jovens, se houve ou não. Por meio da análise da categorização, o professor decide sobre a necessidade para aprendizagem com oportunidade para fazer intervenções. Nesse processo a avaliação diagnóstica é processual.

O trabalho com documentos fornece ao professor e ao aluno refletirem juntos sobre o ofício do Historiador no trabalho de investigação. A utilização de documentos históricos em sala de aula pode possibilitar ao aluno o contato com outras temporalidades e sociedades por meio de trabalho com diversas fontes, sejam elas registros textuais, materiais ou iconográficos, bem como a oralidade.

No caso da oralidade, que pode ser viabilizada também como fonte, como registro de memória, oportuniza, especialmente o conhecimento da história local, micro história, recuperando informações a respeito dos acontecimentos e processos.

A própria matéria de história, ela não tem como fugir das pesquisas. Tem que tomar cuidado com os alunos para que eles alcancem algum material e traga dali pronto e acabado como verdade e fazer com que a internet, o material que está ali no Google, vamos dizer assim, seja apenas um norteador para pesquisa, para que eles através daquele site infoescola e outros, que eles busquem em vários sites. E toma como base aquele texto, acredito que isso aí tem que ser observado pelo professor (CAMPOS, 2019).

Nesse sentido, o uso de documentos por meio da Unidade Temática Investigativa proporciona caminho para investigação no qual o professor oferece a oportunidade por meio de

fontes variadas para que o aluno possa fazer esse movimento, por meio de pesquisa buscar o entendimento histórico de forma coerente por meio de referencial teórico.

Quando se trata de pesquisa e acesso as informações o panorama das escolas que vivenciamos está muito aquém do que deveria merecer essas estruturas, principalmente sobre o acesso à internet, rede que liga a um mundo de possibilidades.

[...] acesso à internet é em casa mesmo. [...] na escola, no momento da hora atividade que a gente tem, temos uma questão que é praticamente uma briga ali na hora que tem muita gente na hora atividade, porque são poucos computadores, né? A sala, nossa sala dos professores foi dividida, tanto porque não tem espaço e é obrigado você ter espaço. Para o professor fazer atividade, então nós tivemos que dividir essa sala e ela ficou muito pequena, são dois computadores e nós temos dois, não, temos três computadores ali e às vezes essa hora atividade dependendo do dia que você faz, tem vários Professores. Logo, você tem que chegar cedo, geralmente chego, faço das 13:00 as 17:00, um período na terça-feira. Então você tem que chegar adiantado para conseguir pegar e ainda, atualmente estou sem notebook, o meu estragou e assim, tenho que correr atrás do prejuízo em relação a isso, ou faço aqui, no escritório, em casa ou então tem que chegar um pouco mais cedo lá para conseguir acessar o computador da escola (SILVA, 2019).

Evidenciado na narrativa da professora, a falta de espaço adequado não oferece suporte para desenvolvimento das atividades docente, com a ausência de computadores devido o espaço limitado na escola. Importante refletir sobre a infraestrutura necessária no espaço escolar para o desenvolvimento das atividades docentes. Pesquisas tem mostrado sobre o crescimento considerável de atividades educacionais que são realizadas com o uso da internet, tanto para uso da de atividades administrativas quanto para fins pedagógicos dentro das unidades escolares.

Hoje todas as atividades das escolas públicas estaduais de Mato Grosso são ligadas a Secretaria Estadual de Educação por meio da rede de internet, sem falar na pesquisa, nas atividades de planejamentos e lançamentos de presenças e conteúdos que são realizados pelos professores dentro do sistema SigEduca. A demanda por aparelhos com acesso à internet para uso dos professores é grande, pois é por meio deles que os docentes realizam pesquisa de conteúdo, materiais para aula, planejamentos, bem como deixar em dia seus diários eletrônicos.

Nessa perspectiva, a Escola União e Força passa por um grande desafio estrutural desde a sua fundação/criação pela Maçonaria. Suas salas foram sendo estruturadas dentro de um espaço limitado, deixando as salas de todo espaço escolar menores do que a grande maioria das escolas. Assim, o espaço da sala dos professores teve que ser separado com divisórias de ambientes para que ali instalasse computadores com internet para a realização de hora/atividade

dos professores, conforme mencionado pela professora Alinei. O acesso à internet nas escolas torna a aprendizagem mais dinâmica e atrai a atenção dos alunos.

Dessa forma, os aspectos estruturais da Escola União e Força que acabaram agravando parte da ação pedagógica da professora por essa demanda. Vale ressaltar que nem todo professor dispõe de internet em sua casa e também, eventualmente pode ocorrer situações como a expressa pela professora em sua narrativa, necessitando realizar a hora atividade fora do espaço escolar ou até mesmo disputar equipamentos com acesso à internet com outros professores.

Outro ponto mencionado na narrativa da professora Ana Paula envolve o papel do coordenador pedagógico dentro da unidade escolar. A professora discorre sobre aspectos gerais dessa função que dão também a dimensão das complexidades existentes no âmbito escolar que por muitas vezes desvia do objetivo da função e da ação pedagógica.

[...] vejo o coordenador pedagógico como o delegado da escola, quase um bombeiro, sabe o que apaga o fogo de todos os lados, infelizmente, por quê? Porque a nossa função está bem clara na normativa, é um trabalho pedagógico, mas não é só isso, a gente não tem como, né? Todas as experiências que já fiz e não só no União e Força como em outras unidades. Não tem como a gente dar atenção só ao pedagógico, o que seria o ideal para um coordenador, seria exatamente o ideal para isso acontecer, mas infelizmente não é isso na prática (BUENO, 2019).

A professora ao narrar sobre situações diversas que cerca o dia a dia da escola, que envolve a função do coordenador, deixa de desempenhar a função específica e pedagógica para socorrer outros aspectos apresentados dentro das unidades escolares.

Não tem como a gente dar atenção só ao pedagógico, o que seria o ideal para um coordenador, seria exatamente o ideal para isso acontecer, mas infelizmente não, isso na prática não é possível, tem que atender um pai que chegou desgostoso com uma situação, etc. Outra, é o coordenador que atende o aluno que brigou, que xingou alguém, que brigou com a moça lá do pátio, quem que resolve? É o coordenador, né? Teve uma ligação de Cuiabá que quer falar com alguém da gestão e a situação às vezes é até administrativa, nem só pedagógica, quem atendeu? O coordenador, e desse modo a gente tem 8 horas diárias de trabalho que as vezes até ultrapassa porque a gente também tem a função de organizar a formação nas escolas, a formação continuada do professor, então penso que tem que ser repensado essa função de coordenador pedagógico, porque assim, o que vejo que nas trocas de experiência, conversa com colegas que desempenham essa função na rede privada, há a existência de vários coordenadores, cada um para um assunto. Por exemplo, ter um coordenador pedagógico, coordenador administrativo, ter um coordenador de outros assuntos afins para que realmente o papel de um coordenador pedagógico ele seja desempenhado que é o de acompanhar a aprendizagem do aluno e o trabalho desenvolvido pelo professor. E, penso que isso tem que ser visto pelo estado o mais rápido possível porque a gente perde muito, nosso

trabalho não é desenvolvido na íntegra como tem que ser, por “n” fatores, falta de colaboração dos próprios colegas, falta de responsabilidade de alguns, não são todos. Ainda bem que não, ainda tem muita gente responsável que ajuda muito o trabalho do coordenador, mas é assim que vejo, então tem que ter uma reformulação dessa função e de várias funções dentro da escola para que a parte pedagógica não seja tão prejudicada quando ela é hoje (BUENO, 2019).

O contar da professora coordenadora é quase um desabafo, pois evidencia a complexidade para exercício da função no ambiente escolar. As mais diversas situações enfrentadas por parte da coordenação e gestão que reflete consequentemente no processo de ensino/aprendizagem, não só o ensino de história, mas outras disciplinas. O olhar amplo proporcionado pela função, observa como professora de história, os professores no desenvolvimento dessa disciplina. Relata sobre o despreparo de muitos profissionais que chegam em sala de aula, se identificando em certos momentos nessa experiência. É nesse momento que entra o papel de coordenador, de orientar os professores que chegam nas unidades escolares sem nenhuma experiência em planejamento e que até então não sabem como desenvolver de forma adequada, necessitando de orientação do caminho a ser seguido.

[...] disponibilizar a ajudar a fazer um planejamento que esse é o papel do coordenador também, ele está ali para dar o suporte pedagógico, né? É tem dois vieses, dois caminhos, nós temos um lado que tem os profissionais que procuram, que são sérios, né? Que querem realmente fazer um trabalho diferenciado, que são aqueles que preparam, que pesquisam, o que realmente chegam com aulas prontas e preparadas. Infelizmente em contrapartida da coordenação, você percebe também, profissionais que são os famosos e “empurra com a barriga”, isso que é o que incomoda e que deixa o trabalho do coordenador, da coordenadora, desafiante e desafiador. Como todos nós somos educadores, todos nós somos professores, a gente está em funções diferentes nesse momento. Funções assim que são muito complicadas de lidar. (BUENO, 2019).

O comprometimento com a educação é importante ser mantido em todas as funções de uma unidade escolar. O papel do coordenador de acompanhar, orientar o professor na feitura e execução do planejamento e ambos de trabalhar em prol ao um ensino com qualidade social. O planejamento é fundamental para que o professor possa ter o direcionamento das suas aulas, pois por meio de organização saberá orientar suas turmas, ter o domínio do conteúdo a ser ministrado. O aluno conhece o professor pela postura em sala de aula e é nesse momento que vai desenvolver o processo confiança e respeito do mesmo pelo professor. É essencial o conteúdo estar dentro de um cronograma, importante fazer a seleção das temáticas a serem trabalhadas, isso precisa de planejamento e forma diversificada na metodologia direcionada a cada fase/série para que seja desenvolvida habilidades e construir conhecimento.

A relação professor e aluno está sempre em construção, pois ela inclui afetividade. Pela teoria de Henri Wallon, cada estágio é considerado como um sistema completo de si, isto é, a sua configuração e o seu funcionamento revelam a presença de todos os componentes que constituem uma pessoa.

Nesse sentido, compreender o caminho percorrido no qual a criança chega a fase adulta do ponto de vista afetivo, a compreensão da teoria do autor na dimensão afetiva no processo de ensino/aprendizagem é elemento significativo para aumentar sua eficácia. Para as autoras Maboney e Almeida (2005), o processo de ensino-aprendizagem só pode ser analisado como uma unidade, pois “ensino e aprendizagem são faces de uma mesma moeda; nessa unidade, a relação interpessoal professor-aluno é um fator determinante” (MABONEY; ALMEIDA, 2005, p. 12). O professor levar em conta a formação de forma integral e enxergar o aluno na sua totalidade. Assim, a fase dos alunos que compõem o ensino médio analisados aqui pela teoria a sua capacidade de compreensão e escolha de materiais didáticos e fontes para melhor desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem.

As autoras destacam que o professor e o aluno fazem parte de um meio em comum que é a escola, e assim sendo, abre oportunidade de participação de diferentes grupos, nos quais ambos são afetados “um pelo o outro, pois é contexto onde estão inseridos”. Nesse sentido:

[...] a não satisfação das necessidades afetivas, cognitivas e motoras prejudica ambos, e isso afeta diretamente o processo de ensino-aprendizagem: no aluno, pode gerar dificuldades de aprendizagem; no professor, gera insatisfação, descompromisso, apatia, podendo chegar ao burnout - estresse laboral que afeta com maior frequência profissionais da área da educação e da saúde. (MABONEY; ALMEIDA, 2005, p.13).

Considerando essa integração do professor e aluno no ambiente escolar em que estão inseridos, o planejamento é imprescindível na prática docente. É por meio dele que decidimos e direcionamos o que deve ser construído, é tarefa docente que inclui prognóstico das atividades didáticas a serem organizadas e aplicadas por meio dos objetivos propostos. Por meio do planejamento o professor elabora a metodologia de acordo com o objetivo a ser alcançado. No percurso de construção do plano, o mesmo deve seguir com adequação pelas turmas direcionadas de forma flexível, caso necessite de alterações.

Schmidt e Cainelli (2004) são referências que ajudam a pensar na organização de planejamentos, pois “enquanto o planejamento é o ato pelo qual decidimos construir, a avaliação é o ato crítico que nos subsidia na verificação de como estamos construindo nosso projeto” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 153). Assim, o uso dessa ferramenta é indispensável, uma vez que ela faz parte do agir docente e, é necessário ser usada da melhor

forma possível. Dessa forma, as autoras nos conduzem ao questionamento “para que avaliar”? Com ela, verificarmos se os objetivos foram alcançados, nos auxiliando nas decisões do percurso, nas dificuldades, interesse do aluno, se foi viável o método empregado, bem como comparar resultados.

Na sequência, a professora chama atenção sobre a aproximação do professor com seus alunos:

[...], mas assim, procuro sempre estar me atualizado em todos os meios, a gente tem que passear nas áreas dos alunos [...] eles utilizam muito Facebook, WhatsApp, então procuro interagir com eles no grupo. Toda sala tem um grupo, grupo de WhatsApp às vezes costumo falar com eles nesse grupo, né. Não estou em todos os grupos, mas no grupo que sou regente. Estou no grupo da sala que sou regente e a gente acaba por ficar ali, mas assim, saber o que eles estão falando ali e não omitir sua opinião, porque você acaba sendo um intruso ali. Porque é um grupo deles, não seria um grupo certo para você acessar, mas é através dali que as vezes consigo passar alguma coisa, “olha, tal dia não esqueça do trabalho tal...”, “não esqueça de estudar para tal coisa”. Ali que vou dando essas informações também (SILVA, 2019).

As formas de contato mantido pela professora é a forma de conhecê-los e antecipar os conteúdos para serem debatidos e trabalhados em sala de aula evidenciando as redes sociais para ativar esse processo.

A escola é local de diversidade cultural e de diversidade de linguagens, e segundo Rojo (2012) há necessidade de uma pedagogia de multiletramentos, não só pelo fato da sociedade atual estar envolta as Tecnologias da Informação e Comunicação, mas de “levar em conta e incluir nos currículos a variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizado pela intolerância na convivência com a diversidade cultural com a alteridade” (ROJO, 2012, p. 12).

A autora chama atenção no que se refere a multiplicidade de cultura e as produções letradas em circulação social, pois vivemos em uma sociedade de híbridos e fronteiriços. Em sala de aula se mistura cultura, raças e gostos na qual nossos alunos estão imersos e elas não podem ser ignoradas. A sensibilidade do professor precisa estar aguçada para perceber esses aspectos dos alunos, se gostam de pagode, sertanejo, de funk, etc., e quais leituras eles estão imersos, se nos planejamentos contemplam o “pluri”, o “multi”.

Rojo, referencia Garcia Canclini (2008[1989]), ao dizer que “a produção cultural atual se caracteriza num processo de desterritorialização, descoleção e de hibridação que permite que cada pessoa possa fazer “a sua própria ‘coleção’, sobretudo a partir das novas tecnologias” (ROJO, 2012 p. 16). Para a autora, nessa perspectiva, trata-se de introduzir novos e outros

gêneros de discurso, de outras novas mídias, tecnologias, línguas, variedades e linguagens, ou seja, uma pedagogia de multiletramentos.

Acreditamos que as novas tecnologias da informação podem nos ajudar a transformar de forma muito produtiva maneiras e hábitos institucionais de ensinar e aprender. O processo de ensino/aprendizagem pode ser enriquecido, com a contribuição, ao incluir o uso de celular em sala de aula e também pode auxiliar no processo de pesquisa, perceber por meio das formas de uso de escrita que os jovens utilizam para se comunicar, repasse de informações por meio dele, trazer para sala de aula para promover debates que possam fazer com que os alunos possam a partir daí, pensar sobre aspectos muito mais amplos, sobre as formas de comunicação e suas intencionalidades, proporcionar uma aprendizagem interativa, antecipando conteúdo, aproximando professor e aluno de forma democrática.

É necessário que os alunos consigam significar as informações, seja na sua recepção ou na sua produção. O objetivo é criar sentidos, proporcionar entendimento de como os diferentes tipos de texto e tecnologias operam, ser analista crítico, entendendo que o que é dito e estudado é fruto de seleção prévia, transformando, bem como usar o que foi aprendido de novos modos.

Na sequência, trazemos o fragmento da narrativa da professora Ana Paula que aborda aspectos do desafio docente de se reinventar:

É coisa que tenho visto também e acho um desafio, resistência de alguns profissionais de se reinventar, no sentido de quando se pega uma metodologia que não dá certo, o que que você tem que fazer? Refazer o caminho. Tem uns que ainda insiste no mesmo jeito, faz a mesma aula para a turma A, para a turma B, para a turma C, para a turma D. Isso a gente já sabe na prática que não dá certo, porque não são turmas totalmente iguais [...] eu já vivenciei essa experiência, tive uma turma aqui quando eu assumi no União e Força, isso em 2011, que eram (51) cinquenta e um alunos dentro de uma turma, de alunos do primeiro ano de ensino médio, Surreal! Eu falei: “gente, o que que vou fazer aqui?”, já tinha um certo jeito de dar aulas e tive que me reinventar para conseguir dar aulas para aquela turma. Então, eu acho que esse tipo de desafio provoca o profissional mesmo, uma saída da inércia, né? Comecei a buscar na ludicidade uma coisa que chamasse atenção deles, que eles eram daquele tipo também de testar o professor, até onde o professor vai? (BUENO, 2019).

Quando a professora aborda sobre a resistência de alguns professores quanto ao uso de metodologias diversificadas. Para Barca (2009), no que se refere à Educação Histórica na contemporaneidade, as frentes de investigação em Educação Histórica procura elementos para que se compreenda a consciência histórica dos alunos, de forma a possibilitar entendimento acerca das ideias e usos de história, os sentidos que os jovens atribuem a ela. Principalmente a formação do pensamento histórico e a consciência histórica dos jovens. Com essa competência, os alunos são capazes de compreender que existe múltiplas explicações e narrativas sobre o

passado, mas sem aceitar relativismos sobre ele e o presente, de forma a compreender a objetividade dos processos históricos.

Ao aproximar questões globais com as locais, trabalhamos aspectos da história, de fazer uma aproximação com cotidiano do aluno e de ampliar o olhar sobre as questões globais. Assim, o trabalho de desvendar o discurso histórico impõe um trabalho sistemático com fontes em sala de aula de forma a ajudar o aluno pensar historicamente.

O trabalho com documento histórico em sala de aula exige do professor que ele próprio amplie a sua concepção e o uso do próprio documento. Assim, ele não poderá mais se restringir ao documento escrito, mas introduzir o aluno na compreensão de documentos iconográficos, fontes orais, testemunho da história local, além das linguagens contemporâneas, como cinema, fotografia e informática. Mas não basta o professor ampliar o uso de documentos; também deve rever seu tratamento, buscando superar a compreensão de que ele serve apenas como ilustração da narrativa histórica e de sua exposição, de seu discurso (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 95).

Nessa perspectiva, podemos utilizar também como fontes as narrativas postadas nas redes sociais, livros didáticos, textos, etc. Os documentos deverão responder aos questionamentos e problematizações dos alunos e professores de forma a estabelecer um diálogo com o passado e o presente, tendo como referência o conteúdo histórico a ser ensinado.

Como profissionais da educação, cabe também refletir sobre aspectos abordados sobre a rotatividade de professores como obstáculo para o processo de ensino/aprendizagem de história.

[...] é questão da rotatividade de professores, então quando um profissional sai da sala de aula, por um motivo ou outro, vem um substituto e o substituto começa um determinado trabalho, quando está pegando o estilo da turma, o que é mais adequado, está fazendo um trabalho, corta o contrato [...] é um grande desafio que vejo, porque é como se fosse, como se o trabalho não tivesse continuidade, né? Nós somos efetivos! De carreira a gente já tem uma turma, já tem uma possibilidade maior de criar vínculos com esse trabalho que se perpetue mais, que tenha mais tempo. Por exemplo, a gente passa muito tempo com uma determinada turma ou dentro de uma determinada unidade, diferente dos nossos colegas contratados, então isso para mim é uma perda para a educação, porque o profissional não cria vínculo. Ele fica um mês numa turma, de repente descontrata, contrata para uma outra turma. A gente tem muito tipo de rotatividade de profissionais, não só na história, que é aqui o caso específico, mas de outras unidades também (BUENO, 2019).

Consideramos a rotatividade como entrave para a qualidade do ensino, pois dificulta a organização dos trabalhos e interfere no desenvolvimento da aprendizagem. Há necessidade da continuidade dos trabalhos que estão sendo desenvolvidos, visando qualidade do ensino/aprendizagem. Nesse sentido, o acompanhamento do aluno fica comprometido devido a alternância de professores. Dados de próprio observação e diagnóstico feito pelo professor a

respeito do aluno pode ser interrompido. Situações que comprometem o processo de aprendizagem dos alunos, pois as metodologias utilizadas não são as mesmas, as formas de avaliação, sem falar que o vínculo afetivo construído entre professor e aluno que é cortado, tendo que iniciar uma nova construção.

Outro aspecto abordado se refere as questões de contratação que muitas vezes os trâmites burocráticos acabam por prejudicar ainda mais deixando os alunos desassistidos de professores em sala de aula no processo de renovação contratual.

Independente da rotatividade docente, destacamos que podemos apontar algumas alternativas que podem ajudar na superação desse problema. Envolvimento dos profissionais assumirem sua função docente, de gerar arquivos, com anotações de andamento das aulas, de forma a ampliar o máximo de informações possíveis. Por isso, o suporte talvez de uma equipe que possa fazer um melhor monitoramento dessas informações, como uso de metodologias, formas de avaliação, dados mais específicos do processo de evolução da aprendizagem do aluno.

Observamos hoje um aumento significativo de tecnologias nas escolas, mas, em geral, continuam metodologias que não trazem significado para os alunos e presenciamos situações em que o professor fala e o aluno tem que ouvir. Moram (2004), chama a atenção quando o uso das tecnologias é utilizado mais para ilustrar o conteúdo do professor do que para criar novos desafios didáticos. Uma das reclamações generalizadas de escolas é de que os alunos não aguentam mais nossa forma de dar aula. Os alunos reclamam do tédio de ficar ouvindo um professor falando na frente por horas, da rigidez dos horários, da distância entre o conteúdo das aulas e a vida em meio essa cultura digital. Precisamos repensar todo o processo, reaprender a ensinar, a estar com os alunos, a orientar atividades, a definir o que vale a pena fazer para aprender juntos ou separados (MORAN, 2004, p. 15).

[...] acredito que é uma experiência que já vem sendo [...] na verdade é um material que já está sendo [...] já tem sido utilizado pelos professores [...] acredito que todos os professores hoje utilizam, mesmo que minimamente, [...] tecnologia. Agora, as escolas é que tem que estar se aparelhando, com relação a isso, facilita o acesso do aluno porque não basta só o professor fazer sua pesquisa e trazer alguma coisa. Pronto e acabou. Ele tem que ter um laboratório, um material de pesquisa ali (CAMPOS, 2019).

Enfrentamos dificuldade na Escola União e Força pela oferta de espaço, já mencionamos sobre essa limitação que dificulta a ampliação de salas para comportar equipamentos de computadores e auxiliar na pesquisa, por estarmos em um prédio alugado. Mas por outro lado, a localização da Escola no centro da cidade de Cáceres favorece o trabalho com a história local,

patrimônio histórico, por estarmos bem próximo ao museu, cinema, locais que estão sempre acontecendo eventos culturais, exposição, feira, etc., facilitando participação, visita pelos alunos e aula de campo.

Esse acesso é um tremendo recurso para que possamos desenvolver muito melhor o conhecimento histórico dos nossos alunos, não só esses, mas também questões ambientais, hídricas, por termos o curso do Rio Paraguai há uma quadra da escola. Aqui podemos ampliar o conhecimento e a formação dos alunos por meio da aula de campo. Utilizando o aparelho celular dos próprios estudantes para fotografar e filmar para que seja feita a produção e divulgação do conhecimento histórico.

Importante salientar que mais do que ensinar em ambientes tecnologicamente limitados, caminhamos na direção de conhecimentos, de preparar os estudantes para as competências necessárias para que possam participar da melhor maneira das economias da sociedade, com pesquisa, desenvolvendo habilidades para a mundo atual, tais como criatividade, inovação, pensamento crítico, resolução de problemas, capacidade de se envolver com as tecnologias digitais para que os alunos possam usá-las de forma eficiente, localizando seus recursos e que possam comunicar suas ideias e construir colaborações, é nessa direção que buscamos seguir.

Dubeney, Hockly e Pegrum (2016) trazem contribuições que nos direcionam a possibilidades de segmento para ações ao ensino de história na construção de conhecimentos que se baseiam em ciclo ação-reflexão-ação.

Abaixo, o fragmento da narrativa do professor Enedilson traz informações sobre a seleção de conteúdo para o ensino de história, dando preferência para história global em detrimento da local.

[...] hoje a gente tem o museu que está próximo da escola, temos o cinema. Tem muito a questão do cultural mesmo da própria cidade, história do município que muitas vezes a gente não sabe nada da cultura local, que se atentam mais com questões de fora do país. Sempre acho importante saber isso para as pessoas conseguirem conhecimento mínimo da questão raiz, vamos dizer assim. Local, do próprio estado. Quando se faz uma prova do vestibular, a nível do Enem, ela cai no nível nacional, uma política mais globalizada ou história global, mas quando se faz ainda, porque ainda está tendo às vezes no meio do ano aqui ou melhor tem no meio do ano aqui na UNEMAT, cai questão de alguma coisa voltada a história do estado de Mato Grosso, então, acho que tem que fazer isso bem feito com os alunos para eles saberem. (CAMPOS, 2019).

O trabalho sobre a História Local, o próprio planejamento das aulas mostra para essa direção muito voltado para história europeia. Outro ponto que pesa muito sobre as temáticas desenvolvidas no ensino médio por mais que os currículos formais contemplem o trabalho com

a história local, a prática revela outras situações. Professores muitas vezes atendendo a pedido dos alunos, principalmente com as turmas de terceiro ano, acabam focando em temáticas direcionadas a contextos globais do ENEM deixando de lado a história local. Isso reflete muitas vezes no aluno que opta por fazer vestibular local em que tem uma abordagem com conteúdo da história de Mato Grosso, questões culturais, política, sociais, locais. Tudo isso são reflexos na construção do conhecimento do aluno e deve ser observada atentamente. Nesse sentido a localização da escola como já dissemos anteriormente contribui para contemplar temáticas direcionadas para a História de Mato Grosso cabendo ao docente se atentar ao ensino da história local e regional que constam no currículo.

No que tange o trabalho com projeto, a professora traz na narrativa projeto individual desenvolvido em sala aula como uma forma de aproximação dos tempos históricos que atrai a atenção e mexe com a curiosidade dos alunos de forma dinâmica para leva-los a compreender os ritmos e duração de tempo.

Já trabalhei uma vez com um projeto de historicidade através das histórias das famílias, né? Através de fotos antigas, fazendo um comparativo. Foi muito interessante, foi muito, parece uma grande brincadeira, montamos painéis de proposta para fazer uma pesquisa com as fotos antigas da sua família, como que eram as brincadeiras lá na década de 60, então isso a gente vai conversar com quem? Com os avós, o que era e a partir dessa data, começava-se a pesquisar como que era a política naquela época, qual era a moeda nacional naquela época, qual era o produto de exportação e importação do país naquela época, a situação política naquela época, então assim, eles têm uma outra vivência, um outro olhar, porque é uma proposta mesmo de colocar eles como investigadores. (BUENO, 2019).

Sobre o trabalho com projetos na escola, destacamos a importância desse formato de trabalho para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos, porém, suscitamos também alguns questionamentos sobre as formas da sua organização e redirecionamento na Unidade Escolar.

Muitas vezes não temos um retorno, informações sobre o resultado, isso esbarra em várias situações: o professor desenvolve o projeto em suas aulas, mas os resultados não são compartilhados e registrados. Presenciamos situações no desenvolvimento de projetos no qual o professor coordenador do mesmo saiu da unidade escolar e ficamos sem registros claros dessas informações para obtenção de resultados, bem como deficiência da guarda desses arquivos.

As situações aqui registradas têm intuito de questionarmos ações docente e da coordenação de trabalhos pedagógicos da instituição, ou seja, um modo de tomar alguns cuidados e melhorar o trabalho com projetos e pesquisa na unidade escolar.

Ações precisam ser implementadas para que consigamos desenvolver projetos de aprendizagem também como possibilidade para a educação histórica. Assim, buscamos por meio de referenciais teóricos oportunizar o desenvolvimento do mesmo de forma renovada, referências para ação cotidiana na escola ampliando possibilidades de conhecimento, de leitura da linguagem histórica.

Quando mencionamos a ampliação do conhecimento por meio de projetos, buscamos por meio de referências como Schmidt e Cainelli (2004), por meio de pressupostos teóricos e metodológicos da Educação Histórica que possibilitem entender o conjunto dessas informações de (datas, fatos nomes e lugares) como também de (crises, crenças, revoluções e ciclos) que constituem linguagem histórica, não só das informações, mas também de métodos que permitam a leitura dessa linguagem. Dessa forma, a leitura é formada por diferentes objetivos (identificar, classificar, problematizar, esquematizar, descobrir as causalidades, medir o tempo, etc.).

A professora Alinei também traz questionamentos sobre bullying na escola que são contemplados nos projetos desenvolvidos na Escola União e Força.

Esse tema do bullying [...] acho que eles têm mais interesse porque é uma coisa que está acontecendo muito em sala de aula, né? Estamos lidando com vários alunos e você vai percebendo, como professor, você conhece a escrita do seu aluno e às vezes você está do nada numa redação que você passa, numa interpretação de texto que você pede para eles fazerem e começam narra-lo o que está acontecendo com ele, entendeu? Então, penso que é um tema que eles têm mais facilidade e que eles sofrem também, estão sofrendo atualmente. Eles não gostam muito quando falamos em temática, não gostam muito de estudar questão europeia, eles não gostam, eles falam “por que a gente tem que estudar sobre a Europa e, é só as coisas que acontecem no nosso município, regional”, né? Não querem saber, “não quero saber, não quero saber o que aconteceu lá”, mas você tem que falar que é importante compreender o que aconteceu lá para compreender todo o contexto de história, nessa cronologia. Colocar tudo certinho, pré-história, história contemporânea, temos que viajar, né? Passando, né? Por essas fases para você conseguir trabalhar com eles e falar da importância que tem também estudar esse contexto, essa temática, pois, ela tem a ver com a nossa realidade também temos que trazer também para compreendermos o que o que está acontecendo aqui atualmente (SILVA, 2019.)

A temática apresentada pela professora e desenvolvida por meio de projeto na unidade escolar traz a sensibilidade docente em perceber o aluno nessa condição de sofrimento. Nesse sentido, a proposta suscita a necessidade que partem dos alunos, isto é, identificar situações

vivenciadas por eles, bem como ouvi-los para que se possa fazer melhores encaminhamentos. Nessa linha de pensamento, a Educação Histórica também é contemplada, pois é a partir das ideias dos alunos, de contextos vividos por eles que surgem temáticas que irão trazer um melhor engajamento dos discentes motivando na busca de informações e de conhecimento por meio de pesquisa.

Quando trazemos o trabalho com projetos de aprendizagem pela contribuição, buscamos aprimorar metodologias para melhor desenvolvimento dos mesmos, acrescentando o uso das tecnologias como contribuidora nesse processo, bem como a formação do professor para auxiliar o aluno a pensar, refletir e criar soluções para os problemas enfrentados. Caminhar para esses enfrentamentos é encaminhar práticas pedagógicas e formativas que fortaleça uma visão construtivista para que alunos e professores consigam solucionar problemas buscando informações contextualizadas por meio de pesquisa, experimentando, analisando de forma crítica.

Na subseção a seguir, elencamos informações acerca dos desafios do ensino no contexto atual que envolvem o uso das tecnologias digitais devido enfrentamento da pandemia do novo coronavírus.

3.4 Dificuldades do Ensino Contemporâneo: uma visão do ensino por meio das tecnologias digitais e a pandemia

Neste item, discutimos a respeito da inserção das tecnologias no contexto escolar, mais especificamente no Ensino de História. Dessa forma, não podemos deixar de pensar essas discussões frente à tecnologização da educação que vem ocorrendo no ano de 2020 com a Pandemia do Novo Coronavírus.

A escola, a comunidade acadêmica, o país como um todo estão sofrendo algumas dificuldades e consequências resultantes desse contexto sócio Histórico ao qual estamos passando. Nossa pesquisa se consagra e se desenvolve, em sua etapa final, concomitante a essas particularidades de desajustes e adequações no acesso ao conhecimento em meio às dificuldades de algumas realidades escolares. Desse modo, as tecnologias contribuirão na produção do conhecimento.

Segundo uma pesquisa recente realizada por Ceccon (2020), a pandemia tem prejudicado vários aspectos da sociedade, dentre eles a saúde. A tecnologia tem ajudado de maneira significativa “no estabelecimento de vínculos solidários e de participação coletiva no processo de gestão; no mapeamento e interação com as demandas sociais, coletivas e subjetivas

de saúde” (CECCON, 2020, p. 10). Desse modo, ela tem sido um instrumento de colaboração na valorização dos sujeitos e dos diferentes processos de relações no âmbito da saúde.

Com as questões educacionais não têm sido diferentes. Aos professores e gestores da escola reinventar a oferta das disciplinas e o desenvolvimento dos conteúdos têm surtido um grande trabalho aos agentes que atuam na educação básica. Assim, torna-se mais importante a discussão, bem como a implementação de novas práticas metodológicas e planejamentos os quais têm mudado constantemente para atender às especificidades de cada aluno, de cada escola, de cada realidade social.

Os usos que se faziam das tecnologias antes da pandemia eram outros e focados em outros aspectos. Com a mudança repentina nas práticas e costumes do dia a dia da escola, reinventar tem sido o verbo recorrente e primeiro nas práticas pedagógicas. Desse modo, torna-se relevante que o uso crítico das tecnologias permite ao aluno não somente o acesso às informações e conhecimentos que a escola fornece, mas como também de conhecimentos em constante atualização.

Por isso, pensamos que o acontecimento histórico do ano de 2020 abrirá espaços à curiosidade, a criatividade e a novas possibilidades de informação e descobrimento; de ampliação de seu universo de referência e de intercâmbio com outras disciplinas, outras realidades.

Silva (2010) já nos alertava da importância das tecnologias à evolução do pensamento e da atualização dos estudantes e das instituições de ensino ao afirmarem que:

As tecnologias em suas mais variadas formas acabam ampliando as capacidades intelectuais dos seres humanos, colocando à disposição uma gama de informação e acesso de formas distintas com ambientes e ferramentas também distintos e, juntamente com toda a evolução os educandos as instituições de ensino acabam sendo afetados e acompanham estas mudanças (SILVA, 2010, p. 267-268).

Ou seja, os aplicativos, as plataformas digitais, os sites, os blogs, as redes sociais, em evidência, tornaram-se e têm conquistado um espaço muito significativo nas práticas docentes. Essas ferramentas vêm com o intuito de problematizar, ou seja, nós enquanto professores temos a missão de nos reinventarmos a cada dia. Quando pensamos em ensinar História por meio de aplicativos digitais? De repente, esse pensamento que antes era um sonho, agora se insere rapidamente no cotidiano do professor, da escola, do aluno.

Nesse sentido, buscamos novas perspectivas de modernidade e do próprio desenvolvimento tecnológico. A educação, nesse momento, está sofrendo alterações que a tornarão capaz de produzir e planejar conhecimentos e construir, conseqüentemente, cidadãos

mais preparados ao enfrentamento das mudanças e das transformações do mundo, do ser humano, capazes de produzir ambientes de interação e, ao mesmo tempo, de aprendizagens.

Com o passar do tempo percebemos modificações ocorridas nas práticas e metodologias nas disciplinas com o suporte das tecnologias, mas num contexto geral, como por exemplo a pandemia, a ocorrência de mudança desses ambientes de interação e aprendizagens são recorrentes à medida em que o digital se consolida, tomando como norte as condições de cada estado, município, escolas.

Devemos considerar, além do livro didático, os meios digitais tais como a *internet*, por exemplo, como potenciais meios de socialização e produção de conhecimento, pois ao passo em que persistimos ainda em considerá-los apenas tecnologias, ferramentas estritamente tecnológicas, estamos negando o fato de que elas são formas efetivas de atravessamento de inúmeras culturas, assim como de comunicação entre os membros que constituem o espaço escolar.

Camas *et al.* (2013), disseram que o digital:

[...] é parte do cotidiano das pessoas, quer seja pela necessidade do uso ou pela cultura do uso. Quando o uso é cultural, existe um rompimento com as rotinas e as vivências passadas para a transformação das atividades, do pensar e do agir. A cultura do digital promove a necessidade da criação de mais tecnologias digitais. (CAMAS *et al.*, 2013, p. 181).

Dito isso, consideramos a pandemia esse tipo de rompimento ao qual os autores ponderam. Há, evidentemente a quebra no cotidiano cultural, não somente da realidade da Escola-Campo ao qual estamos pesquisando, mas como também as demais ambiências acadêmicas, das esferas federais, estaduais, municipais, assim como das redes de ensino privadas.

Por isso, conforme os autores, vemos a constante criação de mais e mais tecnologias digitais. Prova disso é a criação do aplicativo de aulas remotas pelo governo às escolas públicas estaduais com o objetivo de mediar o ensino por meio digital. Mas, em que medidas a implementação desse aplicativo ocorre? Quais as condições em que os alunos, principalmente, acessarão essa ferramenta e, por último, mas, não menos importante, como os professores trabalharão com os recursos do aplicativo frente aos desafios metodológicos e didáticos das disciplinas? Tais questionamentos são pertinentes e serão abordados nesta Dissertação ao longo das análises da realidade contemporânea do Ensino de História. “O crescimento da cultura digital tornou-se condição para o acesso ao universo contemporâneo. É uma marca de inclusão

e exclusão social e uma identidade para o acesso às possibilidades da cidadania digital” (CAMAS *et al.*, 2013, p. 182).

É consequência do crescimento da Cultura Digital a inserção no universo contemporâneo. Por isso, nós estamos suscetíveis a essa inserção. Quer dizer, cedo ou tarde os agentes escolares, professores, alunos, contextos familiares estarão imersos e atuantes em um meio digital produzindo e absorvendo conhecimentos. Os autores complementam ainda que as novas gerações lidam, constantemente, com a “demasiada intimidade com as tecnologias digitais, a chamada Geração Interativa, caminham para além da localidade geográfica e econômica (CAMAS *et al.*, 2013, p. 182).

Com o deslocamento do ensino, de maneira remota, se abrem novos campos na educação, agora, on-line, em que os fios tecnológicos e as formas de acessibilidade digital se completam e se complementam no sentido de dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem das etapas educacionais, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Com a chegada do on-line, da internet, a educação presencial se vê diante de inúmeros desafios à sala de aula deslocada. Esses desafios podem ser de ordem tecnológica ou pedagógica. Assim, podemos perceber que as tecnologias sozinhas não mudam a escola, mas, possibilitam diversos instrumentos de apoio ao professor para que ele possa interagir e desenvolver suas aulas com os seus alunos.

Desse modo, concordamos com Moura (2009) que assevera que:

A contribuição metodológica das novas tecnologias [...] quando usadas corretamente, se tornam ferramentas de apoio à apresentação, construção e transmissão do conhecimento histórico. E o desenvolvimento tecnológico permite que máquinas e programas sejam instrumentos poderosíssimos, criativos e não meros instrumentos mecânicos e repetitivos. (MOURA, 2009, p. 6).

Sendo assim, a discussão elencada neste item se faz necessária, visto que o desenvolvimento da pesquisa leva em consideração a inserção das ferramentas tecnológicas no ensino. A cultura digital nunca esteve tão presente e imersa na contemporaneidade como está agora em meio às dificuldades oriundas dos desdobramentos que o ensino foi submetido frente à pandemia. Por isso, torna-se expressivo elencar esse acontecimento no processo de ensino-aprendizagem no sentido de repensar e ressignificar o ensino que a todo momento se refaz às diversas adequações que se originam dentro e fora da escola.

O ensino em ambientes virtuais com a pandemia nos forçou a seguir caminho do online, permitindo experimentar de maneira repentina suas potencialidades, bem como suas fragilidades.

Neste interim, a educação híbrida mostra o combinar elementos do on-line (distância) com o presencial. Essa ideia de unir as duas dinâmicas observadas de forma apreensiva, pois envolve engendrar estudos em ambientes virtuais, assim como pela convivência em sala de aula. (Salvo controle da pandemia).

É importante trazer algumas discussões da atualidade sobre essa forma de se fazer a educação como possibilidade de experimentar e potencializar o processo de ensino/aprendizagem de história.

A chamada educação a distância precisa sair dos modelos conteudistas e incorporar todas as possibilidades que as tecnologias digitais trazem: a flexibilidade, o compartilhamento, ver-nos e ouvir-nos com facilidade, desenvolvimento de projetos em grupo e individualmente, visualização do percurso de cada um, possibilidade de criar itinerários mais personalizados. Precisa incorporar também todas as formas de aprendizagem ativa que ajudam os alunos a desenvolver as competências cognitivas e socioemocionais. Mais que educação a distância podemos falar de educação flexível, online. (MORAN, 2017, p. 32).

Seguindo na linha do pensar sobre a educação on-line como potencializadora de informações e troca de experiências, abre a possibilidade de professores e alunos como produtores e consumidores de informação e conhecimento. O ensino híbrido mescla essas duas formas on-line e presencial ao modo de trazer as potencialidades de cada uma em benefício da educação, ao ensino de história. Ao pensar um programa de educação que precisa ser alicerçado de modo em que o estudante possa realizar o processo de aprendizagem on-line, mas que a realização das atividades possa ser feita em sala de aula, no espaço físico com o intuito de receber o monitoramento do professor, de forma a orientá-lo quanto às informações e produções a serem desenvolvidas.

Assim, é possível pensar o ensino de história neste contexto do papel do professor e do aluno, não de forma passiva, mas participativa, rompendo com a mentalidade de ter o professor como detentor do conhecimento, transferindo para o aluno e tendo este último apenas como receptor. Trazer essa perspectiva para a educação é a forma que ambos participem e fortaleçam o ensino de história em meio a cultura digital.

Aqui temos a chance de observar e acompanhar no momento presencial as informações recebidas e pensar esse contexto em que os alunos se configuram como sujeitos que estabelecem relações com o conhecimento, sendo necessário uma mudança de postura do professor, da escola, da educação como um todo. Assim, a escola pode interferir de forma efetiva e levar o jovem a pensar historicamente e ainda mais com auxílio das metodologias ativas que auxiliam nessa construção.

Entretanto, é também oportuno destacar as consequências desse formato de ensino, pois vale refletir sobre as competências que vem sendo preenchidas pelo Aparelho de Estado, por Instituições de Ensino Superior (IES) e por empresários. A realidade da educação on-line e seu reflexo na Educação como um todo, mesmo mediante o período da pandemia da Covid-19 em 2020 vem sendo desenhada há algum tempo e precisamos como professores ficar atentos quanto a ações de promoção à expansão da Educação Superior por meio digital em Universidades Federais.

Conforme apontam Chaves, Flores e Evangelista (2020, n.p), o Ministro da Educação propõe que “as aulas on-line são uma realidade com ou sem pandemia. Temos que investir no desenvolvimento de conteúdos” (BRASIL, CAPES, 2020). Em seguida o Ministério da Educação e a Secretaria de Ensino Superior (SESU) baixam duas portarias:

[...] uma, de no. 433/2020, “Institui o Comitê de Orientação Estratégica – COE para a Elaboração de Iniciativas de Promoção à Expansão da Educação Superior por meio digital em Universidades Federais, no âmbito da Secretaria de Educação Superior, e dá outras providências (BRASIL, 2020a); a outra, de no. 434/2020, “Institui Grupo de Trabalho com a finalidade de subsidiar a discussão, a elaboração e a apresentação de estratégias para a ampliação da oferta dos cursos de nível superior, na modalidade de educação a distância – EaD, nas universidades federais” (BRASIL, 2020b).

Desse modo, a imperiosa ação do MEC por meio da oferta de ensino híbrido na educação pública atenta-se por parte dos docentes a esse “novo mundo” que nos espera, mediante desdobramentos desse ato no processo de ensino/aprendizagem. A preocupação caminha no sentido de pensar nossa ação política, mediante as janelas de oportunidades que estão abertas para “toda a sorte à Educação pública brasileira”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta Dissertação partimos de algumas inquietações sobre as formas de ensino/aprendizagem de história mediante o reflexo da cultura digital nesse processo. Buscamos respostas recorrendo a um aporte teórico e metodológico do ensino de história, narrativas de professores e alunos e de planejamentos docentes e projetos para que pudéssemos averiguar como os professores de história trabalham a educação histórica no universo da cultura digital e como os estudantes do ensino médio da Escola União e Força elaboram suas compreensões históricas neste contexto.

Quando recorremos aos elementos constantes dessa pesquisa, quanto ao uso das tecnologias digitais em sala de aula, é notada a sua positividade para o acesso à informação, com o uso da internet, a sua relevância para o ensino de história, da informação e do conhecimento como elemento substancial na cultura atual e como potencial produtivo, social e cultural.

Assim, a facilidade de acesso à informação contribui de forma significativa para a aprendizagem dos alunos, porém, essa aprendizagem pode ser comprometida com a gama de informações disponíveis de cunho principalmente histórico. Diariamente nos deparamos com notícias falsas, revisionismos históricos, memes, etc. Dessa forma, medidas a serem realizadas em sala de aula com os alunos podem amenizar esse reflexo com o uso de fontes para pesquisa. Nesse sentido, Carvalho (2009) alerta que a “tendência dos alunos é quantificar, mais do que analisar” [...] bem como “à rapidez com que são modificadas as informações nas páginas e a diversidade de pessoas e pontos de vista envolvidos” (CARVALHO, 2009, p. 16-17).

Dessa forma, cabe a atenção de quem está pesquisando, bem como professor orientar os alunos quanto as informações, filtrar os dados encontrados que muitas vezes vem “de encontro” ao que a própria historiografia e historiadores produzem em relação as vivências e fatos históricos.

A Educação Histórica, por meio da Unidade Temática Investigativa, aponta soluções para um ensino de história mais significativo e formador de consciência história. Os alunos podem ir construindo suas próprias conclusões sobre as temáticas, de forma que fique claro a compreensão com o uso diversificado de fontes históricas e pesquisa. Esse encaminhamento proporciona conhecimento através de atividades que podem ser realizadas em grupo em sala de aula que na sua progressão vão dando sentido ao conteúdo estudado.

Trazemos limitações quanto a estrutura disponível na Escola União e Força para o acesso mais amplo dos alunos com a pesquisa para o uso da internet em sala de aula, bem como a formação docente quanto ao uso das tecnologias.

Mesmo assim, propomos um desafio necessário sobre o uso de celular em sala de aula para pesquisa, pois com ele o processo de ensino/aprendizagem é enriquecido pela multiplicidade de trocas de experiências e conhecimentos. Para isso, destacamos a ação docente, assim como a sua formação para que possa monitorar e direcionar por meio da sua sensibilidade, selecionar conteúdos e documentos que produzam sentido e significado à realidade de cada turma.

Contribuições sobre a sala de aula invertida, como destaca Moran (2017), proporciona compartilhar materiais, temáticas e conteúdos de forma antecipada para que os alunos pesquisem e assim promovam o debate em sala de aula com outras fontes e olhares sobre a mediação/orientação do professor de história. Essa dinâmica se mostra eficiente, pois o professor passa ser mediador desse conhecimento no qual o aluno tem acesso, seja pelas mídias digitais, seja por materiais impresso, revistas, livros, textos, etc.

Destacamos o acontecimento atual no qual nós professores tivemos que nos adaptar repentinamente ao ensino remoto mediante o enfrentando da pandemia do novo coronavírus. Dessa forma, foi necessário um envolvimento de cada professor em relação à educação, mediante os recursos disponíveis de cada aluno, bem como de cada professor, aqueles que tem acesso e os que não tem acesso à internet, ações da Secretaria de Educação evidenciando as carências das escolas em relação a esse acesso. Por isso, os olhares atentos do professor a essas constatações nos fazem buscar medidas para o enfrentamento desses desafios.

Pela narrativa da professora Alinei, devido a fragilidade na oferta de computadores pela escola, que não é suficiente pela demanda, para que os professores façam o cumprimento da hora atividade na unidade escolar. Forçando os professores, muitas vezes, a realizar essas atividades em casa devido à falta de espaço e equipamentos para realização de tal ofício.

Nesse período de pandemia percebemos não só na Escola União e Força, mas também em todo Município de Cáceres que a oferta e qualidade da internet em muitos momentos de aula foram interrompidos. Pode-se constatar o acesso pela conta particular dos professores à internet em suas casas, bem como a não garantia da qualidade nem para os professores e menos ainda para os alunos. Essa constatação não é em relação dados estatísticos, mas aos desafios enfrentados nos momentos de aula remotas, tendo os professores por iniciativa própria obter

informações e formação em um curto espaço de tempo para auxiliar os alunos dentro desse processo.

Essas informações são importantes porque temos um diagnóstico quanto aos desafios enfrentados pela rede pública de ensino, tanto com relação a exclusão digital, assim como com relação as metodologias utilizadas nas aulas on-line. Nesse sentido, podemos pensar sobre os aspectos da educação quanto ao sistema híbrido de ensino que são situações atuais que teremos que experimentar e também demandam outras pesquisas para que possamos ter dados sobre os resultados da experiência sobre esse formato de ensino/aprendizagem na educação básica.

Contudo, não podemos esquecer que a adoção do ensino híbrido na educação básica nas escolas públicas exige investimento, formação e acima de tudo exige que seja repensada a organização da sala de aula, da organização do plano pedagógico e a gestão do tempo de aula na escola. Ao pensar esse seguimento do papel desempenhado pelo professor, como também do aluno, sofre forte alteração comparada ao ensino tradicional. A configuração das aulas que envolve interação, colaboração, formação e envolvimento com as tecnologias.

Como docente, posso/podemos afirmar que a experiência que estamos vivenciando com as aulas on-line no período de pandemia do Covid-19, nos proporcionou constatação sobre a falta de estrutura nas escolas públicas, bem como a demanda da formação para uso das tecnologias, como também metodologias para esse formato de ensino.

Experientiamos a insuficiência do item principal a “internet”, para a demanda dentro das unidades escolares para que professores consigam ministrar suas aulas e também a falta de acesso à internet de parte de alguns alunos matriculados que não tem as mesmas condições dos demais para acompanhar as aulas on-line.

Outro aspecto é em relação a humanização das aulas online, com o processo de migração do ambiente presencial para ambiente virtual. Dificuldade de conectar com os alunos estando distante da sala de aula presencial, da necessidade latente de buscar a melhor forma de lidar com esse desafio no período de pandemia.

Estabelecer uma conexão de ensino/aprendizagem confortável em casa é melhor cominho que conseguimos encontrar nesse momento, descobrindo na prática de como fazer, como acessar, pois, o lugar de afeto é também lugar de aprendizagem.

Ao ouvir os alunos de como eles estão recebendo as aulas é uma forma de aproximação. O que trazemos no emocional e no cognitivo no período das aulas proporcionou momento de falar, observar e agir em benefício da educação como um todo, de ter flexibilidade mental e equilíbrio mental.

Podemos perceber o que tínhamos de positivo nas aulas presenciais que não temos nas aulas on-line, como por exemplo, falas e agitos que foram tomados pelo silêncio do ambiente on-line quando pedimos para os alunos abrirem as câmeras e ligarem os microfones como forma de promover essa relação humana (debate, troca, disputa, briga) presentes no ambiente presencial.

Contudo, nesse momento o posicionamento como professores é o que temos agora, mostrar isso para alunos é o melhor caminho, mostrar as nossas dificuldades, a nossa vida também é condição para uma formação humanizada, partilhar essas dificuldades, como lidar com as emoções faz parte dessa formação.

Dessa forma, é importante ver a tecnologia como instrumento da relação do processo de ensino/aprendizagem, leitura de um texto com tela compartilhada sendo mediada pelo professor, uma mensagem compartilhada, são mecanismos que dão certo mediante a nossa experiência. O impresso e o digital não podem ser vistos como disputa, mas como complementares a favor da educação para o seu fortalecimento, seja nas aulas on-line, híbrida ou presencial.

A partir dos dados da pesquisa também destacamos situações que ocorrem dentro da unidade escolar com relação as necessidades formativas dos professores, tais como, falta de professores com formação adequada o que necessita que alguns professores trabalhem em disciplinas que não são de sua formação. No caso da experiência narrada e supracitada, as disciplinas ministradas fora da área de formação, de Filosofia e Sociologia.

Nesse sentido, para conduzir a função docente é fundamental possuir formação na área que leciona, mesmo não sendo condição única, mas é condição necessária para que o professor consiga desenvolver o ofício docente de forma satisfatória. É desconfortável para o professor entrar em sala de aula e não ter segurança do conteúdo que está sendo ministrado. Dessa forma, o professor teve que se desdobrar em busca de outras fontes, seja com outros colegas e com os materiais didáticos. Nessa perspectiva, o repertório, a capacidade de lecionar de quem tem formação na área é muito diferente, é potencial exigido para exercer tal ofício. Os alunos também ficam prejudicados e sentem na atuação do professor a falta de segurança no desenvolvimento das aulas, pois só a formação específica traz condições para melhores ações e métodos para desempenho do exercício docente de cada disciplina.

Mencionado na narrativa do professor Enedilson o questionamento sobre a proibição do uso de celular nas salas de aulas, o que aponta a resistência dos profissionais da educação quanto ao uso de tecnologias em sala e a necessidade de formação docente para esse uso de forma

qualificada. Todavia, devemos pensar as formas desse uso e levar em conta a capacidade do professor de promover diálogo e estabelecer a mediação necessária para o bom desenvolvimento da sua disciplina. Nessa perspectiva, a não capacitação por parte docente é condição em desfavor para o ensino.

Assim, defendemos a sala de aula como local de pesquisa pelos alunos com a mediação do professor. Isso conduz ao um conhecimento de forma significativa e com intencionalidade, direcionando caminhos, guiando para aprendizagem e construção de consciência histórica. Nesse sentido, os encaminhamentos a serem realizados por meio de fontes documentais de natureza diversa contribui de forma a proporcionar o reconhecimento das diferentes linguagens, agentes sociais, assim como os diferentes contextos da sua produção, de modo a produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos que segundo BRASIL, (2018, p. 28), “a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico”.

Nas palavras de Barca (2009), no que se refere a contemporaneidade nas frentes de investigação em Educação Histórica, a história como orientação no tempo parte de uma investigação das ideias históricas de alunos e professores para que se compreenda a consciência histórica dos alunos, possibilitando o entendimento acerca das ideias e usos da história com a proposição de ações embasadas na epistemologia da história para estabelecer os sentidos que os jovens atribuem a ela e proporcionar a literacia histórica.

Dessa forma, a proposta da Unidade Temática Investigativa desenvolvida como produto pedagógico desta Dissertação de mestrado tem como base a Educação Histórica. No que tange ao desenvolvimento da atividade, as ideias prévias são as narrativas dos alunos e dos professores entrevistados, como subsídio para dar início a investigação e concepções históricas demonstradas por meio das suas vivências na Escola Estadual União e Força. Utilizamos também como guia nas atividades imagens dos projetos vivenciados e destacados nas narrativas de estudantes e professores, assim como a participações em outros programas. Por meio da Micro-história, desenvolve-se abordagens e discussões acerca do período da educação brasileira mediante histórico da Escola União e Força no período da sua fundação.

A Unidade Temática Investigativa na perspectiva da Educação Histórica se fundamenta em Barca (2004) e Schmidt; Braga (2005; 2006) e parte de uma proposta que Isabel Barca apresentou em um Seminário de Educação em Curitiba ao qual denominou de Aula Oficina. A autora se fundamenta em Thompson, quando já chamava atenção na década de 1970 sobre a necessidade de encarar a aprendizagem de história numa perspectiva qualitativa, se atentando a essência do saber histórico, pois o critério de progressão em história busca o progresso

respeitando a essência do saber histórico e não na quantidade de informação factual adquirida (BARCA, 2001).

Na Educação História a narrativa assume um papel fundamental na construção do conhecimento histórico de estudantes e professores, porque conforme Oliveira (2012, p. 870), se caracteriza como um “relato estruturado (descritivo e explicativo), a forma usual de exprimir as ideias históricas, quer por historiadores, quer pelos audiovisuais, quer pelos professores e manuais”. Em entrevista à Nucia Alexandra Silva de Oliveira, Barca afirma, fundamentada em Rüsen, que “a narrativa é a face da História. Assim, para serem historicamente competentes também os alunos deverão comunicar as suas ideias em narrativa” (OLIVEIRA, 2012, p. 870).

Segundo Fernandes (2008), a Unidade Temática Investigativa se constitui a partir das ideias prévias dos estudantes, caracterização, análise e problematização de modo a balizar a intervenção pedagógica do professor. O diálogo com essas concepções será feito a partir da referência à concepção da cognição histórica situada na ciência histórica e embasada na área da Educação Histórica (FERNANDES, 2008, p. 3).

Seguindo esse pensamento, a orientação para o trabalho com a Unidade Temática Investigativa se dá com a definição da temática a ser trabalhada com os alunos. Logo após, o docente deve pensar em questões para ser aplicadas aos discentes com a intenção de investigar os conhecimentos prévios dos mesmos, ou seja, os que eles já possuem, adquiridos anteriormente, sejam pelas mídias, pela família, etc. No terceiro momento, o docente faz a categorização dos conhecimentos prévios dos alunos. Aqui, o professor faz análise desses conhecimentos, decidindo fazer a intervenção pedagógica. Não há uma predeterminação das categorias a serem utilizadas, os professores devem ir construindo pelo instinto de investigar. Na sequência da ação, o professor planeja e executa a intervenção pedagógica junto aos alunos. Aqui, o professor faz análise desses conhecimentos, decidindo fazer a intervenção pedagógica. Não há uma predeterminação das categorias a serem utilizadas, os professores devem ir construindo pelo instinto de investigar. Na sequência da ação, o professor planeja e executa a intervenção pedagógica junto aos alunos por meio de documentos históricos. Depois, retomam as perguntas iniciais que tem o objetivo de perceber a progressão das ideias históricas dos jovens, se houve ou não. Por meio da análise da categorização, o professor decide sobre a necessidade para aprendizagem com a oportunidade para fazer intervenções. Nesse processo, a avaliação diagnóstica é processual.

Para Barca, os conceitos substantivos que são propostos na aula oficina aproxima os alunos, pois incluem as ideias prévias dos mesmos, atraindo-os, proporcionando o

monitoramento do professor e possibilitando essa prática de fazer o levantamento das ideias iniciais dos alunos e depois comparar com as finais. Essa dinâmica proporcionada pela Unidade Temática Investigativa traz novo ânimo para o processo de ensino/aprendizagem, pois os alunos sentem que suas ideias contam e ao professor pode trazer maior satisfação com seu trabalho com novas indagações (OLIVEIRA, 2012).

As bases da Educação Histórica surgem na Inglaterra na década de 1970 e tem se desenvolvido em vários países, tais como Estados Unidos, Canadá, Portugal e Espanha. No Brasil, Maria Auxiliadora Schmidt, da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Marlene Cainelli, da Universidade Estadual de Londrina (UEL) são referências. O Laboratório de Pesquisa de Educação Histórica (LAPEDUH), sob a coordenação da Professora Maria Auxiliadora Schmidt, assim como o Grupo de Pesquisa e Ensino de História tem como liderança a Professora Marlene Cainelli (RAMOS; CAINELLI, 2015).

Nas palavras de Barca (2009), no que se refere à Educação Histórica na contemporaneidade, as frentes de investigação em Educação Histórica procuram elementos para que se compreenda a consciência histórica dos alunos, possibilitando o entendimento acerca das ideias e usos de História e os sentidos que os jovens atribuem a ela.

Assim, no que concerne à Educação Histórica, em específico, no Brasil, o ensino e o aprendizado histórico vêm se consolidando, principalmente no aprofundamento de novas perspectivas nas diversas áreas e linhas de pesquisa das pós-graduação (ões), marcado com características próprias, de estudos que evoluíram com um número significativo de produção de saberes, experiências e observações *in loco*.

A Educação Histórica, como área do conhecimento:

[...] ao abordar questão epistemológica de uma cognição de história²⁰ situada que privilegia a construção do pensamento dos indivíduos a partir dos conceitos da natureza do conhecimento histórico, está criando um caminho em busca da construção de um novo paradigma para o Ensino de História e para as formas de lidar com o passado. (RAMOS; CAINELLI, 2015, p. 16).

A Educação Histórica tem como característica que melhor distingue seu campo investigativo, o fato de ter, como pressuposto teórico, “a natureza do conhecimento histórico” e como pressuposto metodológico a “análise dos ideais que os sujeitos manifestam *em e acerca* da História” (BARCA, 2011 apud RAMOS; CAINELLI, 2015, p. 16). “Os pesquisadores

²⁰ Compreender os processos cognitivos dos sujeitos ao pensarem em história; examinar as relações entre as ideias tácitas e os conceitos históricos; e explorar a compreensão dos alunos quanto aos conceitos históricos quer de natureza substantiva quer de natureza epistemológica. (BARCA; GAGO, 2001 apud BORGES, 2018, p. 39).

tendem a privilegiar os agentes diretos da aprendizagem e do ensino, mas também, tem como foco os documentos como livro didático, currículo, legislação, etc.” (BARCA, 2011 apud RAMOS; CAINELLI, 2015, p. 7).

Essas pesquisas visam entender o ensino e o aprendizado histórico, onde os:

[...] sujeitos passaram a ser considerados relevantes na pesquisa Histórica, no ensino e na aprendizagem. Passaram a valorizar o sujeito, a sua subjetividade, seus saberes, seu cotidiano, cultura (s) e experiências. Ao mesmo tempo um sujeito contextualizado que em movimento recursivo é produtor do processo histórico que produz. (RAMOS; CAINELLI, 2015, p. 16).

O processo desencadeado pela pesquisa em Educação Histórica pode conduzir os agentes diretos do ensino e da aprendizagem e atingir seu êxito que é a produção do conhecimento histórico crítico. Dessa forma, ao pensar na ação pedagógica como ato de intencionalidade, por parte do professor, nos damos conta do seu papel fundamental em sala de aula, na formulação dos planejamentos para o Ensino da História.

Por isso, torna-se expressivo e importante a realização de trabalhos e atividades com o uso de fontes. As informações proporcionadas acerca do passado, por meio das fontes é relevante e também essencial na sua condução à superação ao respeito da negação do conhecimento do passado nos acontecimentos do presente.

O trabalho com documentos propicia ao professor e ao aluno refletirem juntos sobre o ofício do Historiador no trabalho de investigação. A utilização de documentos históricos em sala de aula pode possibilitar ao aluno o contato com outras temporalidades e sociedades por meio de trabalho com diversas fontes, sejam elas registros textuais, materiais ou iconográficos, bem como a oralidade.

No caso da oralidade, que pode ser viabilizada também como fonte e como registro de memória, oportuniza, especialmente, o conhecimento da história local, recuperando informações a respeito dos acontecimentos e processos, além de possibilitar versões alternativas da História e da Memória. Nesse sentido, podemos pontuar sobre as pesquisas realizadas neste campo que envolvem Memórias, assim como o estabelecimento de narrativas.

Esse formato aqui desenvolvido visa proporcionar o conhecimento histórico sobre a instituição de ensino, vivências e aprendizagens de alunos e professores, da importância da escola como local de construção de conhecimento, aspectos da política, dos avanços e retrocessos da educação dentro do contexto de criação da escola União e Força, como também no contexto da cultura digital e suas inter-relações na construção do conhecimento e formação do sujeito.

A rotatividade do professor em sala de aula também foi abordada como uma das dificuldades para o processo de aprendizagem dos alunos, pois há toda uma alteração do processo que está em curso, há uma divergência de metodologia utilizada entre professor regente e professor substituto, o não conhecer a turma, a realidade dos alunos e até falta de comprometimento com a aprendizagem devido o curto período de tempo de permanência com a turma. Enfim, toda uma mudança de organização das aulas, inclusive de horário que compromete o processo pedagógico. Por esses motivos, destacamos a importância de concursos públicos, evitando rotatividade docente, dando continuidade ao conteúdo e abordagens metodológicas, favorecendo assim o processo de ensino/aprendizagem.

Em relação a análise dos planejamentos, o objetivo é de refletir sobre as abordagens temáticas em quais elas se concentram e que metodologias podem favorecer para enriquecer esse debate de forma a ampliar conhecimento dos alunos de forma crítica. Assim, a ação pedagógica como ato de intencionalidade nos dirigem a efetivação de trabalhos com uso de fontes na perspectiva da educação histórica, pois esse processo é primordial para analisar e conduzir conhecimentos do passado em ocorrências do presente. O docente colabora para formação dos alunos, oferecendo diferentes fontes, textos para análise e narrativas com várias perspectivas para que o discente possa comparar e analisar.

Percebe-se pelas narrativas dos alunos a compreensão e concepção de aspectos históricos da escola União e Força e de conhecimentos adquiridos. A adaptação em meio as circunstâncias e ofertas de internet ou não, pesquisas realizadas em biblioteca, em casa. Adaptando as circunstâncias, isso pode ser evidenciado por meio dos desafios estruturais por parte da escola que são vivenciamos em nossa prática docente. Destacamos que quando falamos do uso de tecnologias, incluem as digitais e não digitais como meio dos alunos construírem suas aprendizagens na formação para cidadania.

Pontos importantes foram identificados nas narrativas dos alunos quanto as aprendizagens proporcionadas em sala de aula com mediação do professor, uso diversificado de fontes direcionado pelo Ensino de História, mas também por desenvolvimento de projetos. Foram apontadas aulas dinâmicas que puderam contribuir com os jovens por meio de paródias, projetos extraclasse, como estar atento à projetos de outros órgãos como Cometa Redação e Jovem Senador. Dessa maneira, destacamos o empenho dos professores em levar esses projetos para sala de aula e incentivar os alunos a participarem, assim como orientar no processo de desenvolvimento de pesquisa e conclusão de trabalhos. No qual o papel do professor foi preponderante para que a aprendizagem e experiências acontecessem. Porém, foi relatado e

identificado momentos em que a falta de atenção do professor gerasse algumas decepções e frustrações em meio ao desenvolvimento de projetos.

Práticas metodológicas dinâmicas foram reconhecidos pelos alunos e defendemos, pois, surtem resultados positivos quando bem trabalhada. A dramatização, por exemplo, em uma aula de história que envolve trabalho de pesquisa, ensaio, narrativa, produção de texto. A participação dos alunos em projetos de outras instituições foi destacada como momentos de aprendizagem ao proporcionar conhecer outros lugares, viagem para outros estados, conhecer outras realidades. Experiências que ficaram na memória dos alunos. Premiações que estimularam ainda mais a busca de conhecimentos.

Evidenciado em todas as narrativas dos alunos entrevistados, a afetividade na relação entre professor e aluno é condicionada a um ponto muito positivo e significativo. Esse seguimento faz total sentido para a educação histórica, pois ela tem poder de mobilização, amplia horizontes, auxilia na construção do conhecimento, na interação entre aluno e professor e na construção dessa relação social. Entretanto, o saber, o conhecimento que o docente possui em relação as temáticas abordadas, traz esse sentimento, fundamental nesse processo. Desse modo, a empatia e admiração são consideradas preponderantes na prática do ensino/aprendizagem de história.

Os dados apresentados na pesquisa trouxeram contribuição para o fortalecimento do processo de ensino/aprendizagem na cultura digital. A sala de aula se mostra como espaço profícuo para o desenvolvimento da pesquisa com o uso de tecnologias, destacando que as mesmas, incluem as tecnologias digitais e não digitais como meio dos alunos construírem suas aprendizagens, conduzindo para a formação da cidadania. A investigação por meio da Unidade Temática Investigativa, como produto desenvolvido desta Dissertação, as narrativas de alunos e professores trouxe subsídio para conhecimento das concepções histórica dos mesmos para que atuem como agentes de construção do próprio pensamento histórico. Como campo de pesquisa, a Educação Histórica contribuiu à proposta do material pedagógico desenvolvido por meio da Micro-história, proporcionou conhecimento de aspectos históricos e do cotidiano da Escola Estadual União e Força, (re) significando o Ensino de História na etapa do Ensino Médio. Trabalhar com projetos e pesquisa em sala de aula possibilita investigar, problematizar e conceber aprendizado significativo. Porém, a complexidade desse processo exige de forma contínua pesquisa e formação para que possamos cada vez mais compreender melhor seus aspectos amplos e proporcionar conhecimento que contribuam para a construção da consciência histórica de alunos e professores.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. **Ouvir, contar:** textos de história oral. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- ALBERTI, V.; PEREIRA, A. A. Possibilidades das fontes orais: um exemplo de pesquisa. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 73-98, dez. 2008.
- ALBERT, Verena. Narrativas na História Oral. In: **SIMPOSIO NACIONAL DE HISTÓRIA** (22: João Pessoa, PB) Anais eletrônicos. João Pessoa, PB: ANPUH-PB, 200310f.
- ALBUQUERQUE-JÚNIOR, D. M. **História:** a arte de inventar o passado. Ensaios de teoria da história. Bauru: EDUSC, 2007.
- BARCA, I. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 1, p. 115-126, jan. /jun., 2007.
- BAROM, wilian Carlos Cipriani. CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história a partir da teoria de Jorn Rusen**. Seminário de Pesquisa. Universidade Estadual de Maringá, 2011.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história:** fundamentos e métodos. 3. Ed., São Paulo: Cortez, 2009.
- BORGES, R. G. Descolonizar a cognição histórica: em busca de outras epistemes para o Ensino de História. **ESCRITAS**, v. 11, n. 2, p. 35-57, 2018. ISSN 2238-7188.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BOSI, Ecléia. **Memória e sociedade:** Lembranças dos velhos. BERGSON, OU A CONSERVAÇÃO DO PASSADO. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, Ministério da Educação e Cultura, 1997.
- CAINELLI, M.; BARCA, I. A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, v. 16, n. 49, 20. Ed., 2018.
- CASTELLS, M. A sociedade em rede. Tradução de Roneide Venâncio Majer. **Revista e Ampliada**, Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 19. Ed., 2018.
- CECCON, R. F. tecnologias leves e educação em saúde no enfrentamento a pandemia da COVID-19. **Escola de saúde coletiva**, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2020. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/download/136/160/146>. Acesso em: 10 de maio de 2020.
- CERRI, L. F. Didática da história: uma leitura teórica sobre a História na prática. **Revista de História Regional**, v. 15, n. 2, p. 264-278, 2010.
- CERRI, L. F. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CARAMEZ, Cláudia Senra. **Aprendizagem histórica de professores mediada pelas tecnologias da informação e comunicação**: perspectivas da educação histórica. Curitiba, 2014.

CHAVES, Priscila Monteiro. FLORES, Renata. EVANGELISTA, Elinda. **Ensino híbrido cai sobre o professorado**. Disponível em: <https://contrapoder.net/colunas/ensino-hibrido-cai-sobre-o-professorado/> - Acesso em: 23 novembro de 2020.

DELGADO, L. de A. N.; FERREIRA, M. de M. História do tempo presente e ensino de História. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 4, p. 19-34, 2013.

DUBENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. Tradução de Marcos Marcionilo, 1. Ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 56. Ed., Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, R. R. Aprendizagem histórica e cultura histórica: contributos para investigações sobre o lugar da intersubjetividade na formação histórica. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 22, n. 2, p. 247-262, jul./dez., 2016.

FREITAS, Izis Pollyanna Teixeira dias de. AGUIAR, Edinalva Padre. **Conceito de segunda ordem**: o diálogo com o passado pelos alunos do ensino médio. Revista Cenas Educacionais, Caetité – Bahia - Brasil, v. 3, n. e8618, p. 1-12, 2020.

FRONZA-MARTINS, Aglay Sanches. **Tecnologia Educacional e os Recursos Pedagógicos**. Anuário da Produção Acadêmica Docente, Vol. III, Nº. 6, Ano 2009.

FRONZA, Marcelo. As narrativas históricas visuais como possibilidades investigativas da educação histórica. **Revista Labirinto**. Ano XVI - volume 24, número 1 (jan – jun). 2016 – p. 154-174.

GERMINARE, G. D.; BARBOSA, M. R. A Cognição histórica situada: expectativas curriculares e metodologias de ensino. **Antíteses**, v. 5, n. 10, p. 741-760, jul./dez., 2012.

GÓMEZ, Á. I. P. **Educação na era digital**: escola educativa. Tradução de Mariza Guedes; Revisão técnica de Bartira Costa Neves. Porto Alegre: Penso, 2015.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado Guimarães. Escrita da História e ensino da história: tensões e paradoxos. In: ROCHA, Hlenice. MAGALHÃES, Marcelo. GONTIJO, Rebeca (orgs). **A escrita da história escolar memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

GUIMARÃES, S. (org.). Caminhos da história ensinada. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico, 13. Ed., 5ª Reimp. **Papirus**, 2012a. 175 p. ISBN 978-85-308-0221-9.

GUIMARÃES, S. (org.) **Ensino de história e cidadania**. Campinas: Papirus, 2012b.

GUIMARÃES, S. (org.). **Ensino de história e cidadania**. Campinas: Papirus, 2016.

HARRES, Marluza Marques. História Oral: algumas questões básicas. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n.28, p. 99-112, dez.2008.

KHOURY, Y. A. **Narrativas orais na investigação da história social**. Projeto História, São Paulo, v. 22, p. 79-103, jun., 2001.

KOSELLECK, R. **Futuro Passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: contraponto, 2006.

LEAL, F. de M. Educação histórica e as contribuições de Jörn Rüsen. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História (ANPUH)**, São Paulo, jul. 2011.

LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão et al. 7. Ed., revista. Campinas: Editora da Unicamp, 2013. 499 p. ISBN 978-85-268-1008-2.

LEE, Peter. **Em direção a um conceito de literacia história**. **Educar**, Curitiba, - p. 131-150, 2006.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. **Educar em Revista**, núm. 60, abril-junio, 2016, p. 107-146 Universidade Federal do Paraná - Paraná, Brasil.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 3. Ed., São Paulo: Editora 34, 2010.

LÉVY, P. **O que é virtual?** Tradução de Paulo Neves. 2. Ed., São Paulo: Editora 34, 2011. 160 p. ISBN 978-85-7326-036-6.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva**. Tradução de Luiz Carlos Rouanet. São Paulo: Folha de São Paulo, 2015.

LIMA, M. Consciência histórica e educação histórica: diferentes noções, muitos caminhos. In: MAGALHÃES, M. et al (orgs.) **Ensino de história usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

MABONEY, Abigail Alvarenga. ALMEIDA, Laurinda ramalho de. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. *Psic. Da Ed.*, São Paulo, 20, 1º sem de 2005, p. 11-30.

MAGALHÃES, M. ROCHA, H. CONTIJO, R. (orgs). **A escrita da história escolar**: memória e historiografia. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

MAGALHÃES, M.; ROCHA, H.; RIBEIRO, J. F.; CISMARELLA, A. (orgs.). **Ensino de história**: usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: FGV, 1. Ed., 2014. 280 p. ISBN 978-85-225-1630-8.

MATO GROSSO, Assessoria Pedagógica de Cáceres. **Amálgama**. Cáceres/MT, maio de 2016.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História oral**: como fazer como pensar. 2. Ed., 6ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2018.

MONTEIRO, A. M. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. *Configurações do saber escolar. História e Ensino*, Londrina, v. 2, p. 37-62, out. 2003.

MONTEIRO, A. M. **Narrativa e narradores: no ensino de história.** In: MONTEIRO, A. M. F. C.; GASPAREILO, A. M.; MAGALHÃES, M. de S. (orgs.). Rio de Janeiro, Mauad X: FAPERJ, 2007.

MONTEIRO, A. M. F. da C. Aulas de História: questões do/no tempo presente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 58, p. 165-182, out. /dez. 2015.

MONTENEGRO, Antonio T. História e memória: combates pela história. **História Oral**, v. 10, n. 1, p. 27-42, jan. Jun. 2007.

MORAN, José. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: YAEHASHI, Solange et al. (orgs.). **Novas tecnologias digitais: reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento.** Curitiba: CRV, 2017. p. 32-35. Disponível em: www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf. Acesso em: 21 set. 2020.

MOZDZENSKI, Leonardo. **As configurações genéricas e Multimodais do Videoclipe.** Santa cruz do Sul, v. 38, n 64, p. 100-117, jan./jun. 2013.

OLIVEIRA, R. S. de. ALMEIDA, V. L. de. FONSECA, V. A.; CANO, M. R. de O. (coords.). **Coleção Reflexão e prática de ensino História.** São Paulo: Blucher, 2012.

OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva de. Isabel Barca: caminhos trilhados pela Educação Histórica. **Antíteses**, v. 5, n. 10, p. 865-874, jul. /dez., 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article.view/14507/12141>. Acesso em: 20 de nov. de 2020.

PALFREY, J. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais.** Tradução de Magda França Lopes. Revisão técnica de Paulo Gileno Cysneiros. Porto Alegre: Grupo A, 2011.

PAVANATI, I.; PEREIRA, K.; SOUSA, R. P. L. de. Ensino de história e as tecnologias da comunicação digital. **Revista Percursos**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 148-165, jul./dez., 2011.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro: CPDOC-FGV, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: www.cpdoc.fgv.br. Acesso em: 17 jan. 2020.

RAMOS, F. R. L. Uma questão de tempo: os usos da memória nas aulas de história. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 30, n. 82, p. 397-411, set./dez., 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 abr. 2020.

RAMOS, M. E. T.; CAINELLI, M. R. A Educação Histórica como campo investigativo-Diálogos. Universidade Estadual de Maringá, Maringá: **Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História**, v. 19, n. 1, p. 11-27, jan./abr., 2015.

ROCHA, Helenice. MAGALHÃES, Marcelo. GONTIJO, Rebeca (orgs.). **A escrita da história escolar memória e historiografia.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

ROCHA, Helenice. A presença do passado na aula de história. In: MAGALHÃES, M. et al (orgs). **Ensino de história: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTAELLA, L. A aprendizagem ubíqua na educação aberta. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 7, n. 14, p. 15-22, set./dez., 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3446>. Acesso em: 20 mai. 2020.

SCHMIDT, M. A. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, C. **O saber histórico na sala de aula**. 7. Ed., São Paulo: Contexto, 2002, p. 54-66.

SCHMIDT, M. A. **Literacia história um desafio para a educação histórica no século XXI**. Projeto Ensinar ler, ensinar a escrever em história. Londrina: PPGE-LAPEDUH-UFPR, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. BARCA, Isabel. MARTINS, Estevão de Rezende. **Jorn Rusen: e o ensino de história** - Curitiba: Editora UFPR, 2011.

SCHMIDT, M. A.; URBAN, A. C. Afinal, o que é Educação Histórica? **Revista Ibero Americana de Educação Histórica (RIBEH)**, v. 1, n. 1, p. 7-31, ago./dez., 2018. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/riaeh/index>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SCHMIDT, M. A.; FRONZA, M. **Consciência histórica e interculturalidade: investigações em educação histórica**. Curitiba: W&A Editores, 2016.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2011.

SILVA, M.; GUIMARÃES, S. **Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido**. 4. Ed., Campinas: Papirus, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. CAINELI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004 (Pensamento e Ação no Magistério).

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. A educação histórica na era Google. Conferência proferida no XIV seminário de história – Fafipa: **história e historiografia na era dos extremos**. Paranavaí, 24.10.11.

WALTENBERG, Fábio COSTA, Roberta. Atraso escolar é maior conforme a proporção de professores fora da área de formação. **Nova Escola**, 16 de maio de 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/17381/atraso-escolar-e-maior-conforme-a-proporcao-de-professores-fora-da-area-de-formacao>, acesso em: 28 ago. 2020.

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM ALUNOS

Este roteiro de entrevista tem como objetivo compreender como os estudantes Escola União e Força no Município de Cáceres – MT, elaboram suas compreensões históricas neste contexto.

- 1- Quantos anos você estudou na Escola União e Força?
- 2- Conte-nos sua trajetória na Escola União e Força, desde o começo até sua saída.
- 3- Você acessa a internet?
- 4- Que conteúdos você acessa?
- 5- De que forma você tem acesso às informações?
- 6- Quais redes sociais você utiliza?
- 7- Você considera que a facilidade do acesso a informações compromete compreensões de cunho histórico?
- 8- Que influências tem a proliferação das chamadas Fake News na compreensão do que realmente aconteceu?
- 9- Quais informações você publica, comenta e compartilha nas redes sociais?
- 10- Você teve acesso a informações falsas nas redes sociais?
- 11- Você tem o hábito o cuidado ao receber alguma informação e checar antes de passá-la adiante?
- 12- Quais os riscos que os estudantes e/ou jovens correm ao receber informações falsas pelas redes sociais?
- 13- O que pode ser feito para que elas não sejam compreendidas como “verdade”?
- 14- Você se lembra de alguns dos projetos trabalhados na escola União e Força?
- 15- Quais áreas abrangiam? (Exemplo: ambiental, patrimônio público, política, cidadania).
- 16- O trabalho com projetos nas escolas auxilia na compreensão histórica de uma maneira mais ampla?
- 17- Conte-nos sobre cada projeto que você participou.
- 18- Você lembra de algum projeto em específico que marcou mais, que contribuiu mais significativamente para sua formação?
- 19- No que esse projeto marcou sua vida ou formação.
- 20- Faltou algo ser trabalhado pela escola ou pelos professores seja nos projetos ou em sala de aula no período em que você estudou na Escola União e Força e que lhe fez falta para ingressar na universidade ou mercado de trabalho?

APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

Este roteiro de entrevista tem como objetivo compreender como os professores de história trabalham a Educação Histórica no universo da cultura digital.

- 1- Conte-nos sobre sua formação desde quando ingressou na Universidade até hoje.
- 2- Conte-nos sobre sua trajetória de atuação como professor na educação.
- 3- Conte-nos como você trabalha em sala de aula com a disciplina de História.
- 4- Você acessa a internet?
- 5- Que conteúdos você acessa?
- 6- De que forma você tem acesso as informações?
- 7- Como você tem acesso as informações para o planejamento das aulas?
- 8- Quais redes sociais você utiliza?
- 9- Quais informações você publica, comenta e compartilha nas redes sociais?
- 10- Você teve acesso a informações falsas nas redes sociais?
- 11- De que forma você checa as informações antes de passá-la adiante?
- 12- Quais os riscos que os estudantes e/ou jovens correm ao receber informações falsas pelas redes sociais?
- 13- A Escola União e Força na sua opinião disponibiliza de um acesso adequado à internet? Os equipamentos e suportes são adequados para os professores de história trabalharem com os alunos?
- 14- Conte-nos como você utiliza laboratórios de informática e smartphones em suas aulas.
- 15- Você considera que a cultura digital (a facilidade de acesso à internet com computador e smartphones) interfere no ensino de história?
- 16- Você considera que a cultura digital, as tecnologias facilitam e contribuem o processo de ensino/aprendizagem de história? De que forma?
- 17- Que desafios e limites a cultura digital trouxe ao processo de ensino/aprendizagem?
- 18- Que influências tem a proliferação das chamadas Fake News na compreensão do que realmente aconteceu?
- 19- Quais são na sua opinião os desafios e limites do ensino de história na era digital?
- 20- O que a era digital tem contribuído ou dificultado no processo de ensino/aprendizagem de História?
- 21- Como você atua em sala de aula quando os alunos chegam com informações de cunho histórico que não condizem com as produções historiográficas, as chamadas Fake News?

- 22- Você já compartilhou alguma informação falsa? Qual a sua reação mediante tal situação?
- 23- 23- Você considera importante abordar em sala de aula sobre as Fake News?
- 24- Como você aborda essas informações com os alunos, quanto aos estereótipos pré-determinados, ou informações de cunho ideológico?
- 25- Você costuma trabalhar com projetos o ensino de história?
- 26- Quais formatos de trabalho respondem mais aos interesses dos alunos em sala de aula?
- 27- Quais temáticas chamam atenção dos alunos e contribuem para formação de uma consciência histórica desses jovens?
- 28- O que você considera essencial ser trabalhado e que contribua para formação histórica dos alunos no contexto da cultura digital?

APÊNDICE C – DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



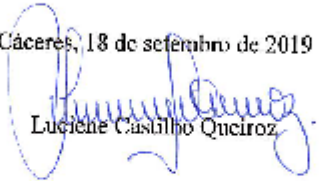
HISTÓRIA E CULTURA DIGITAL:
NARRATIVAS SOBRE EDUCAÇÃO HISTÓRICA EM UMA
ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DE CÁCERES – MT
Pesquisadora – Luciene Castilho Queiroz

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR, COMPROMETENDO-SE A OBSERVAR A RES. Nº 466/2012 ou 510/2016 EM TODAS AS FASES DA PESQUISA

Eu, Luciene Castilho Queiroz, CPF: 62144685134 aluna regular do Programa de Pós Graduação, de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROHISTÓRIA, oferecido pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) – Turma – 2018/01, no Campus Universitário de Cáceres/MT, matrícula 017/2018, na linha de Pesquisa: **Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão** e em outros contextos formativos, pesquisadora declaro responsável pela pesquisa intitulada: “HISTÓRIA E CULTURA DIGITAL: NARRATIVAS SOBRE EDUCAÇÃO HISTÓRICA EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DE CÁCERES – MT”, a ser realizado na Escola Estadual União e Força do município de Cáceres- MT. Declaro cumprir e fazer cumprir todos os dispositivos do item XI da Res. 466/2012 ou a Res. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Através da presente declaração, assumo perante o sistema CEP/CONEP o compromisso de assistir integralmente aos sujeitos selecionados para a referida pesquisa, caso venham a sofrer danos decorrentes da investigação proposta por este estudo.

Cáceres, 18 de setembro de 2019


Luciene Castilho Queiroz

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Av. Tancredo Neves - 1095 - Cavallhada
CEP 78.200-000, Cáceres/MT
Tel: (65) 3221-0067
E-mail: cep@unemat.br



ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

CESSÃO DE ENTREVISTA

Eu, Ana Paula Lima Alfaia Bueno, CPF nº 807.316.431-00, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada no dia 25 de novembro de 2019, para Luciene Castilho Queiroz, casada, documento de identidade nº 935625, órgão expedidor SSP/MT, usá-la integralmente ou em partes, com direito de imagens, sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros ouvi-las e usar citações, abdicando direitos meus e de meus descendentes.

Cáceres/MT, 25 de novembro de 2019



Ana Paula Lima Alfaia Bueno
CPF nº 807.316.431-00

CESSÃO DE ENTREVISTA

Eu, Alinei Aguilher da Silva, CPF nº 488.700.301-30, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada no dia 25 de novembro de 2019, para Luciene Castilho Queiroz, casada, documento de identidade nº 935625, órgão expedidor SSP/MT, usá-la integralmente ou em partes, com direito de imagens, sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros ouvi-las e usar citações, abdicando direitos meus e de meus descendentes.

Cáceres/MT, 25 de novembro de 2019

Alinei Aguilher da Silva

Alinei Aguilher da Silva
CPF: 488.700.301-30

CESSÃO DE IMAGEM

Tu, Andressa Costa da Silva, CPF nº 061.197.331-67, declaro para os devidos fins que cedo direitos da minha imagem, para Luciene Castilho Queiroz, casada, documento de identidade nº 935625, órgão expedidor SSP/MT, usá-la integralmente em seu projeto de pesquisa e dissertação de mestrado Profissional em Ensino de História. Da mesma forma, abdicando direitos meus e de meus descendentes.

Cáceres/MT, 22 de novembro de 2019



Andressa Costa da Silva

CPF: 061.197.331-67

CESSÃO DE ENTREVISTA

Eu, Dielcem Mara da Silva Campos, CPF nº 009.434.051-06, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada no dia 23 de novembro de 2019, para Luciene Castilho Queiroz, casada, documento de identidade nº 935625, órgão expedidor SSP/MT, usá-la integralmente ou em partes, com direitos de imagem, sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros ouvi-las e usar citações, abdicando direitos meus e de meus descendentes.

Cáceres/MT, 23 de novembro de 2019

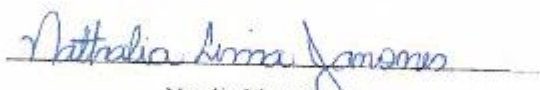
Dielcem Mara da S. Campos

Dielcem Mara da Silva Campos
CPF: 009.434.051-06

CESSÃO DE ENTREVISTA

Eu, Natalia Lima Janones, CPF nº : 052.637.951-06, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada no dia de novembro 27 de novembro de 2019, para Luciene Castilho Queiroz, casada, documento de identidade nº 935625, órgão expedidor SSP/MT, usá-la integralmente ou em partes, com direito de imagens, sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros ouvi-las e usar citações, abdicando direitos meus e de meus descendentes.

Cáceres/MT, 27 de novembro de 2019


Natalia Lima Janones
CPF: 052.637.951-06

CESSÃO DE ENTREVISTA

Eu, Victor Matheus de Campos Leite Neves, CPF nº 074.126.231-25 , declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada no dia 24 de novembro de 2019, para Luciene Castilho Queiroz, casada, documento de identidade nº 935625, órgão expedidor SSP/MT, usá-la integralmente ou em partes, com direito de imagem, sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros ouvi-las e usar citações, abdicando direitos meus e de meus descendentes.

Cáceres/MT 24 de novembro de 2019



Victor Matheus de Campos Leite Neves
CPF: 074.126.231-25

CESSÃO DE ENTREVISTA

Eu, Enedilson Porfírio de Campos, CPF nº 395.562.631-87, declaro para os devidos fins que cede os direitos de minha entrevista, gravada no dia 25 de novembro de 2019, para Luciene Castilho Queiroz, casada, documento de identidade nº 935625, órgão expedidor SSP/MT, usá-la integralmente ou em partes, com direito de imagens, sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros ouvi-las e usar citações, abdicando direitos meus e de meus descendentes.

Cáceres/MT, 25 de novembro de 2019



Enedilson Porfírio de Campos
CPF nº 395.562.631-87