PPGH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTORIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
UNIRIO - CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
Programa de Pós-Graduação em História

UNIRIO história

MARCELLA ALBAINE FARIAS DA COSTA

ENSINO DE HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA ESCOLAR DIGITAL

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA - PPGH

ENSINO DE HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA ESCOLAR DIGITAL

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito à obtenção do título de Doutora em História.

Linha de Pesquisa: Patrimônio, Ensino de História e Historiografia.

Orientadora: Profa. Dra. Keila Grinberg.

Rio de Janeiro

2019

MARCELLA ALBAINE FARIAS DA COSTA

ENSINO DE HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA ESCOLAR DIGITAL

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito à obtenção do título de Doutora em História.

Linha de Pesquisa: Patrimônio, Ensino de História e Historiografia.

Orientadora: Profa. Dra. Keila Grinberg.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Keila Grinberg (Orientadora) - UNIRIO

Profa. Dra. Anita Almeida - UNIRIO

Prof. Dr. Rodrigo Turin - UNIRIO

Profa. Dra. Sonia Wanderley - UERJ

Prof. Dr. Bruno Leal - UNB

Aos professores e professoras de nosso país, meu respeito absoluto.

A todos e todas que deram a sua contribuição para o sucesso deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Formar-se doutor/a, em um país como o nosso, é, ainda, um feito para poucos. Poucos não apenas no sentido quantitativo, mas também, e, principalmente, no sentido de termos uma minoria que percebe e se conscientiza da responsabilidade social que uma titulação como essa carrega.

Tornamo-nos doutores/as no dia a dia do nosso fazer pesquisa e nos momentos de embate que toda profissão traz. Tornamo-nos doutores/as, ainda mais em uma área como História, para abrir a Academia às discussões que são importantes à sociedade e fazermos dessa mesma sociedade uma realidade menos desigual na qual lutemos, democraticamente e com afinco, por dias melhores. Tornamo-nos, realmente, doutores/as na medida em que a ostentação de títulos dá lugar às ações pautadas na beleza e na libertação que é o acesso ao conhecimento.

Obrigada, muito obrigada, aos meus pais Raimundo da Costa e Regina Albaine por terem me mostrado, através do exemplo, que sem humanidade e humildade nada disso faz sentido. Aos meus irmãos Raphael Albaine, Flávia Albaine e Luísa Albaine que, em suas profissões, serviram-me e servem de inspiração quando demonstram, na prática, que a postura ética é sempre o melhor caminho. Às minhas queridas tias Rosa Albaine e Lúcia Albaine, tão presentes desde a mais tenra infância, estando ao nosso lado, dando suporte e incentivo na busca por novos horizontes. Aos meus sobrinhos Helena Albaine, Ricardo Albaine e Isadora Albaine, meus "xodós", quanto amor e resiliência, quanto carinho tenho por vocês pelas coisas que nos ensinam. Ao meu parceiro de vida Alexandre Moura que com uma energia admirável de serenidade, ajuda-me no equilíbrio necessário.

Agradeço também à Profa. Keila Grinberg (UNIRIO), a quem tenho o privilégio de chamar de orientadora, por ter sido integralmente presente em cada etapa deste trabalho, valorizando o ir e vir deste processo criativo. À banca examinadora, Profa. Anita Almeida (UNIRIO), Profa. Sonia Wanderley (UERJ), Prof. Rodrigo Turin (UNIRIO) e Prof. Bruno Leal (UNB), por partilharem críticas e sugestões que me fazem crescer e engrandecer o sentido maior do meu esforço de pesquisa.

Aos meus chefes, coordenadores, colegas e amigos que fiz nos locais de trabalho e com quem dividi ideias no espaço fértil da sala de aula, seja atuando diretamente nela ou pensando sobre ela.

Grata sou a todos os participantes desta pesquisa, entre gestores/as, professores/as e alunos/as da rede pública e particular do Rio de Janeiro, por materializarem aquilo que eram apenas ideias, transcendendo as minhas expectativas mais otimistas.

Disciplina e prazer – não sem angústia – definem esta tese, nascida muito antes de um espaço e tempo de quatro anos formais de doutoramento e para além deste. Desejo, mais do que tudo, que as páginas a seguir possam ganhar vida quando lidas por olhos atentos e críticos, porém receptivos. Somos resistência.

RESUMO

COSTA, Marcella Albaine Farias da. **Ensino de História e historiografia escolar digital**. Rio de Janeiro, 2019. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

A presente tese discute centralmente sobre como a cultura digital se relaciona ao Ensino de História. Optou-se por explorar tal relação a partir de três diferentes frentes, quais sejam: (i) as políticas de currículo, tendo como recorte os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997/1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) de 2013 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017/2018; (ii) as produções de professores-pesquisadores em Ensino de História que incorporam a cultura digital como objeto de estudo, considerando eventos da área como o Simpósio Nacional de História (2013, 2015, 2017), o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História (2012, 2015, 2018), o Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (2011, 2013, 2017) e as dissertações do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória); (iii) a voz discente representada pelos estudantes da Educação Básica de 6º e 9º ano de diferentes realidades educacionais da cidade do Rio de Janeiro, os quais participaram da oficina pedagógica "Representações do tempo: História(s) narrada(s)", e que, com ou sem uso do digital, manifestaram diferentes formatos de representação da temporalidade histórica em suas produções. Perpassando por essas diferentes frentes, a pesquisa demonstrou a potencialidade da expressão *historiografia escolar digital* para defender o "digital" como condição de pensamento, dependendo menos do suporte empregado e mais das práticas culturais que envolvem o seu uso.

Palavras-chave: 1. História. 2. Ensino de História. 3. Cultura Digital. 4. Historiografia escolar digital.

ABSTRACT

The herein thesis mainly discusses the relationship between digital culture and the teaching of History. The subject has been explored through three different paths, namely (i) curriculum policies, drawing from *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs*) of 1997/1998, the *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB*) of 2013 and the *Base Nacional Comum Curricular (BNCC*) of 2017/2018; (ii) the production of teachers-researchers on the teaching of History which incorporated digital culture as their subject of study, considering events in the field such as the *Simpósio Nacional de História* (2013, 2015, 2017), the *Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História* (2012, 2015, 2018), the *Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História* (2011, 2013, 2017) and the dissertations of Professional Masters in the Teaching of History (*ProfHistória*); (iii) the learners' voice represented by Educação Básica students of years 6 to 9 from distinct educational realities in the city of Rio de Janeiro, where they took part in the workshop "Representations of time: History(ies) told", and, with the presence or absence of digital elements in use, manifested different ways of stating historical temporality in their works. Weaving through these lines, the research has demonstrated the potential of a *Digital School Historiography* that supports that being "digital" is conditional to thought, not much in the support given to its use but mostly in the cultural practices revolving around it.

Keywords: 1. History. 2. Teaching of History. 3. Digital Culture. 4. Digital School Historiography

LISTA DE SIGLAS

ABEH – Associação Brasileira de Ensino de História

ANPUH – Associação Nacional dos Pesquisadores Universitários de História

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

EaD – Educação a Distância

ENPEH – Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História

GD – Grupo de Discussão

GPD – Grupos de Pesquisa em Diálogos

GRD – Grupo de Reflexão Docente

GT – Grupo de Trabalho

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MBA – *Master of Business Administration*

SNH – Simpósio Nacional de História

ST – Simpósio Temático

TIC – Tecnologia da Informação e da Comunicação

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFF – Universidade Federal Fluminense

UNB – Universidade de Brasília

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 12

1.CULTURA DIGITAL E POLÍTICAS DE CURRÍCULO.....17

1.1 Olhares sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).....20
1.2 Dialogando com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB).....27
1.3 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em pauta.....35

2.CULTURA DIGITAL COMO OBJETO DE ESTUDO DOS PROFESSORES-PESQUISADORES EM ENSINO DE HISTÓRIA.....47

2.1 Mapeando eventos da área.....48
2.2 Investigando as dissertações do ProfHistória.....60

3.CULTURA DIGITAL NAS ESCOLAS A PARTIR DA VOZ DOS ALUNOS: A PRIMEIRA IDA AO CAMPO DE PESQUISA.....73

3.1 A primeira versão da oficina pedagógica “Representações do tempo: História(s) narrada(s)” 75
3.2 Dialogando com as fontes: aspectos gerais.....84
3.3 Continuando a escuta: interconexão das histórias narradas.....94
3.4 Sobre o tempo e a tecnologia 108

4. CULTURA DIGITAL NAS ESCOLAS A PARTIR DA VOZ DOS ALUNOS: A VOLTA AO CAMPO DE PESQUISA.....142

4.1 A segunda versão da oficina pedagógica “Representações do tempo: História(s) narrada(s)”.....142
4.2 O porquê da escolha pelo digital 150

4.3 Análise das produções digitais.....155
4.4 Um balanço comparativo: em defesa da historiografia escolar digital 181

CONCLUSÃO..... 185

REFERÊNCIAS..... 191

ANEXOS..... 198

INTRODUÇÃO

Sempre que um novo trabalho é iniciado, o autoquestionamento acontece em velocidade maior do que a própria escrita. É comum confrontar-se mentalmente a todo tempo para conseguir dar conta de materializar as ideias, muitas vezes claras no pensar, mas difíceis de expressar.

Assim, neste começo, a leveza de uma poesia, o ressoar de uma música ou mesmo o silêncio que tantas vezes é buscado servem como instrumentos de dissipação da ansiedade que faz parte da vida do (a) professor (a) e do (a) pesquisador (a) quando na posição de autor (a).

Particularmente entendo que o objetivo de um trabalho acadêmico/científico, mais do que meramente ser lido, é ser compreendido, para que possa provocar ressonâncias nos campos nos quais ele se inscreve. Portanto, lucidez e criatividade passam a ser vocábulos que funcionam como ditames à escrita que se pretende acolhedora e problematizadora das vivências dos inúmeros profissionais da História e da Educação, quiçá de outras áreas, que venham a tecer diálogos com o que aqui é enunciado.

Há uma realidade de retrocessos sendo vividos no Brasil na atualidade – como, a título de exemplo, a condução do país por um governo que tem a postura ofensiva e opressora como bandeira, a explícita política de recessão de verbas destinadas às universidades públicas, a pressão contra as minorias, etc., todas essas ações com reflexo direto nas salas de aulas e nas práticas de pesquisa.

Vivemos uma era – bastante grave – de "enfrentamentos ideológicos e políticos sobre que país desejamos para o futuro" (ALMEIDA, 2018, p. 126) e, naturalmente, o campo do Ensino de História não fica imune a isso.

Penna (2017, p. 252) questiona: "Qual é a relação entre a educação e a democracia? Qual é o papel das escolas em uma sociedade democrática? Qual é o tipo de subjetividade que se considera desejável ou necessário para uma sociedade democrática?". Complemento: "(...) o que significa pensar [políticas de] currículo nesse contexto de acirramento ideológico no Brasil?" (ALMEIDA, 2018, p. 126).

Há um senso comum no país que desmerece o papel da Educação e subjuga a atuação dos professores, enxergando-os como aqueles que são fadados a não conseguir avançar em práticas educativas diferenciadas. Aliás, o que se observa nas redes sociais é

que todos parecem ter propriedade para falar de tudo, especialmente de Educação e de História, sem que, contudo, tenham recorrido ao acúmulo de conhecimento científico/acadêmico produzido nessas áreas para fundamentar suas concepções. O olhar de historiadora, porém, ajuda-me a compreender isso, afinal, a quem interessa esse discurso? Por quem ele é produzido? A quem ele é endereçado?

Não quero simplificar a discussão ou viver em um mundo ilusório, visto que o âmbito educacional, por lidar com sujeitos, é naturalmente complexo. Quero, todavia, deixar como marca, via reflexão acadêmica, a luta por um ensino vivo da História e por melhores condições escolares, nas instituições públicas e privadas[1].

O que seria um ensino de História vivo? Que melhores condições escolares seriam essas? "Vivo" aqui está sendo empregado no sentido de significativo, sensível, aquilo que toca os estudantes não apenas na esfera intelectual, mas também os atinge pela dimensão axiológica, valorativa, colocando-os como protagonistas na luta por melhores condições de existência e, consequentemente, de estudo, ressignificando a relação que estabelecem com o conhecimento.

Por sua vez, ao utilizar a expressão "melhores condições escolares" quero frisar desde infraestruturas materiais mais adequadas à prática pedagógica até a luta por salários mais dignos, maior reconhecimento social, etc., o que envolve uma ausculta apurada sobre o ofício do 'ser professor'.

O caminhar deste estudo, como o de qualquer outro, foi repleto de idas e vindas, de (in)certezas, de provisoriedades, de seleções, recortes e explicitações. Sua problemática central versa sobre como a cultura digital – em suas diferentes possibilidades de significação – se relaciona ao Ensino de História.

Traçado esse panorama político faz-se mister agora evidenciar aquilo que entendo como sendo tecnologia digital. É a partir dessa tessitura conceitual que irei traçar minha linha de pensamento em defesa da expressão *historiografia escolar digital*.

A noção de tecnologia, no geral, fica:

> [...] associada ao conceito de técnica, sendo as duas palavras consideradas sinônimas, quando, na verdade, são termos distintos. Além disso, tais conceitos estão muito associados em nosso imaginário ao maquinicismo, à robótica, à informática, ou seja, àquelas atividades de produção de bens

[1] Falo também das redes particulares porque muitas vezes são menosprezadas nas pesquisas acadêmicas, constituindo-se igualmente em espaços de formação de projetos de sociedade e, por isso mesmo, merecedoras de serem pensadas

> materiais que consideramos de ponta, altamente desenvolvidas. Mas as noções de técnica e tecnologia vão muito longe no passado e são também frequentemente associadas à ciência e ao termo indústria (SILVA & SILVA, 2005, p. 386).

Partilho do pensamento de Kenski (2003) de que as tecnologias devem ser um meio e não um fim em si mesmas. Minha grande aposta nesta tese é defender o *'digital' como condição de pensamento*, dependendo menos do suporte empregado e mais das práticas culturais que envolvem seu uso.

Tal como será demonstrado, muitas vezes o uso das tecnologias digitais reproduz aquilo que se faria no papel sem explorar nenhuma especificidade diferenciada e vice-versa: emprega-se o papel, mas traçando tramas-teias temporais distintas, explorando a ubiquidade (SANTOS & WEBER, 2013) e estabelecendo interconexões não lineares entre diferentes acontecimentos.

A não linearidade, a ubiquidade, o entrelaçamento de histórias, etc., podem ser vistos como algo frequentemente associado ao universo digital, mas não são exclusivos desse meio, ou melhor, não é o suporte em si que define a natureza da produção, apesar de influenciar e ser por ele influenciado. É justamente isso que chamarei neste trabalho de *lógica digital*, reconhecendo que as características exemplificadas não estão restritas ao universo tecnológico, mas podem ser potencializadas por ele.

Ressalto, antes de adentrar nessa discussão, que esse trabalho me transformou. Ele foi me transformando ao longo do processo, pois a leitura de documentos curriculares oficiais, fontes do primeiro capítulo, a tomada de consciência de como a temática tem sido pensada por professores-pesquisadores em Ensino de História, foco do segundo e, principalmente, a escuta de jovens em idade escolar, parte do terceiro e do quarto capítulos, cada qual a seu modo, contribuíram para o meu amadurecimento sobre o campo de estudo escolhido, qual seja, da História Digital na sua interface com o 'ensino de'.

Baseada em leituras como Carvalho (2014), Lucchesi (2014), Maynard (2011) e Noiret (2015), parto do pressuposto de que a relação da História com o meio digital é algo em consolidação, em que pese ainda termos muito o que avançar em relação a tais estudos. Monteiro (2007), Gabriel (2003), Grinberg (2012), entre outros, demonstram com vigor a força do Ensino de História e o quanto também precisamos investir em novas perspectivas de análise.

Quero deixar claro que esse doutoramento segue uma sequência temática-reflexiva desde meu trabalho monográfico (COSTA, 2012), perpassando pela especialização em tecnologia educacional (COSTA, 2015) e pela minha dissertação de mestrado em Educação (COSTA, 2015).

Em função da minha monografia tive os primeiros contatos com a literatura especializada, começando a conhecer a discussão sobre tecnologia e ensino a partir da análise de projetos de professores-pesquisadores de História; no segundo caso, já dando aula, especializei-me na temática da gamificação, desenvolvendo e analisando uma atividade em sala de construção de roteiros de jogos. Na dissertação, por sua vez, investiguei a relação entre História e tecnologia especificamente a partir do campo do currículo, entendendo de que forma professores em formação inicial compreendem sua trajetória profissional no que tange a esta temática da tecnologia.

Cada etapa dessa representou um momento específico em minha trajetória pessoal e profissional. Essa tese é mais um passo em busca de respostas para as sempre inquietantes perguntas que me incitam à investigação acadêmica, visto que o digital afeta cada vez mais o dia a dia das pessoas e também sua vida profissional.

Esta produção, aliás, foi enriquecida pelas vivências de trabalho como professora na Educação Básica, na Educação Superior e na atuação direta na formação docente em diferentes frentes, conforme irei compartilhar em inúmeros momentos ao longo do texto. Caminho com Nóvoa (2010) para pontuar que estar em sala de aula não foi apenas uma necessidade profissional salarial, mas também um laboratório a partir do qual extraí reflexões que ora apresento como questões de pesquisa.

Assim, no primeiro capítulo, intitulado *"**Cultura digital e políticas de currículo"***, historicizo o campo educacional tendo como recorte os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997/1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) de 2013 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017/2018. Discuto a influência dos documentos curriculares no fazer docente, entendendo-os como espaços estratégicos no discurso sobre Educação no Brasil, e procuro analisar como o digital aparece nesses documentos.

O segundo capítulo, intitulado ***"Cultura digital como objeto de estudo dos professores- pesquisadores em Ensino de História"***, é dedicado a analisar eventos da área, quais sejam, o Simpósio Nacional de História (2013, 2015, 2017), o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História (2012, 2015, 2018) e o Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (2011, 2013, 2017), além das dissertações do

Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). Aí tenho por objetivo apresentar e discutir as produções de professores-pesquisadores em Ensino de História que incorporam a cultura digital como objeto de reflexão, problematizando os sentidos da palavra digital em diferentes instâncias acadêmicas.

Já no terceiro capítulo, ***"Cultura digital nas escolas a partir da voz dos alunos: a primeira ida ao campo de pesquisa"***, minha atenção se volta aos estudantes da Educação Básica de 6º e 9º ano de diferentes realidades educacionais da cidade do Rio de Janeiro, com o objetivo de explicar a primeira versão da oficina pedagógica denominada "Representações do tempo: História(s) narrada(s)". Discuto aspectos gerais a partir das produções materializadas pelos discentes, tecendo as conexões entre as histórias narradas a partir da sua escuta e refletindo sobre a relação entre a tecnologia digital e a temporalidade histórica.

Seguindo esse mesmo exercício de escuta, no quarto e último capítulo, **"*Cultura digital nas escolas a partir da voz dos alunos: a volta ao campo de pesquisa"***, apresento a segunda versão da referida oficina, agora incorporando diretamente a possibilidade de uso de canais digitais na proposta, anteriormente restrita a meios não digitais. Diante disso, reflito sobre a escolha dos alunos pelo meio digital, analisando suas produções e tecendo um balanço comparativo da experiência, defendendo, com base nos dados, a pertinência da noção de historiografia escolar digital acima mencionada.

Por fim, na conclusão recupero toda a discussão feita e teço um balanço da experiência, relatando algumas memórias, impressões, angústias e prazeres do processo de pesquisa, reconhecendo a vontade e a potencialidade de investigações futuras.

1. CULTURA DIGITAL E POLÍTICAS DE CURRÍCULO

Os documentos curriculares influenciam as práticas docentes e, não raras vezes, induzem-nas e/ou forjam-nas. A opção de iniciar esta tese por meio de um capítulo dedicado a pensar como a cultura digital é trabalhada nas políticas de currículo, escolhendo para tal os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997/1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2013) e a Base Nacional Comum Curricular (2017/2018), dá-se justamente por considerá-las instâncias estratégicas no que tange à formulação dos processos educacionais no Brasil dos últimos anos, permitindo um olhar analítico sequencial.

Antes de adentrar nos documentos selecionados, como pensar, no plano geral, a natureza epistêmica das políticas educacionais de currículo? Para tal, mobilizo a ideia de "ciclo de políticas", abordagem baseada nos escritos dos autores de políticas educacionais Stephen Ball e Richard Bowe. Tal abordagem, segundo Mainardes, funciona como um referencial teórico-analítico dinâmico, aberto e flexível que destaca a complexidade e a controvérsia da dimensão política da Educação, enfatizando "os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local" e indicando "a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais" (MAINARDES, 2006, p. 49).

Inicialmente os autores citados esforçaram-se por trabalhar o processo político a partir de um ciclo contínuo composto pela política proposta, pela política de fato e pela política em uso, reconhecendo, posteriormente, a restrição destas três facetas. Assim, passam a rejeitar os modelos de separação das fases de formulação e implementação porque estes acabam por ignorar "as disputas e os embates sobre a política e reforçam a racionalidade do processo de gestão. Os autores consideram que os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação de políticas" (*Ibid.*, p. 49-50).

Se formos conversar com aqueles que estão na ponta, no chão das escolas, na rotina árdua da dimensão mais cotidiana das instituições de ensino, talvez não haja consenso em relação à afirmação anterior; há, ainda, na(s) realidade(s) brasileira(s), muitas formas de exclusão, algumas das quais propositalmente induzidas[2].

[2] Com isso quero evidenciar que há formas diretas e indiretas dos professores ficarem à margem das decisões políticas que envolvem o seu fazer, por exemplo, por motivos de gestão interna das instituições,

O ciclo de políticas leva em consideração o contexto de influência, o contexto da produção de texto, o contexto da prática, o contexto dos resultados/efeitos e, não menos importante, o contexto de estratégia política. Para os seus idealizadores, "o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente 'implementadas' dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem 'recriadas'", ou seja, os docentes e demais profissionais "exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas" (*Ibid.*, p. 53).

Compactuo do posicionamento de autores como Carvalho & Moreira (2014) de que toda e qualquer reflexão em torno de uma política educacional precisa considerar a intenção de controle do Estado, mas não pode ficar restrito a ela. As políticas se desenrolam no âmbito de lutas locais, e justamente por isso não cabe restringi-las às deliberações oficiais: "política é tanto texto como ação, tanto palavras como feitos, tanto o que é intencionado como o que é realizado. (...) As políticas são cruas e simples; já as práticas são sofisticadas, contingentes, complexas e instáveis" (CARVALHO & MOREIRA, 2014, p. 43).

Creio que a maior contribuição da ideia de ciclo de políticas para a presente tese seja, ao mobilizar os três documentos, pensados em contextos históricos distintos, confirmar algo que previamente já salta aos olhos: a certeza de que não há qualquer tipo de neutralidade, mas, sim, tensões, disputas, relações de poder, ambiguidades, sabendo-se que acontecem, diante deles, diferentes interpretações e práticas possíveis, conforme será explorado.

Afinal, políticas e práticas se dão em meio a casos de dominação, resistência, caos e liberdade, entretanto, faz-se necessário transcender tais dualidades, "configurando-se um terceiro espaço, pautado por preocupações, demandas, pressões, propósitos e desejos nem sempre convergentes" visto que "políticas e práticas marcam-se, dominantemente, por ambivalência, não se explicando adequadamente apenas por meio de distinções e oposições" (*Ibid.*, p. 43-44). Ou seja, políticas e práticas são essencialmente ambivalentes, estando seus traços em constante interação, alterando-se e

---

do não conhecimento dos canais formais de reivindicação, por falta de tempo em função da rotina pesada de muitos que precisam se deslocar de um lugar para o outro, etc.

extinguindo-se no processo de *bricolage* que, ao mesmo tempo em que os legitima, desenvolve-os.

As políticas aqui trazidas têm suas nuances e especificidades, a começar pelas próprias terminologias que, pelo olhar leigo, podem facilmente ser confundidas: parâmetro, diretriz e base. O primeiro termo poderia ser definido como "aquilo que serve de base ou norma para que se proceda à avaliação de qualidade ou quantidade; medida, padrão", o segundo enquanto "linhas gerais que orientam um projeto" e o terceiro como "princípio fundamental no qual se apoia um raciocínio, uma proposição ou um sistema" ou, simplesmente, um "conhecimento mínimo"[3].

O foco de análise aqui, todavia, é menos uma questão de diferenciação linguística terminológica e mais o porquê dos três serem permeados pelo debate sobre o digital. Por que isso é importante? Por que tem que ser abordado? Desde quando se tornou importante? Será que há uma linha de (des)continuidade entre um e outro? Quais possíveis avanços houve no campo? Quais os possíveis retrocessos?

Cada momento de produção e implementação das referidas políticas públicas viveu seus próprios dramas, mas talvez a última a ser abordada (a BNCC), pela relação temporal próxima com o atual contexto brasileiro de incertezas e avanço de forças conservadoras, seja o cenário mais perigoso de ser mexido. Perigoso, mas necessário de ser abordado por um trabalho que versa sobre o Ensino de História em tempos nos quais o próprio jogo democrático está sob forte ameaça.

É primordial, sem sombra de dúvidas, olhar para as referidas políticas públicas de forma crítica e, acima de tudo, defender o questionamento sobre elas, pois não é porque foram ditadas no passado, mesmo que um passado recente, que estão ali congeladas; denotam implicações bem diretas ao fazer docente – tanto no espaço de trabalho da sala de aula, quanto no âmbito do fazer pesquisa.

O fato de o foco desta tese ser no digital demanda, então, um olhar realmente crítico, visto que, amiúde, pelo senso comum, tecnologia digital é associada à inovação. Em minha dissertação toquei nesse ponto, mostrando o quanto essa ligação discursiva é usada no "combate a um ensino qualificado pejorativamente de 'tradicional'" (COSTA, 2015, p. 22). Todavia, o que se vê, grande parte das vezes, é que os ditos processos inovadores se restringem à padronização, uniformização, controle burocrático e planejamento centralizado, e uma vez que a inovação seja instituída, "há fortes riscos de

[3] Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/ Acesso em 22 de out. 2018.

que seja absorvida pelas lógicas preexistentes, pelos quadros de referência reguladores" (VEIGA, 2003, p. 269).

Creio, conforme será discutido, que as TICs tenham sido incorporadas de forma ascendente nesses documentos mais em função de uma pressão originalmente de fora da escola, tanto pelo aspecto social – a conectividade que já faz parte do dia a dia e, por isso mesmo, precisa ser reconhecida pelas instituições escolares – como também pela dimensão mercadológica – os grupos e órgãos que se beneficiam financeiramente da utilização das TICs pelos jovens em idade escolar sob roupagens maquiadas de um processo de modernização.

Portanto, em cada um dos itens abaixo, permeados por passagens de minha experiência como professora da Educação Básica e como formadora de professores, a acuidade analítica precisará imperar, de forma que se tenha um panorama de como o debate sobre o digital tem sido conduzido nos últimos anos no Brasil.

1.1 Olhares sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

Publicado, em sua versão final, em 1997/1998 como uma promessa desde a redemocratização do país e como referência aos profissionais da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) tinham como função, conforme escrito no texto do documento, não apenas orientar, como também garantir os investimentos no sistema educacional "socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual" (BRASIL, 1997, p. 13).

Segundo Almeida, "a ideia de 'parâmetros' dava ao professor um norte reflexivo e não o engessamento de um currículo obrigatório" (ALMEIDA, 2018, p. 131). Para situar sua estrutura, pode-se observar que é formado por dez volumes, sendo um deles introdutório, oito relativos às diferentes áreas de conhecimento do terceiro e do quarto ciclos do ensino fundamental (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira) e o último referente aos chamados temas transversais (ética, saúde, orientação sexual, meio ambiente, trabalho e consumo e pluralidade cultural) (BONAMINO & MARTÍNEZ, 2002).

Segundo Lopes (2006, p. 34):

> [...] inicialmente, muitas das análises dos parâmetros curriculares tiveram como base as críticas aos modelos curriculares inglês e espanhol, casos exemplares de políticas de currículo nacional, e ao neoliberalismo, sem que obrigatoriamente fossem associadas a pesquisas sobre as formas locais de constituição e interpretação das políticas de currículo. Se por um lado essas análises foram produtivas para construir um pensamento crítico em relação a essas propostas curriculares e uma mobilização no sentido de desvelar sua aparente neutralidade, por outro contribuíram para conferir aos estudos de políticas de currículo uma centralidade nas ações do Estado e nos marcos econômicos globais.

Interessa-me menos um balanço histórico detalhado sobre o referido documento, apesar, claro, de não ter como pensá-lo desvinculado do contexto vivenciado à época, e mais o que/como ele se posicionou em relação à temática central aqui perseguida, qual seja, a cultura digital – digital, aliás, termo precoce para o vinco temporal supracitado. Todavia, este possui, sim, uma discussão sobre tecnologias da informação e da comunicação, ainda que não sob os rótulos do digital: o que, então, é trazido?

Na parte introdutória, nos princípios e fundamentos, problematiza-se a construção dos primeiros computadores, em meados do século XX, passando a haver, em função disso, segundo o texto, novas relações entre conhecimento e trabalho. Um novo equacionamento do papel da educação na contemporaneidade passa a ser demandado, não bastando:

> [...] visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a **aquisição e** o **desenvolvimento de novas competências**, em função de **novos saberes** que se produzem e demandam um **novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens**, capaz de responder a **novos ritmos e processos** (BRASIL, 1997, p. 28, grifos meus).

Qual seria, hoje, esse novo tipo de profissional? Lembro-me da experiência dando aula em 2017 em que, dialogando com meus alunos, perguntava a eles o que se viam fazendo em relação à profissão: "Ah, professora, eu quero ser *vlogueiro*". "Oi? Você quer ser o quê? Pode repetir? Não entendi", disse eu na ocasião. Não havia não entendido a sonoridade, eu não havia compreendido o significado do que era *vlogueiro*; tive que fazer o "dever de casa" de pesquisar porque, confesso, fiquei com vergonha de perguntar, pois aquilo parecia muito natural a eles.

Em síntese: é quem produz algo como *blogs*, só que em vídeos – com um celular na mão, muitos têm a possibilidade de se tornar um produtor em potencial de conteúdos multimídia. Além desse, meus alunos também me apresentaram outros tipos de ofício

como pessoas que ganham grande quantidade de dinheiro dando dicas de *games* na internet: será que os professores e pesquisadores de gerações anteriores têm dado o devido valor a esses novos modelos de profissão ou as veem com um olhar hierarquizado, desvalorizando um tipo de conhecimento que não necessariamente é aquele formal dentro da lógica em que foram formados?

Em recente notícia publicada pelo Portal G1 este tema é abordado:

> Em um futuro muito próximo, o mercado de trabalho irá sofrer fortes transformações. Uma das especialidades do britânico Bem Pring é prever o futuro. Ele não faz isso de forma exotérica, mas analisa tendências e projeta os rumos que o mercado de trabalho irá tomar. Com base nas previsões de Pring é possível imaginar os empregos que vão se destacar nos próximos cinco e 10 anos. Eles cobrem muitas áreas, mercados e tecnologias [...]. 10% dos empregos de hoje serão substituídos por *softwares* nos próximos 10 ou 15 anos. Por outro lado, a tecnologia também pode criar profissões[4].

A matéria cita, entre outros, detetive de dados, técnico de assistência médica assistida por inteligência artificial, analista de cibercidade, gerente de equipe homem-máquina, curador de memória pessoal, construtor de jornada de realidade aumentada, etc. De todos esses é demandado o preparo para lidar com as novas tecnologias e linguagens anunciadas pelos PCNs.

Prosseguindo na introdução do documento, quando da explicação da tradição pedagógica brasileira, é citado o chamado tecnicismo educacional, que provocou uma ideia de supervalorização da tecnologia:

> **O que é valorizado nessa perspectiva não é o professor, mas a tecnologia**; o professor passa a ser um mero especialista na aplicação de manuais e sua criatividade fica restrita aos limites possíveis e estreitos da técnica utilizada. A função do aluno é reduzida a um indivíduo que reage aos estímulos de forma a corresponder às respostas esperadas pela escola, para ter êxito e avançar. Seus interesses e seu processo particular não são considerados e a atenção que recebe é para ajustar seu ritmo de aprendizagem ao programa que o professor deve implementar. Essa orientação foi dada para as escolas pelos organismos oficiais durante os anos 60, e **até hoje está presente em muitos materiais didáticos** com caráter estritamente técnico e instrumental (BRASIL, 1997, p. 31, grifos meus).

Há alguns anos (COSTA, 2012) questionei se a sociedade estaria vivendo uma espécie de neotecnicismo, ou seja, de novas formas de hipervalorização da técnica em

[4] Profissões do futuro: 21 empregos que podem surgir nos próximos 10 anos. *Portal G1*. 15 de ago. 2018 Disponível em: https://g1.globo.com/sp/vale-do-paraiba-regiao/especial-publicitario/quero-bolsa/bolsas-de-estudo/noticia/2018/08/15/profissoes-do-futuro-21-empregos-que-podem-surgir-nos-proximos-10-anos.ghtml Acesso em 23 de out. 2018.

detrimento da ação dos sujeitos, em função do leque diversificado de possibilidades do mundo digital que, desde que foram criadas, só tem feito crescer. A pergunta continua atual; explico o porquê através do exemplo da chamada sala de aula invertida, ideia bastante discutida hoje dentro das metodologias ativas (MATTAR, 2017).

A referida metodologia pode ser definida como:

> [...] método de ensino inovador, no qual o aluno estuda os conteúdos curriculares em casa e só vai à escola para tirar dúvidas, fazer exercícios e atividades em grupo [...] A sala de aula invertida é um conceito com base no ensino híbrido, que se caracteriza por juntar dois sistemas de ensino: o *on-line* e o *off-line*. No *on-line*, o aluno estuda sozinho, no tempo e no ritmo que desejar, em casa ou em qualquer outro lugar, no celular, *tablet*, computador ou com livros. Já no *off-line*, o estudante se junta ao grupo, interagindo com seus colegas e professores, numa aprendizagem coletiva e colaborativa. São duas formas de aprender que se complementam, potencializando o trabalho do professor e o aprendizado dos alunos[5].

Os PCNs sinalizavam o caráter estritamente técnico e instrumental da ação docente e discente no uso da tecnologia; penso que, a depender de como esse processo de inversão seja conduzido, possa aí se reinstalar a soberania tecnológica em detrimento da ação do professor. A leitura atenta do documento permite entrever que não basta que se insiram plataformas ou ambientes virtuais de aprendizagem e que se espere do estudante a maturidade para lidar sozinho com esse universo que o mundo tecnológico oferta.

Nesse sentido, é primordial a valorização do trabalho de mediação docente, inclusive ensinando-o, através da formação inicial e continuada, a lidar com esse mesmo universo. A técnica pela técnica não contribuirá para novos modelos de aprendizagem se os professores e alunos não forem chamados para serem sujeitos e não objetos nesse processo (FREIRE, 2007).

Seguindo na análise documental, quando versa sobre a seleção de material, entendendo-o como fonte de informação que deve ser diversificada para permitir o tratamento amplo dos conteúdos, pondera-se que:

> É indiscutível a necessidade crescente do uso de **computadores** pelos alunos **como instrumento de aprendizagem escolar**, para que possam estar atualizados em relação às novas tecnologias da informação e se instrumentalizarem para as demandas sociais presentes e futuras (BRASIL, 1997, p. 67, grifos meus).

[5] *Canal Futura*. Fundação Roberto Marinho. Disponível em: http://futura.org.br/trilhas-do-conhecimento/o-que-e-sala-de-aula-invertida/# Acesso em 23 de out. 2018.

A passagem acima deixa entrever o aspecto da tecnologia associada à materialidade, à presença física do computador, à instrumentalização. Na atualidade, conforme será visto, fala-se mais em pensamento computacional, extrapolando-se àquela associação apenas em relação ao quesito material.

Mesmo assim, mais de vinte anos após a publicação do referido documento, quantas escolas ainda se encontram à margem desse processo? Sei que responder a essa pergunta talvez demande a escrita de outra tese, e neste momento me atenho a analisar o texto do documento e não como ele chegou às escolas. Todavia, não queria passar despercebida àquele questionamento, pois muitas vezes as escolas ficam à margem da modernização não por falta dos computadores em si, mas pelo discurso do "não vamos mexer, pode estragar", ou seja, pela visão de que o uso venha a desgastar e até mesmo inutilizar os aparelhos, o que é inerente e não deveria ser temido, mas incentivado.

Antes de voltar ao texto do documento em si, de forma a evitar grandes divagações, só gostaria de salientar, por considerar pertinente a essa discussão, que observar as práticas escolares Brasil afora – e tenho podido fazer isso em virtude do meu trabalho atual com formação de professores em um bastidor editorial[6] – é angustiante.

É certo que muitos docentes "se viram" como podem e, mesmo em condições adversas, fazem trabalhos fantásticos e de profundo alcance; a angústia advém de saber que há mecanismos mentais arraigados muito difíceis de serem rompidos por parte das direções, de alguns professores, dos pais e, consequentemente, dos próprios alunos, por diversas vezes podados do processo criador e criativo.

O texto dos PCNs prossegue reconhecendo que:

> A menção ao uso de computadores, dentro de um amplo leque de materiais, pode parecer descabida perante as **reais condições das escolas**, pois **muitas não têm sequer giz para trabalhar**. Sem dúvida essa é uma preocupação que exige posicionamento e investimento em **alternativas criativas** para que as metas sejam atingidas. (*Ibid.*, p. 68, grifos meus).

A passagem cita o giz, que para Relvas (2018) é relativo a um modelo de educação e de escola 1.0 (associada também ao quadro e ao aluno como copista). Para a autora, a escola 2.0 seria quando essas metodologias são trocadas do quadro para um

[6] Refiro-me ao trabalho como assessora de área de conhecimento (História) de uma editora nacional de materiais didáticos, voltada, entre outras coisas, para a criação e a execução de cursos de metodologia para os docentes das redes públicas e privadas das escolas conveniadas.

projetor e *slides*, a 3.0 se caracteriza pela internet perpassando a relação com o corpo e abarcando a parte sensorial e, finalmente, a 4.0 que é o extra corpo, relacionado à inteligência artificial, etc.

Interpretando o texto curricular, vemos que de fato muitas instituições não se firmaram bem nem no primeiro modelo, como aponta o documento, estando praticamente todas longe do paradigma do 4.0, que ainda é algo fantasioso em termos de Brasil. É pertinente esse pensamento, mas o mesmo trecho selecionado versa sobre alternativas criativas – é nisso que essa tese também visa contribuir ao trabalhar, em capítulos posteriores, projetos de pesquisadores e produções de estudantes da Educação Básica.

Avançando na minha busca da discussão sobre as TICs nos PCNs, chega-se ao volume da área de História do ensino fundamental, à época abarcando de 5ª a 8ª séries, quando coloca na caracterização que:

> As novas gerações de alunos habituaram-se à presença de novas tecnologias de comunicação, especialmente o rádio e a televisão, que se expandiam como importantes canais de informação e de formação cultural. Entrava pelas portas das escolas uma nova realidade que não poderia ser mais ignorada. O currículo real forçava mudanças no currículo formal. Diversos agentes educacionais passaram a discutir e desenvolver novas possibilidades de ensino. Neste contexto, os professores tiveram papel importante na constituição do saber escolar, diminuindo o poder dos chamados técnicos educacionais (BRASIL, 1998, p. 27).

A passagem acima é interessante para que se possa refletir sobre a expressão "novas tecnologias". Aliás, essa é uma expressão que sempre demanda uma explicação do que estamos intitulando de 'novas': novas a partir de qual parâmetro temporal? Rádio e televisão já foram consideradas novas. Hoje, plataformas que advêm do mundo da internet como o *Facebook*, por exemplo, já estão, segundo os meus alunos, "fora de moda". Portanto, essa qualificação de 'novo' pode não ser partilhada por todos.

A discussão sobre tecnologia também é acionada na parte em que se analisa sobre o trabalho com os documentos e convida a pensar a historicidade das formas de comunicação, contextualizando os processos que antecederam à revolução eletrônica. As tecnologias atuais:

> [...] nem sempre são entendidas como históricas no tocante às relações com longos processos de experimentação, recriação e aperfeiçoamento científico e cultural. Quanto saber é empregado nos textos eletronicamente digitados nos computadores? E nos textos reproduzidos na prensa de Gutenberg? E nos desenhos nas paredes das cavernas da Pedra Furada, no Piauí? E nos

> hieróglifos egípcios desenhados nos papiros? E na escrita sumeriana registrada nas pequenas placas de argila? (*Ibid.*, p. 88).

Por fim, a tecnologia aparece ao se abordarem os ritmos de tempo, colocando-se que:

> As vivências e apreensões dos **ritmos de tempo** sofrem **mudanças com o desenvolvimento da tecnologia** dos meios de transporte e da comunicação à distância. Assim, vencer um mesmo percurso de canoa e de avião significa falar de tempos e vivências diferentes. Viajar de carro em uma estrada bem cuidada despende menos tempo do que viajar com o mesmo veículo em uma estrada cheia de buracos e obstáculos. **O entendimento do tempo passa a ser diferenciado**. O mesmo ocorre com a comunicação entre pessoas ao fazerem uso de cartas, telefones ou *e-mail*. A tecnologia da comunicação via satélite parece encurtar distâncias e desafia o tempo. Não deve existir preocupação em ensinar formalmente aos alunos os ritmos de tempo predominantes em uma ou em outra sociedade histórica. Deve-se estudar relações e estabelecer distinções ao se realizar estudos de épocas. Dessa forma, **os alunos podem encarar de modo crítico os valores que predominam na sociedade atual**, na qual o ritmo avassalador do relógio, da produção da fábrica, da velocidade da informação e do processamento dos computadores impõe, política, econômica e culturalmente, as dinâmicas e as vivências de crianças, jovens, mulheres, homens e velhos. (*Ibid.*, p. 101, grifos meus).

Essa será uma temática que ganhará particular atenção nesta tese ao se expor, em capítulo posterior, a voz dos estudantes que trabalharam com diferentes formas de representação do tempo no suporte do papel e no suporte digital quando questionados sobre suas histórias de vida.

Por ora problematizo o referido trecho com base em Rüsen, para quem são "necessárias reflexões e fundamentações específicas para que se possa oferecer e concretizar chances de entendimento sobre pretensões de verdade no pensamento acerca do tempo" (RÜSEN, 2014, p. 254). Para este autor, o tempo é um fator elementar da práxis vital humana, sendo que tudo aquilo que os seres fazem e sofrem acontece em cada momento presente situado, segundo ele, no campo de tensão entre a chamada memoração e a expectativa.

Em síntese: "A vida humana está estendida entre passado, presente e futuro, e essas três dimensões estão sempre sistematicamente imbricadas (...) A práxis vital cotidiana é determinada em sua relação temporal por experiências e expectativas"; já "o passado está presente na memoração e o futuro, na expectativa, e ambos estão imbricados em cada efetuação vital que se dá no tempo presente" (*Ibid.*, p. 261). Portanto, essa ideia vai ao encontro do trecho grifado quando é colocado sobre as diferenciações no entendimento do tempo, visto que os estudantes são submetidos a

diferentes experiências e expectativas em função dos diversos ritmos de tempo propiciados pelo contato com a tecnologia, o que demanda posicionamento crítico.

Diante do que foi abordado, foi possível ter um panorama de como os PCNs significam a tecnologia, em que pese, conforme apontado, o fato da expressão 'digital' ainda não se fazer presente nele. O próximo item dá sequência a esta investigação, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica.

1.2 Dialogando com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNEB)

Pelo índice das Diretrizes, publicadas em 2013, é possível verificar que elas abarcam a Educação Infantil, o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos[7], o Ensino Médio, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Educação do Campo, a modalidade Educação Especial, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), tratando também da Educação a Distância (EaD), da Educação Escolar Indígena, Quilombola, da Educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, da Educação em Direitos Humanos e, finalmente, da Educação Ambiental (BRASIL, 2013).

Segundo o documento, "são estas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras" (*Ibid.*, p. 4). Seus objetivos são definidos da seguinte maneira:

> I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola; II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica; III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam (*Ibid.*, pp. 7-8).

Antes de prosseguir, nota-se que há uma passagem temporal significativa entre 1997, ano de publicação dos PCNs, e 2013, momento de instituição das Diretrizes: o

[7] A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, alterou a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a mudança de oito para nove anos de duração para o ensino fundamental.

que aconteceu nesse intervalo de tempo? Qual o motivo de alteração dos PCNs? O próprio histórico contido no relatório do documento versa sobre isso:

> [...] para alguns educadores que se manifestaram durante os debates havidos em nível nacional, tendo como foco o cotidiano da escola e as diretrizes curriculares vigentes, há um entendimento de que [...] os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), implementados pelo MEC de 1997 a 2002, transformaram-se em meros papéis. Preencheram uma lacuna de modo equivocado e pouco dialógico, definindo as concepções metodológicas a serem seguidas e o conhecimento a ser trabalhado no Ensino Fundamental e no Médio. Os PCNs teriam sido editados como obrigação de conteúdos a serem contemplados no Brasil inteiro, como se fossem um roteiro, sugerindo entender que essa medida poderia ser orientação suficiente para assegurar a qualidade da educação para todos (*Ibid.*, p. 14).

Assim como no item anterior, interessa-me saber como a tecnologia digital é mobilizada no texto e quais significados são a ela atribuídos. Na parte sobre "Organização curricular: conceito, limites, possibilidades" discute-se sobre a característica dos estudantes de receber informações com rapidez, ressaltando que gostam do processo paralelo de pensamento, de realizar várias tarefas simultâneas, preferindo "fazer seus gráficos antes de ler o texto, enquanto os docentes creem que acompanham a era digital apenas porque digitam e imprimem textos, têm *e-mail*, não percebendo que os estudantes nasceram na era digital" (*Ibid.*, p. 25).

Se nos PCNs o 'digital' nem aparecia, aqui já é possível ver a expressão 'era digital' sendo utilizada de forma bastante naturalizada. Quais os marcos temporais desta era digital? Quem nasceu nela? Não há consenso quanto a isso, pois "o tempo corre e na velocidade das inovações tecnológicas mais recentes – como as que permitiram o advento da Internet – escorre" (LUCCHESI, 2012, p. 2).

Considero como marco da era digital, no Brasil, os anos 2000, quando a internet foi sendo gradativamente popularizada[8]; todavia, creio que esse movimento deu um salto considerável de 2010 para cá, quando passa-se a ver a enorme variedade de dispositivos eletrônicos que permitem uma conexão quase incessante como, por exemplo, "*smartphones*, *iPods*, *iPhone*, *iPad*, *tablets*, *netbook*, lousas eletrônicas, leitores de livros digitais com tecnologia *wireless* e 3G de acesso à Internet, TVs digitais, etc" (*Ibid.*, p. 4).

Fica claro, porém, que há uma distinção entre docentes e discentes no que tange à familiaridade com a cultura digital, o que, evidentemente, varia em cada realidade

[8] Com isso não quero defender que esse acesso foi e é igual para todos, pois o Brasil ainda é um país com altos índices de exclusão digital.

escolar de acordo com a formação deste professor. Lembro-me trabalhando com estudantes do Ensino Médio na escola e os pedidos deles para que ouvissem música durante a realização de atividades. Minha primeira postura foi dizer que não, pois iriam se distrair, adentrar, segundo a minha visão à época, em um "universo paralelo". Foi difícil proibir, pois era uma concorrência constante.

De fato, eles gostavam de fazer coisas em paralelo, de pensamentos simultâneos, lógica em que *eu* não fui formada e, por isso, tendi a dizer que *eles* não seriam capazes[9]. Perceber que os estudantes nasceram na era digital, conforme coloca o documento, é perceber que precisamos rever nossas próprias verdades previamente estabelecidas, acreditar na negociação, sabendo colocar limites, mas permitindo também a manifestação de subjetividades distintas das nossas – nem por isso melhores ou piores.

O documento reconhece que essa distância mencionada anteriormente precisa contar com esforços de superação. Mas, como?

> [...] mediante **aproximação dos recursos tecnológicos** de informação e comunicação, estimulando a **criação de novos métodos didático-pedagógicos**, para que tais recursos e métodos sejam inseridos no cotidiano escolar. Isto porque o conhecimento científico, nos tempos atuais, exige da escola o exercício da compreensão, valorização da ciência e da tecnologia desde a infância e ao longo de toda a vida, em busca da ampliação do domínio do conhecimento científico: uma das condições para o exercício da cidadania. O conhecimento científico e as novas tecnologias constituem-se, cada vez mais, **condição para que a pessoa saiba se posicionar** frente a processos e inovações que a afetam (BRASIL, 2013, p. 25-26, grifos meus).

Acredito que essa criação de novos métodos didático-pedagógicos mediante a aproximação com as TICs seja algo potencializado pela relação dialógica (FREIRE, 2007). Docentes e discentes, cada um com sua trajetória e bagagem, têm a acrescentar ao outro. O aspecto do saber posicionar-se de que versam as Diretrizes talvez continue como um dos mais atuais e necessários, e aí o conhecimento histórico tem papel primordial.

As tramas da didatização da História (GABRIEL, 2003), mobilizando seus conceitos e categorias, são peças chaves no exercício de questionamento frente aos referidos processos e inovações propiciados pelas tecnologias, sobretudo porque ajuda a compreender que estes são processos desiguais e sentidos de diferentes formas pelos diferentes sujeitos.

[9] Essa marcação do 'eu' e do 'eles' é proposital, pois o abismo geracional se fez presente

O documento prossegue ponderando que:

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

Os trechos acima foram marcados porque trabalham com o aspecto conceitual, deixando claro que diversos elementos que estão há mais tempo no cenário educacional como os livros ou o giz também são tecnologias.

Nota-se a associação das TICs com a ideia de recurso, de ferramenta, atribuindo-lhes o sentido de estar a serviço de algo, como apoio pedagógico. A pergunta que norteia essa tese é: além de recurso ou de ferramenta auxiliar, o que mais as tecnologias digitais podem ser? Mais de cinco anos após a publicação das Diretrizes, penso que está na hora de ir além desse estágio de meio auxiliar, conforme será discutido mais a frente.

Cabe mencionar que as atividades *online* em plataformas digitais e as aulas gravadas e acessadas a qualquer momento e de qualquer lugar por meio da internet ou da TV digital são lembradas ao se trabalhar a garantia do direito de aprender no subitem sobre as formas de organização curricular. A leitura atenta do documento, mais especificamente no subitem que versa sobre a formação básica comum e a parte diversificada, permite observar ainda a defesa de que as TICs perpassem a proposta curricular desde a Educação Infantil até o Ensino Médio de forma transversal, imprimindo direção aos projetos político-pedagógicos. Isso não acontecia nos PCNs, pois neles a tecnologia ainda não tinha tão amplo destaque como agora, algo que ficará ainda mais forte na BNCC quando a cultura digital passará a será vista como uma competência.

O que seria hoje um ensino de História que propõe a incorporação do digital de forma transversal, afinado e preocupado com a dimensão inclusiva? Vejo que os professores de uma disciplina como essa, cujo perfil crítico faz parte da identidade profissional, frequentemente são incisivos no combate a qualquer modelo de aula pronta do tipo as que ficam disponíveis em plataformas como o *YouTube*, grande parte das vezes feitas por personalidades que não têm a formação na área.

Trabalhar a tecnologia de forma transversal, a meu ver, requer direcionar os projetos político-pedagógicos de forma a valorizar o processo de criação para que sejam desenvolvidas na escola, e para além dela, pessoas conscientes e capazes de produzir conteúdo de qualidade, e não meramente que fiquem restritas à crítica.

As TICs também são postas em evidência quando da abordagem da EaD como modalidade da Educação Básica, sendo esta caracterizada pela "mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem" que ocorre justamente com a utilização de tecnologias, envolvendo estudantes e professores para o desenrolar de "atividades educativas em lugares ou tempos diversos" (BRASIL, 2013, p. 46). Como trato basicamente do ensino presencial, não vou aqui me ater a essa modalidade de ensino.

Cabe ressaltar que as referências virtuais de aprendizagem que se dão em contextos digitais são mencionadas quando se trabalha o projeto político-pedagógico e o regimento escolar, compondo um dos núcleos de aprendizagem baseado na curiosidade e na pesquisa. O documento também faz um alerta interessante em relação à atualização na formação continuada dos gestores e professores no que tange ao manejo com as TICs, à utilização de novas mídias e tecnologias educacionais como forma de dinamização dos ambientes de aprendizagem e à oferta de atividades de estudo com utilização dessas tecnologias.

> Assim, hoje, **exige-se do professor** mais do que um conjunto de habilidades cognitivas, sobretudo se ainda for considerada a lógica própria do mundo digital e das mídias em geral, o que pressupõe aprender a lidar com os nativos digitais. Além disso, **lhe é exigida**, como pré-requisito para o exercício da docência, a capacidade de trabalhar cooperativamente em equipe, e de compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa. Isso, sem dúvida, **lhe exige** utilizar conhecimentos científicos e tecnológicos, em detrimento da sua experiência em regência, isto é, **exige** habilidades que o curso que o titulou, na sua maioria, não desenvolveu. (BRASIL, 2013, p. 59, grifos meus).

Os grifos evidenciam o quanto o vocábulo 'exigência' é endereçado ao professor. Pensando no professor de História, como lhes exigir conhecimentos e habilidades que nem sempre foram trabalhados em sua formação? Defendo menos a palavra 'exigência' e mais o termo 'suporte' – tanto um suporte material, quanto um suporte formativo.

O tema da inclusão digital também é trazido:

> Novos desafios se colocam, pois, para a **escola**, que também cumpre um **papel importante de inclusão digital dos alunos**. Ela precisa valer-se desses recursos e, na medida de suas possibilidades, submetê-los aos seus propósitos educativos. Há que se considerar que a multiplicação dos meios de comunicação e informação nas **sociedades de mercado** em que vivemos contribui fortemente para disseminar entre as crianças, jovens e população em geral o excessivo **apelo ao consumo** e uma **visão de mundo fragmentada**, que induz à banalização dos acontecimentos e à indiferença quanto aos problemas humanos e sociais (*Ibid.*, p. 111, grifos meus).

Como as escolas encararam e têm encarado esse processo de inclusão digital? É evidente que elas precisam submeter os recursos digitais aos seus propósitos educativos, mas a pergunta de sempre: como? Incluir digitalmente é fazer trabalhar o letramento digital (SOARES, 2002), indo além de uma mera questão de acesso, conforme já foi apontado.

Há uma ideia forte, até mesmo entre professores, de que a escola é uma instituição parada no tempo. Por que esse tipo de frase é escutado? Gosto sempre de pensar que ela é feita por sujeitos e nós somos parte disso, sendo a mudança técnica sempre mais rápida que a mudança de mentalidade, como lembra Chartier (2002).

Pelo documento é possível inferir que trabalhar com as TICs é tangenciar a dimensão de mercado, de consumo, de fragmentação do mundo. Tendo isso em vista, mais uma memória de sala de aula me vem à tona quando lembro de alunos meus da escola que não tinham o que comer em casa, mas cujos celulares eram bem mais modernos do que aquele que eu possuía, sendo este fato motivo de riso: "Professora, está na hora de comprar um celular com uma máquina de *selfie* melhor". O ensino de História para mim e para eles não faria sentido se fosse uma sequência de episódios factuais, mas uma "arma de reflexão" para quebrar suave, mas firmemente aquele tipo de brincadeira, fruto de uma herança consumista naturalizada.

Essa visão é assim reforçada pelas DCNEB:

> É importante que a escola contribua para transformar os **alunos** em **consumidores críticos** dos produtos oferecidos por esses meios, ao mesmo tempo em que se vale dos recursos midiáticos como instrumentos relevantes no processo de aprendizagem, o que também pode favorecer o diálogo e a comunicação entre professores e alunos. Para tanto, **é preciso que se ofereça aos professores formação adequada para o uso das tecnologias da informação e comunicação e que seja assegurada a provisão de recursos midiáticos atualizados e em número suficiente para os alunos**. Novos desafios se colocam também para a função docente diante do aumento das informações nas sociedades contemporâneas e da mudança da sua natureza. Mesmo quando experiente, o **professor** muitas vezes terá que se colocar **na situação de aprendiz** e **buscar junto com os alunos as respostas para as questões suscitadas**. Seu **papel de orientador** da pesquisa e da

> aprendizagem sobreleva, assim, o de mero transmissor de conteúdos (idem, grifos meus).

Volta-se à importância de uma formação docente que eduque em termos da cibercultura (COSTA, 2015), deixando claro que formação não é formatação. É questionamento da posição ocupada pelos docentes ao longo do tempo, ainda mais da área de História, passando-os a ver como orientadores, mediadores da aprendizagem que estão na busca do conhecimento tanto quanto os alunos.

Será que de 2013 para cá essa mudança de perspectiva já foi percebida? Certa vez ouvi em um curso que ministrei para professores que nesse modelo de educação do século XXI queremos que o discente seja agente, mas isso não significa que ele seja aquele que irá dirigir sozinho o processo de aprendizagem. Cabe ao professor, função que não deve ser ignorada.

Em todos os momentos em que me coloquei na posição de aprendiz aprendi muito com os meus alunos. Eles têm muito o que ensinar, são cheios de espontaneidade, vigor e criatividade. Ser orientador/a da aprendizagem, conforme grifado na passagem anterior, é ser o primeiro beneficiado/a, já que é possível reconhecer o que o outro tem também a oferecer. Como professora de História sempre me esforcei para sair do expositivo e ir para o colaborativo, algo que o digital não necessariamente pressupõe, mas potencializa, tal como será visto mais adiante.

Dentro da "Relevância dos conteúdos, integração e abordagens" o artigo de número 28 versa sobre a utilização qualificada das tecnologias e conteúdos das mídias como recurso aliado ao desenvolvimento do currículo. Lembro que:

> [...] o currículo não se esgota nos conteúdos a ensinar e a aprender, isto é, na dimensão do saber, ampliando-se a aspectos que, na sua intencionalidade, se orientam para as dimensões do ser, do formar-se, do transformar-se, do aprender a decidir e a intervir e do viver e do conviver com os outros. [...] Como se depreende, essa concepção rompe com perspectivas de ordem técnica e tem na sua base uma ideologia que reconhece à educação escolar o papel de intervenção social (LEITE, 2013, p. 199).

Portanto, o uso das TICs no currículo transcende sua mobilização como ferramenta, podendo ser discutidas até mesmo na dimensão ontológica. Na sequência do documento, repete-se a questão do papel da instituição escolar como ambiente de inclusão digital e de utilização crítica das TICs, da necessidade de recursos midiáticos atualizados e em número suficiente para o atendimento aos alunos, além da pauta sobre a formação adequada do docente e demais profissionais da escola.

Caminhando para a conclusão da análise, pode-se citar o item "Pesquisa como princípio pedagógico", que problematiza que:

> O impacto das novas tecnologias sobre as escolas afeta tanto os meios a serem utilizados nas instituições educativas, quanto os elementos do processo educativo, tais como a valorização da ideia da instituição escolar como centro do conhecimento; a transformação das infraestruturas; a modificação dos papéis do professor e do aluno; a influência sobre os modelos de organização e gestão; o surgimento de novas figuras e instituições no contexto educativo; e a influência sobre metodologias, estratégias e instrumentos de avaliação. O aumento exponencial da geração de conhecimentos tem, também, como consequência que a instituição escolar deixa de ser o único centro de geração de informações. A ela se juntam outras instituições, movimentos e ações culturais, públicas e privadas, além da importância que vão adquirindo na sociedade os meios de comunicação como criadores e portadores de informação e de conteúdos desenvolvidos fora do âmbito escolar. Apesar da importância que ganham esses novos mecanismos de aquisição de informações, é importante destacar que informação não pode ser confundida com conhecimento (BRASIL, 2013, p. 163).

Além disso:

> O fato dessas novas tecnologias se aproximarem da escola, onde os alunos, às vezes, chegam com muitas informações, reforça o papel dos professores no tocante às formas de sistematização dos conteúdos e de estabelecimento de valores. Uma consequência imediata da sociedade de informação é que a sobrevivência nesse ambiente requer o aprendizado contínuo ao longo de toda a vida. Esse novo modo de ser requer que o aluno, para além de adquirir determinadas informações e desenvolver habilidades para realizar certas tarefas, deve aprender a aprender, para continuar aprendendo. Essas novas exigências requerem um novo comportamento dos professores que devem deixar de ser transmissores de conhecimentos para serem mediadores, facilitadores da aquisição de conhecimentos; devem estimular a realização de pesquisas, a produção de conhecimentos e o trabalho em grupo. Essa transformação necessária pode ser traduzida pela adoção da pesquisa como princípio pedagógico (idem).

Um item sobre 'pesquisa' que abarca a discussão das tecnologias e suas implicações mais uma vez me faz lembrar as práticas de sala de aula quando pedia pesquisas aos estudantes e o que observava na correção eram os famosos "CTRL C" e "CTRL V", ou seja, a ação de copiar e colar da internet sem passar pelo crivo individual. Já as Diretrizes nos alertavam para a diferença entre informação e conhecimento, evidenciando que essa não é uma distinção tão clara para os alunos.

O aprender a aprender é uma postura que deve ser seguida tanto por professores como por alunos, cabendo àqueles sair da postura de lamentação e de queixas excessivas e ir na direção de trabalhar com o seu público a dimensão da crítica a todo e qualquer tipo de material que se depararem.

O documento prossegue versando sobre o Ensino Médio, mas para o foco desta pesquisa optei por não incorporar esta etapa da formação em minha análise, já tendo exposto acima alguns dos principais tópicos abordados em relação às TICs nesta política de currículo. Chega-se, assim, à última e mais polêmica das políticas selecionadas, a BNCC, procurando observá-la nos mesmos moldes do exercício feito até o momento.

1.3 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em pauta

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada em dezembro de 2017 pelo Ministério da Educação (MEC) após, segundo o órgão, três etapas de revisão. Tais etapas não ocorreram de forma consensual; em realidade, a própria formulação inicial da BNCC trouxe para o debate educacional, entre outros, o questionamento sobre necessidade ou não de uma base comum, considerando a dimensão de um país como o Brasil.

O documento cita como marcos legais que embasam a sua implementação a Constituição Federal (1998), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (2010) e o Plano Nacional de Educação (2014), silenciando-se em relação aos PCNs, fato cuja compreensão daria uma investigação à parte.

Faz-se mister explicar a estrutura e as propostas do documento e o porquê da sua escolha na presente pesquisa. A escolha da BNCC se deu em função da sua atualidade e do fato de que irá afetar toda a cadeia do ensino escolar nos próximos anos, impactando as diferentes áreas de conhecimento. Em realidade, ainda não se sabe bem como isso irá ocorrer em função do momento de instabilidade política vivida no Brasil atual. Ela se define como:

> [...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2017, p. 7, grifos do documento).

Direciona-se tanto às escolas da rede pública, quanto às da rede privada, situadas em áreas urbanas e rurais. Segundo o texto:

> Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (*Ibid.*, p. 8).

Entre as competências gerais, destacam-se: (1) conhecimento, (2) pensamento científico, crítico e criativo, (3) repertório cultural, (4) comunicação, (5) cultura digital, (6) trabalho e o projeto de vida, (7) argumentação, (8) autoconhecimento e autocuidado, (9) empatia e cooperação e (10) responsabilidade e cidadania (PORVIR, 2017)[10] – tais competências, mesmo que didaticamente separadas, devem ser pensadas de forma interligada, não fazendo sentido, portanto, pensá-las fora de uma cadeia relacional.

A Base trabalha com a noção de desenvolvimento integral (visão de que o discente deve se desenvolver do ponto de vista cognitivo, social e pessoal), aprendizagem ativa (aplicabilidade do conhecimento a um fim), campo de experiências (diálogo com a vida e os saberes dos estudantes) e a progressão da aprendizagem (consciência de que o conhecimento vai se tornando mais complexo ao longo do tempo).

Abordam-se também os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), os cinco campos de experiência na Educação Infantil (“O eu, outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”), as competências específicas de cada área do conhecimento e componentes curriculares do Ensino Fundamental e, por fim, os conhecimentos e habilidades que todos os alunos devem desenvolver no Ensino Fundamental organizados ano a ano e por componentes.

Interessa-me focar mais no que é colocado em relação aos Anos Finais, uma etapa em que:

[10] Disponível em: http://porvir.org/entenda-10-competencias-gerais-orientam-base-nacional-comum-curricular/ Acesso em 9 de jul. 2018.

> [...] os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes (*Ibid.*, p. 58).

Seguindo a mesma lógica dos itens anteriores, cabe o questionamento: como a questão do digital é trabalhada em mais uma política normativa de alcance nacional? Para além do mero caráter informativo, o intuito agora é seguir tecendo análises que possam se somar a um olhar crítico e reflexivo diante do documento e das suas quase quinhentas páginas[11].

As competências gerais de número 1, 4 e 5 abarcam a expressão 'digital' em seu texto. No caso da primeira, coloca-se: "Valorizar e utilizar os **conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo** físico, social, cultural e **digital** para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva" (*Ibid.*, p. 9, grifos meus). Ou seja, o mundo digital é pensado enquanto um dos espaços legítimos de produção de conhecimento, cujo objetivo é contribuir para um mundo mais humanizado.

A quarta competência vai versar sobre:

> Utilizar **diferentes linguagens** – verbal (oral ou visual-motora, como Libras,e escrita), corporal, visual, sonora e **digital** –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (*Ibid.*, grifos meus).

Neste caso, a tecnologia é pensada como linguagem "que necessita ser utilizada de forma híbrida a outras formas de comunicação", relembrando "a importância de uma experiência mais completa através de diferentes formatos de expressão e plataformas", pois "hoje o ensino possui um foco maior na leitura e escrita, enquanto há tantas outras necessidades a se pensar"[12].

No que tange à linguagem e à mídia, Duarte (2016, s./p.) afirma que:

[11] Chamo a atenção em relação a esse formato denso de tantas páginas, o quanto tais documentos acabam ficando enfadonhos para a leitura daqueles que lidam com o ensino escolar, o que demanda, inclusive em termos de pesquisa, um esforço no sentido de transformá-lo em algo mais palatável e passível de discussão após a sua real compreensão.

[12] Disponível em: https://educador360.com/gestao/competencias-tecnologicas-da-bncc/ Acesso em 9 de jul. 2018.

> Quando uma criança produz materiais de mídia, ela está se apropriando da mídia do mesmo modo como ela se apropria do conteúdo porque ela se apropria da linguagem a partir da qual a mídia é feita e a gente entende que esse dois processos são fundamentais para a complexificação do pensamento, para a estrutura do pensamento, para a aprendizagem e para estar no mundo, para atuar no mundo como cidadão numa sociedade altamente midiatizada. [...] Linguagem configura pensamento. Quanto mais linguagens eu tenho de posse meu, como operador, para me expressar, melhor se estruturará meu pensamento. A possibilidade de expressar ideias e de compreender ideias em diferentes linguagens, sofistica a qualidade do pensamento. Isso é uma necessidade para a educação, não um luxo.

Já a quinta competência versa sobre:

> Compreender, utilizar e criar **tecnologias digitais de informação e comunicação** de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) **para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria** na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 9, grifos meus).

Percebe-se que esta é uma competência na qual o digital é explicita e diretamente valorizado:

> [...] o item apresenta um objetivo de seu uso acompanhado de entendimento e responsabilidade. Afinal, por maior que seja o senso de interatividade aparente, desenvolver o próprio protagonismo não só daquilo que chega, como do que é assimilado e transformado, é um dos grandes dilemas em uma era de excesso de informações e fontes tendenciosas que se apoiam no conceito de viralização. Em essência, os dois itens têm forte ligação com as novas maneiras de se assimilar informação e se expressar com objetivos que impactem não só a realidade individual como a coletiva. Isso porque ao se pensar que a tecnologia possui uma cultura fortemente atrelada à internet e às interações em rede, as consequências do seu bom e mal-uso são facilmente amplificadas, o que reforça ainda mais a urgência da temática pelo viés do senso crítico que apresentam as duas competências da BNCC[13].

Tal competência, de acordo com o documento intitulado "Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC" (2017), é dividida em três dimensões e sete subdimensões, quais sejam: "Computação e Programação" (englobando utilização de ferramentas digitais, produção multimídia e linguagens de programação), "Pensamento Computacional" (abarcando domínio de algoritmos e

[13] Disponível em: https://educador360.com/gestao/competencias-tecnologicas-da-bncc/ Acesso em 9 de jul. 2018.

visualização e análise de dados) e "Cultura e Mundo Digital" (inserindo mundo digital e uso ético) (CENTER FOR CURRICULUM REDESIGN, 2017, p. 31).

No texto da BNCC, no item "O Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica", aponta-se que a cultura digital tem proporcionado mudanças sociais e que:

> Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, *tablets* e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil (BRASIL, 2017, p. 59).

A Base discute ainda sobre a questão do apelo emocional provocado pelas TIC's, o imediatismo de respostas e a efemeridade das informações e, ademais, a superficialidade de análises que acabam por privilegiar o uso de imagens e as formas de expressão mais sintéticas. Isso, sem dúvidas, entra em choque com os atuais contornos propositivos da esfera escolar, pois, segundo o texto do documento, desafia as instituições de ensino para que seja preservado o "seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada", contribuindo para "uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais" (*Ibid.*, p. 59).

O documento defende que a escola possa compreender e incorporar mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, "desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital" (idem) – desta forma, a escola pode contribuir para a instauração de novos modos de promoção da aprendizagem e de interação e compartilhamento de significados entre docentes e discentes. Por fim, ao considerar os estudantes como sujeitos gregários, também considerando o espaço digital, defende-se o potencial daquela instituição como um *lócus* privilegiado de formação e orientação para a cidadania consciente, crítica e participativa.

Ao ler o documento, para fins de estudo e análise, busquei perceber como as diferentes áreas e componentes curriculares incorporam essa discussão do digital: inicialmente fiz esse movimento quantitativamente, ou seja, para observar, em números, *quando* e *onde* há a preponderância do termo; posteriormente, procurei analisar o mesmo ponto em termos qualitativos, ou seja, *como* isso é feito em cada caso. A pergunta central é: como essa competência geral é mobilizada na História? Antes de

nela focar, será necessário percorrer os demais componentes e as demais áreas justamente para situar a História no todo. Vejamos o quadro abaixo:

Quadro 1 - Número de vezes em que a palavra 'digital' aparece por área e componentes da BNCC[14].

LINGUAGENS	Total
Língua Portuguesa	97
Arte	4
Educação Física	0 *
Língua Inglesa	6
MATEMÁTICA	
Matemática	17
CIÊNCIAS DA NATUREZA	
Ciências	3
CIÊNCIAS HUMANAS	
Geografia	1
História	4
ENSINO RELIGIOSO	
Ensino Religioso	0 *

* O fato dela não aparecer, em casos como Educação Física e Ensino Religioso, não significa que a discussão sobre o digital não esteja sendo feita, conforme será visto.

Fonte: BNCC – quadro elaborado pela autora.

Na área de Linguagens, o digital é trabalhado como uma linguagem contemporânea por meio da qual se realizam as atividades humanas nas práticas sociais, além de enfatizar-se o seu uso como forma de expressão, partilha de informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e de produção de sentidos. Destacam-se a compreensão e utilização das TDICs de forma crítica, significativa, reflexiva e ética para ações como, por exemplo, de produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Só por uma olhada à primeira vista, é perceptível que esta é uma discussão preponderante no componente de Língua Portuguesa. De forma específica, incorporam-

[14] O termo foi utilizado enquanto critério inteligível de busca baseada na própria expressão retirada da 5ª competência.

se o desenvolvimento das tecnologias, dos livros digitais, dos novos letramentos (essencialmente digitais), das práticas da cibercultura no currículo, dos gêneros digitais, das enciclopédias digitais colaborativas e etc., afirmando-se a opção por um "tratamento transversal da cultura digital, bem como das TDIC" (BRASIL, 2017, p. 83).

Na Arte, aponta-se a necessidade de compreensão das relações entre as linguagens artísticas e suas práticas integradas a partir da incorporação daquelas possibilitadas pelo uso das novas TIC's, incorporando-se a exploração das diferentes tecnologias e recursos digitais como, por exemplo, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, *softwares*, etc. nos processos de criação artística. De igual forma, aborda-se o uso de materiais digitais, a exploração e análise de elementos constitutivos da música por meio de recursos tecnológicos (*games* e plataformas digitais) e a identificação e a manipulação de tecnologias e recursos digitais distintos para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar o que o documento chama de práticas e repertórios artísticos. Portanto, há uma ligação explícita entre Arte e tecnologia.

Na Educação Física a expressão 'digital' não se faz presente de forma direta, entretanto, e mesmo que de forma pontual, há um enfoque nos 6º e 7º anos, na unidade temática "Brincadeiras e jogos", em relação aos jogos eletrônicos que, conforme discutido anteriormente, é um assunto – ou melhor, um objeto de conhecimento, para utilizar a terminologia da própria BNCC – que pode ser conectado a esse universo da cultura digital. Isso, entretanto, não está explícito, acaba sendo uma inferência por partes dos leitores/pesquisadores que desejam ver essa modalidade de jogo a partir desta ótica, cuja habilidade referenciada consiste em "identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos" (*Ibid.*, p. 231).

Na Língua Inglesa, é abordada a utilização das novas tecnologias para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua em questão. Mencionam-se igualmente as práticas de leitura e novas tecnologias, as informações em ambientes virtuais, os multiletramentos concebidos nas práticas sociais do mundo digital, incorporando-se o trabalho com gêneros verbais e híbridos potencializados pelos meios digitais, a comunicação na língua inglesa por meio do uso variado de linguagens em mídias digitais, a leitura de textos digitais para estudo, a sua produção (comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, *tweets*,

reportagens, histórias de ficção, *blogs*, etc., legitimando-os como novos gêneros digitais) e, por fim, o "internetês", esse idioma que seria próprio do universo da internet.

A área e, simultaneamente, componente de Matemática versa sobre as tecnologias digitais para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, do uso de tecnologias como calculadoras e planilhas eletrônicas e a consulta às páginas de institutos de pesquisa. O uso de tecnologias também é mencionado em outros momentos, por exemplo, quando se coloca que "os alunos devem dominar também o cálculo de porcentagem, porcentagem de porcentagem, juros, descontos e acréscimos, incluindo o uso de tecnologias digitais" (*Ibid.*, p. 267), quando se menciona a leitura de horas em relógios digitais na parte sobre medidas de tempo, ao se colocar o uso de sobreposição e desenhos em malhas quadriculadas ou triangulares incluindo o uso de tecnologias digitais, quando do trabalho de reconhecimento de ângulos retos e não retos em figuras poligonais com o uso de *softwares* de geometria e quando aponta o uso de tecnologias digitais no contexto da educação financeira, conforme citação anterior.

Na área de Ciências da Natureza, logo de início, é mencionada a capacidade de interpretação do mundo tecnológico mediante o letramento científico. Versa-se sobre o desenvolvimento e utilização das ferramentas digitais para coleta, análise e representação de dados como mapas conceituais, simulações e aplicativos, do desenvolvimento de soluções para problemas cotidianos usando diferentes ferramentas digitais e da utilização de "diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética" (*Ibid.*, p. 322).

Nesta área, o componente de Ciências aponta que antes de iniciar sua vida escolar as crianças já convivem com fenômenos, transformações e aparatos tecnológicos em seu dia a dia; em dado momento coloca-se a produção de novas tecnologias e a reflexão para hábitos mais sustentáveis no uso dos recursos naturais e científico-tecnológicos. Ressaltam-se outros pontos, como o apoio de recursos como aplicativos para identificar algumas constelações no céu e a análise de ilustrações e/ou modelos digitais que demonstram que os organismos são um complexo arranjo de sistemas com diferentes níveis de organização. Um apontamento que gostaria de fazer trata da análise, a partir do ponto de vista histórico, do uso da tecnologia digital nas diferentes dimensões da vida humana, considerando indicadores ambientais e de qualidade de

vida, somado às mudanças econômicas, culturais e sociais. Tudo isso tanto na vida cotidiana quanto no mundo do trabalho, decorrentes do desenvolvimento de novas tecnologias como automação e informatização.

O Ensino Religioso, assim como a Educação Física, tampouco incorpora a expressão 'digital' em si, mas no 8º ano, a unidade temática "Crenças religiosas e filosofias de vida", tem como um dos seus objetos de conhecimento um item sobre as "Tradições religiosas, mídias e tecnologias", cuja habilidade consiste em "analisar as formas de uso das mídias e tecnologias pelas diferentes denominações religiosas" (*Ibid.*, p. 455). Portanto, a temática, assim como ocorreu no componente de Educação Física, é pontualmente abordada.

E, afinal, o que diz a área de Ciências Humanas em relação ao digital? Aqui é necessária maior acuidade analítica visto que o conhecimento histórico, foco deste trabalho, como se sabe, dela faz parte. Conforme dito, o objetivo de incorporar as demais áreas e componentes acima foi justamente para que se tenham parâmetros ao situar as Ciências Humanas no todo, permitindo verificar se/como essa temática é trazida, especialmente na História. Ainda sobre os dados acima, não é possível deixar de registrar que não é coincidência o fato de a Língua Portuguesa e a Matemática serem as que mais mencionam a temática digital, acabando tal fato sendo reflexo do pensamento educacional que prioriza tais componentes.

Prosseguindo, na parte das "Competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental", as de número 2 e 7 versam sobre o mundo digital. Uma propõe a análise do mundo digital e o meio técnico-científico-informacional, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo; a outra pondera sobre as TDIC no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.

O componente de Geografia abarca as alterações provocadas pelas novas tecnologias no setor produtivo, fator, segundo a Base, "desencadeador de mudanças substanciais nas relações de trabalho, na geração de emprego e na distribuição de renda em diferentes escalas" (*Ibid.*, p. 361), além do uso das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas e da consideração do espaço virtual proporcionado pela rede mundial de computadores enquanto espaço da ação concreta e das relações desiguais de poder. Ademais, a Geografia também vai versar

sobre a interpretação e a elaboração de mapas temáticos e históricos utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais.

Já no componente de História, propositalmente deixado por último, e recuperando indagação anterior, em que momento o digital aparece? Como? Nas "Competências específicas de História para o Ensino Fundamental", a de número 7 irá incorporar essa preocupação diretamente, dissertando sobre: "produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais" (*Ibid.*, p. 400).

Não é a primeira vez que a preocupação em relação à criticidade, ética e responsabilidade aparece, mas na área de História isso é particularmente relevante, visto ser o ensino desta disciplina um espaço privilegiado de construção de sentidos de mundo a partir da ação humana (MONTEIRO & PENNA, 2011).

Ademais, pensando a prática escolar, passa-se a ver como as competências gerais de fato precisam ser vistas de forma interconectada: como pensar a criticidade na produção/avaliação/utilização de TDIC se não se desenvolve a argumentação (sétima competência geral)? Como investir na produção das tecnologias se não se trabalha a empatia (nona competência geral), ou seja, o exercício de se colocar no lugar do (s) outro (s) e pensar em usos que possam beneficiar uma coletividade a partir da criação tecnológica?

Creio que a Base avance em relação aos demais documentos por deixar patente, mesmo que sem caminhos bem definidos, que o sentido humano precisa ser preponderante quando se discute sobre tecnologia. Mas ao mesmo tempo, ao ler aquela competência específica, fico pensando em algo já discutido no item das políticas de currículo anteriormente trabalhadas: como os docentes podem mediar a produção de tecnologias na escola se o atual modelo de formação, de forma geral, não investe esforços nesse sentido?[15] Detecta-se aí um abismo, um abismo maior ainda, por exemplo, quando se colocam na roda as já citadas dimensões da "Computação e Programação" e do "Pensamento Computacional".

[15] Sei que, a depender da interpretação, essa pode ser uma pergunta capciosa, pois o modelo de formação pode mudar e se adequar à realidade. Isso aconteceu, por exemplo, com o ensino de História da África, o qual muitos disseram que era impossível porque o nosso modelo de formação não investia nesse sentido, mas ele justamente forçou esse investimento.

Eu mesma já verbalizei inúmeras vezes, em tom de brincadeira, frases do tipo "Sou de Humanas, não sei fazer conta" ou "Fiz História, não gosto de números". A linguagem da programação dialoga bem diretamente com o raciocínio matemático: já que a Base é uma normativa, como inserir isso nas práticas do ensino de História se não nos abrirmos ao diálogo com os colegas de outras áreas?

Portanto, o aspecto humano da tecnologia que mencionei acima também precisa vir carregado de abertura ao diálogo, de troca entre os professores e destes com seus alunos, de uma cultura efetivamente de colaboração, caso contrário, a normativa ficará apenas no âmbito de uma política pública regulamentada por escrito, mas jamais sem entrar em ação, esvaziando-se de sentido.

Avançando um pouco mais no texto da Base, afirmo que o abismo se torna intransponível quando se observa que o digital, nos Anos Iniciais, aparece somente no 2º e no 4º ano e, nos Anos Finais, apenas no 9º. No 2º ele se localiza na unidade temática "As formas de registrar as experiências da comunidade", sendo as TDIC consideradas enquanto fontes; no 4º ano umas das habilidades trata das transformações ocorridas nos meios de comunicação, incluindo aí a internet e as demais tecnologias digitais, visando discutir seus significados para grupos ou estratos sociais distintos; já no 9º ano o digital também aparece no âmbito das habilidades, qual seja, de "analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação" (BRASIL, 2017, p. 431).

Em resumo, o digital é incorporado, mas de forma vaga, sem subsídios ao professor do *como* fazê-lo. Pode-se, claro, olhando por outro lado, questionar se é isso que se quer: algo/alguém que diga aos docentes o que e como fazer? Não seria justamente essa a ação a combater? Por um lado, creio que sim, pois a lógica prescritiva, não raras vezes, é responsabilizada pelo engessamento da prática docente, limitando sua autonomia. Mas, por outro ponto de vista, creio que seria importante haver alguma espécie de direcionamento aos professores Brasil afora para que essa competência possa ser trabalhada de forma efetiva; isso parece solto, sobretudo considerando novamente a diversidade brasileira em termos de infraestrutura, de formação, de acesso à informação e assim por diante

Se uma rápida consulta for feita com aqueles que estão na ponta, enfrentando as angústias da árdua jornada da vida de professor, e que muitas vezes acabam por conviver com a dimensão tecnicista da tecnologia (algo trazido já pelos PCNs), talvez aparecerão colocações do tipo "Texto bem elaborado, mas quero ver na prática". Ou,

para utilizar uma frase real que ouvi de um aluno-professor quando da minha experiência ministrando a disciplina de "Mídias e Tecnologias" no Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica (CESPEB-UFRJ)[16]: "A minha escola não tem nem tomada, como eu vou fazer isso?", referindo-se os tópicos incorporados na disciplina voltados ao investimento na construção de mídias com/para/pelos alunos.

Abordar as dificuldades enfrentadas nas escolas não é novidade, afirmar de forma veemente que a educação precisa mudar, tampouco – volto ao *como* e ao *para onde* para questionar novamente: se não conseguimos ter as condições ideais, de que forma, com as condições reais, incorporar o digital tal como proposto pelos PCNs, pelas DCNEB e pela BNCC? A isso me dedicarei em capítulo posterior desta tese, não sem antes conhecer projetos de professores e pesquisadores e ouvir os mais afetados por tudo isso: nossos estudantes, que certamente, na sua espontaneidade, têm soluções criativas a alguns dos dilemas ora apresentados.

Considerando tais análises, neste capítulo procurei pensar sobre os sentidos do termo digital demarcados em três políticas públicas de currículo, lembrando o quanto proferir sobre currículo é deixar em evidência tensões, interesses e relações de poder. Pode-se observar que o digital foi, gradativamente, ganhando mais espaço nestas políticas, o que acredito ter ocorrido, conforme discutido, em função de pressões sociais internas e externas que regem a educação no Brasil dos últimos anos.

[16] Curso gratuito de formação continuada voltado à professores da rede pública e privada.

2. CULTURA DIGITAL COMO OBJETO DE ESTUDO DOS PROFESSORES-PESQUISADORES EM ENSINO DE HISTÓRIA

Este capítulo tem por objetivo apresentar e discutir as produções de professores-pesquisadores em Ensino de História que incorporam a cultura digital como objeto de estudo, problematizando os sentidos da palavra digital em diferentes instâncias acadêmicas. Há, certamente, muitos caminhos para isso: bancos de dissertações e teses, periódicos especializados, eventos da área, etc.

Minha intenção é que o capítulo se baseasse em três alicerces, quais sejam, nos eventos acadêmicos (Simpósio Nacional de História, Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História), nas dissertações do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) e no reconhecimento dos grupos ou linhas de pesquisa do Brasil (Diretório Lattes/CNPq) que contivessem o conceito tecnológico-digital e o Ensino de História como foco de suas preocupações – todavia, essa última tentativa, conforme será dito, não obteve sucesso em função da sua inexistência direta.

Deve-se explicitar que o Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil se constitui:

> [...] no inventário dos grupos de pesquisa científica e tecnológica em atividade no País. [...] a existência da atividade permanente de pesquisa numa instituição é condição prévia para participação dela no DGP, e não o contrário. Em outras palavras, o início de processo de criação ou implantação de atividades de pesquisa em uma instituição não se dá pelo Diretório. As informações contidas no Diretório dizem respeito aos recursos humanos constituintes dos grupos (pesquisadores, estudantes e técnicos), às linhas de pesquisa em andamento, às especialidades do conhecimento, aos setores de aplicação envolvidos, à produção científica, tecnológica e artística e às parcerias estabelecidas entre os grupos e as instituições, sobretudo com as empresas do setor produtivo. Com isso, é capaz de descrever os limites e o perfil geral da atividade científico-tecnológica no Brasil. Os grupos de pesquisa inventariados estão localizados, principalmente, em universidades, instituições isoladas de ensino superior com cursos de pós-graduação *stricto sensu*, institutos de pesquisa científica e institutos tecnológicos. O Diretório possui uma base corrente, cujas informações podem ser atualizadas continuamente pelos atores envolvidos, e realiza censos bianuais, que são fotografias dessa base corrente[17].

A passagem acima é importante de ser aqui trazida por explicar no que o Diretório se baseia e o que considera como critério. Utilizando "Ciências Humanas" para designar uma grande área e "História"/"Educação" para nomear áreas no

[17] Disponível em: http://lattes.cnpq.br/web/dgp/o-que-e/ Acesso em 05 de dez. 2018.

mecanismo de filtro, coloquei as palavras “ensino”, “História”, “tecnologia” e “digital” como termos de busca, aparecendo a mensagem da inexistência tanto na aba de grupos, como das linhas de pesquisa.

Para problematizar esta ausência, porém, cabem duas observações que funcionam como alertas no exercício de interpretação: em primeiro lugar, que nem todo grupo de pesquisa é cadastrado; em segundo, que o fato de não haver cadastro como digital (há grupos de Ensino de História) não significa que as pesquisas não sejam feitas.

Isso posto, interessa-me refletir efetivamente, com suas nuances, aquilo que cada espaço desse representa. Todos têm em comum o fato de valorizar a ação do fazer pesquisa: os eventos, que como momentos de partilhas acadêmicas, potencializam as trocas de ideias sobre o que vem sendo pensado na área; as dissertações de docentes em exercício; e, por fim, os grupos/linhas que, como espaços formais institucionalizados, poderiam sinalizar aonde e por quem os referidos temas estariam sendo investigados.

Além disso, os três espaços incorporam a voz de professores da Educação Básica que são também pesquisadores. Encaro o ofício da pesquisa e o ofício da docência como ações distintas, mas que não devem ser vistas de forma hierarquizada (MONTEIRO, 2007). São ações, a meu ver, que se complementam, em que pesem suas especificidades. Neste capítulo, chamarei de pesquisadores os autores das produções, estando ou não nas salas de aula da Educação Básica e/ou da Educação Superior na condição de docentes.

O universo inicialmente pretendido – eventos, dissertações e grupos/linhas de pesquisa – não dá conta de sinalizar todas as pesquisas da área, pois, como apontado, eles também apresentam suas fragilidades. A análise dos eventos, abordada no primeiro item, permitirá inferências significativas, mostrando aproximações e distanciamentos em relação à proposta da presente pesquisa; já no segundo item, a escolha de se trabalhar com as dissertações do ProfHistória, por sua vez, será interessante por permitir observar como jovens pesquisadores têm se apropriado deste universo tecnológico, ora como objeto, ora como metodologia para dar conta da criação de seus produtos.

2.1 Mapeando eventos da área

Neste item optei por me basear em eventos da área de História e Educação uma vez que nestes espaços há maior alcance não apenas de pesquisadores formais[18], mas também de docentes ligados à Educação Básica e que nem sempre estão em contato frequente com a Academia, a partir de um olhar de igual valorização.

A ideia foi traçar um panorama, a partir do mapeamento do Simpósio Nacional de História[19] (2013, 2015, 2017), do Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História (2012, 2015, 2018) e do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (2011, 2013, 2017), organizados, respectivamente, pela Associação Nacional dos Pesquisadores Universitários de História (ANPUH) e pela Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH). Evidentemente, os três eventos não podem ser tratados de forma homogênea.

Além de terem sido criados em momentos diferentes, conforme será apontado, possuem suas especificidades: o primeiro abarca professores dos diversos níveis de ensino e pesquisadores, o segundo dá grande visibilidade às produções de docentes da Educação Básica, sem, porém, deixar de abarcar contribuições dos que estão apenas ligados à dimensão de pesquisa e o terceiro engloba pesquisadores e professores universitários. Reitero que fazer essa diferenciação formal é importante porque isso pode impactar diretamente no foco dado às produções, de acordo com as distintas identidades acionadas, apesar de haver casos em que elas se interseccionam.

O levantamento levou em consideração as três últimas edições de cada evento (2011-2018), de forma a possibilitar um acompanhamento do desenrolar da discussão. Justifica-se que a procura em anos anteriores, além de tornar demasiadamente extenso o *corpus* empírico aqui selecionado, seria dificultada em função da própria questão temporal, considerando que a prática de disponibilizar os trabalhos na rede para posterior acesso não era comum em função do desenvolvimento da tecnologia para tal.[20]

Foi utilizado como mecanismo de localização a busca por termos e suas variações nos títulos, considerando estes como espaços chaves de síntese, de acordo com a seguinte esfera semântica: "*blog*", "*ciber*", "computador", "digital", "eletrônico",

[18] A expressão 'formal', neste caso, significa aqueles que são reconhecidos pesquisadores a partir de titulações acadêmicas.
[19] Como será visto, no caso dos trabalhos do Simpósio Nacional de História, foram vistos apenas os STs de Ensino de História, de forma a não correr-se o risco de perda do foco central da pesquisa em meio a tantas produções.
[20] O título completo dos trabalhos e a sua autoria é algo que pode ser visto no Anexo I.

"*game*", "hipertexto", "internet", "memes", "mídia", "*online*", "*podcast*", "rede social", "*site*", "tecnologia", "virtual" e/ou "*web*"[21].

Cabe, entretanto, uma ressalva: ao escolher tais expressões, não significa que essas discussões não apareçam em outras produções, mas que apenas não sinalizaram os referidos termos nos seus títulos. O critério da sua presença na titulação se deu por ser necessário algum mecanismo de inteligibilidade que tornasse possível o exercício de análise, descartando-se a opção de busca nas palavras-chaves, pois nem todos os eventos as tinham como demanda obrigatória.

Fazendo um balanço quantitativo e, posteriormente, qualitativo, no caso do XXVII Simpósio Nacional de História de 2013, intitulado "Conhecimento histórico e diálogo social"[22], realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), considerando os termos acima citados, não houve nenhuma localização nas Conferências. De 10 Diálogos Contemporâneos, 2 englobaram a temática digital, quais sejam: "História e TIC's" e "História e Mídia". Dos 141 Simpósios Temáticos, foram selecionados 13 STs [23], considerando a presença dos termos e suas variações "ensino", "docência" e/ou "escolar": nestes, de 241 trabalhos no total, 5 englobaram algum dos termos.

No XXVIII Simpósio Nacional de História de 2015, "Lugares dos historiadores: velhos e novos desafios" [24], organizado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), também não teve nenhuma localização nas Conferências, tampouco, desta vez, nos Diálogos

[21] O termo 'digital' será utilizado abaixo como forma de se referir a qualquer uma das expressões selecionadas, de forma a evitar a repetição de todo o conjunto das palavras.
[22] Busca feita no *site* do evento. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/site/capa. Acesso em 15 jun. 2018.
[23] 001. "De que África estamos falando (i) : perspectivas da pesquisa histórica e do **ensino** de história da África (do século XI à primeira metade do século XIX)"; 002. "De que África estamos falando (ii): perspectivas da pesquisa histórica e do **ensino** de história da África (do século XIX à configuração dos estados independentes)"; 036. "Diálogos sociais na formação do historiador/professor: experiências de **ensino** a partir de projetos e políticas públicas"; 037. "Didática da história: articulações entre pesquisa e **ensino**"; 040. "**Ensino** de história: questões contemporâneas"; 043. "Estudos regionais: história, educação e **ensino** de história- construindo caminhos"; 047. "Formação de professores: saberes e práticas do **ensino** de história; 072. "História e cinema: diálogos em pesquisa e **ensino**"; 079. "História e quadrinhos: pesquisa e **ensino** em história e as interações com a nona arte"; 102. "Livro Didático e história **ensinada**"; 104. "Memória, história e **ensino** de historia: diálogo entre diferentes saberes"; 114. "Nas oficinas da história: **ensino** de história e historiografia"; 117. "O ensino de história na formação de professores: fontes, problemas, temáticas e linguagens".
[24] Busca feita no *site* do evento. Disponível em: http://www.snh2015.anpuh.org/ Acesso em 15 jun. 2018.

Contemporâneos. Dos 119 Simpósios Temáticos, manteve-se a quantidade de 13 STs [25] com base no mesmo critério: dos 300 trabalhos no total, 17 foram selecionados.

Por fim, no XXIX Simpósio Nacional de História de 2017, "Contra os preconceitos: História e Democracia" [26], este realizado na Universidade de Brasília (UnB), repetiram-se os dados de 2015 de nenhuma localização nas Conferências e Diálogos Contemporâneos. Dos 120 Simpósios Temáticos, 11 ST's[27] foram recortados: dos 303 trabalhos no total, 14 envolveram a temática digital. Em síntese:

Tabela 1 - Presença da temática digital na ANPUH (2013-2017).

ANPUH	2013			2015			2017		
	Total	Temática digital		Total	Temática digital		Total	Temática digital	
	Números	Números	%	Números	Números	%	Números	Números	%
Conferências	10	0	0.0	8	0	0.0	7	0	0.0
Diálogos Contemporâneos	10	2	20.0	13	0	0.0	18	0	0.0
Trabalhos	241	5	2.1	300	17	5.7	303	14	4.6

Fonte: ANPUH 2013, ANPUH 2015 e ANPUH 2017 – tabela elaborada pela autora[28].

[25] 001. "De que África estamos falando (II): perspectivas da pesquisa histórica e do **ensino** de História da África (do século XIX à configuração dos Estados independentes)"; 002. "De que África estamos falando (I) : perspectivas da pesquisa histórica e do **ensino** de História da África (do século XI à primeira metade do século XIX)"; 040. "Diversidades, memória e **ensino** de história: novos desafios"; 042. "**Ensino**, memória e patrimônio: as África (s) e suas representações na cultura e identidade dos negros e negras brasileiras"; 068. "História e **Ensino** de História: a produção de saberes na formação e na prática docente"; 069. "História e indígenas nas universidades: pesquisas e **ensino**"; 077. "História, memória e práticas educativas no **ensino** de história, na história da educação e na educação patrimonial"; 079. "Histórias da História **ensinada**: experiências educacionais, currículos, impressos e processos formativos"; 102. "O **Ensino** de História e a Educação de Jovens e Adultos: materiais didáticos, currículos, práticas docentes e identidades"; 114. "Reeducação das relações étnico-raciais e **Ensino** de História: diálogos possíveis, relações necessárias"; 012. "Aprendizagem e formação da consciência histórica na educação **escolar**"; 032. "Culturas **escolares** e práticas educativas: escritas, narrativas e usos sociais"; 098. "Narrativas (auto)biográficas e historiografia didática: que articulações possíveis no currículo **escolar** face às demandas do tempo presente?".

[26] Busca feita no site do evento. Disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/ Acesso em 15 jun. 2018.

[27] ST 002. "A **docência** em história: travessias formativas, saberes profissionais e experiências didático-históricas"; ST 028. "**Educação** democrática e **ensino** de história: potenciais e perigos das novas propostas de reforma educacional"; ST 029. "**Ensino** de História e as lutas entre narrativas: políticas, saberes e práticas"; ST 030. "**Ensino** de História e disputas pela memória"; ST 031. "**Ensino** de História, Currículo e Cultura: narrativas em disputa"; ST 035. "Estudos Africanos, Representações da África e o **Ensino** de História da África no Brasil"; ST 051. "História do **ensino** de história e os livros didáticos"; ST 069. "História: Teoria e **Ensino**"; ST 100. "O **ensino** de história e os materiais didáticos em variados contextos educativos: dos livros impressos às tecnologias digitais"; ST 110. "Profhistória – Mestrado Profissional em **Ensino** de História: resultados, potencialidades e desafios"; ST 113. "Reeducação étnico-racial e **ensino** de História: diálogos possíveis, relações necessárias".

[28] Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/ Acesso em 15 jun. 2018. Disponível em: http://www.snh2015.anpuh.org/ Acesso em 15 jun. 2018. Disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/ Acesso em 15 jun. 2018.

O que esses números representam? Qual o impacto disso no campo? Dentro dessas produções selecionadas, como a discussão sobre o digital foi feita? Quais subtemas apareceram? Conforme dito, listar abaixo o título dos trabalhos seria demais exaustivo e enfadonho, por isso foram selecionadas algumas expressões retiradas justamente dos títulos, de forma a termos uma visão mais complexa do entrelaçamento desejado.

No caso do SNH de 2013, os subtemas que apareceram inseridos neste debate com o digital foram: redes hipertextuais, internet como prática pedagógica, historicidade das formas de comunicação e imagens digitais.

Já em 2015, foram tocadas questões como a aprendizagem histórica mediada pelas TICs, a educação histórica, as ferramentas digitais para construção do conhecimento, a sociedade midiatizada e as interpretações do passado, as ambiguidades do discurso/representação/produção de saberes através do uso das tecnologias, as *webquest* como ferramenta para o Ensino de História, o *blog* como recurso pedagógico, os *sites* de pesquisa escolar, as narrativas (auto) biográficas de licenciandos e a interface docência/ tecnologia, os saberes docentes e a formação do historiador na era digital considerando o ensino e a pesquisa, a velocidade digital, o uso de fontes documentais digitais, a relação juventude/*cibercultura* e as mídias digitais no ensino de História das Mulheres.

Além disso, houve produções que se voltaram para o *game studies*, à formação da consciência histórica através do jogo eletrônico, aos *videogames* como mídia de convergência sociocultural, às aprendizagens significativas com base nos jogos eletrônicos e à função dos historiadores para pensar a narrativa histórica nos jogos eletrônicos.

Em 2017 foram explorados aspectos sobre o uso de conteúdos educacionais digitais por professores, os recursos midiáticos para o ensino, o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) e o avanço das TICs, a História digital, o Escola sem Partido (ESP) e a questão da democracia/espetáculo/difamação na interface com a cultura digital, o livro didático em mídias digitais, a memória coletiva e as fontes históricas no ambiente *web*, a desnaturalização da educação e do ensino para pensar a escola como reinvenção do século XXI, a produção de memes, a História Pública e a relação das redes sociais com a aprendizagem. E novamente os *History games*, as concepções de tempo e história em jogos digitais, a aprendizagem histórica e os jogos eletrônicos e a consciência histórica e a questão da simulação.

No caso desse evento, vale ressaltar a presença específica do ST 100 "O ensino de história e os materiais didáticos em variados contextos educativos: dos livros impressos às tecnologias digitais", cujas discussões também abarcaram temáticas como o uso de dispositivos móveis nas aulas de História, a mediação pedagógica em cursos à distância, além de alguns já anteriormente citados.

O SNH é uma realização da Associação Nacional dos Pesquisadores Universitários de História (ANPUH), sendo, segundo informações que constam no *site* do referido órgão, "o maior e mais importante evento da área de história no país e na América Latina"[29]. No Art. 4° do Estatuto da Associação, coloca-se "o aperfeiçoamento do ensino de História em seus diversos níveis" como um de seus objetivos. Assim, este é um evento central a ser considerado na análise aqui desejada, pois, constitui-se como um espaço de poder e luta por legitimidade para se pensar o próprio Ensino de História como campo dentro da área de História, e não apenas da Educação.

Se em 2013 as discussões que abarcam a temática digital foram ainda tímidas, pode-se observar o desenrolar de novos subtemas nos demais, sendo esta uma tendência que, sem dúvidas, traduz o interesse crescente da sociedade por um assunto que a toca diretamente na sua condição de existência. Bem interessante para essa discussão observar a presença de temas sociais e políticos como a história das mulheres e/ou a questão da democracia, demonstrando que estes trabalhos trazem à tona aspectos relevantes da nossa conjuntura.

Curioso também como a tecnologia é, hegemonicamente, caracterizada como recurso. Reforço minha defesa, já explicitada em outros momentos (COSTA, 2015), de que a tecnologia pode – e, hoje, digo de forma ainda mais convicta, deve – ser vista para além de um mero recurso ou ferramenta auxiliar, uma vez que, em seu estado potencial, abre novos modos de compreensão e de produção da epistemologia histórica, conforme será defendido mais a frente.

Outro ponto que merece atenção é a forte presença de produções versando sobre os *games*, um assunto que tem despertado cada dia mais o interesse de historiadores e não historiadores, tecendo contribuições a quem está em sala de aula.

Dando sequência aos eventos selecionados, entra-se no Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História. Este:

[29] Disponível em: https://anpuh.org.br/index.php/quem-somos Acesso em 16 jun. 2018.

> [...] significa a continuidade de um projeto criado e implementado em 1988, pela Profa. Dra. Elza Nadai, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE USP, SP). O primeiro evento foi marcado pelo encontro de professores de história de todos os níveis de ensino e por debates, críticas, revisões curriculares na área do ensino de História e das trocas de experiências entre a Universidade e as escolas de educação básica. A partir de 1993, o 'PERSPECTIVAS', como é conhecido, passou a coexistir com o ENPEH - Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História e os Encontros Nacionais e Regionais da ANPUH - Associação Nacional de História. Assim, os dois eventos específicos da área de Ensino de História têm sido realizados no Brasil, em diferentes instituições, com o objetivo de contribuir para o debate, o diálogo, a formação permanente de professores e pesquisadores na área do ensino de História[30].

No VIII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, realizado em 2012 na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), nomeado "Ensino de História: memórias, sensibilidades e produção de saberes"[31], não foi feita nenhuma localização nas Conferências, nem nos Grupos de Reflexão sobre Docência (GRD). Das 16 Mesas Redondas, 1 englobou a temática digital, qual seja, "Ensino de história, produção de saberes e cultura digital". Dos 10 Grupos de Trabalho, com 357 trabalhos no total, 15 destes incorporaram os termos do universo semântico anteriormente apresentado.

Por sua vez, no IX Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História de 2015, "Questões socialmente vivas" [32], ocorrido na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), seguindo-se as seções apresentadas, não houve nenhuma localização nas Conferências, mas das 18 Mesas Redondas, 2 tangenciaram a temática digital: "Tecnologias digitais no contexto da formação docente e ensino/aprendizagem de História: aproximações com as Questões Socialmente Vivas" e "Ensino de História e História Pública: o digital em debate". Dos 13 Grupos de Discussão (GD), contendo 292 trabalhos no total, foram destes, 16 selecionados.

Já em 2018, no X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, "Da pequena para a grande roda: encontro de saberes e poderes no Ensino de História"[33], ocorrido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), nenhuma produção foi encontrada nas Sessões de Diálogo, tampouco nos Painéis. Dos 17 Grupos de

[30] Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/eventos/perspectivas/apresentacao.html Acesso em 16 jun. 2018.
[31]Busca feita no *site* do evento. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/eventos/perspectivas/index.html Acesso em 16 jun. 2018.
[32] Busca feita no *site* do evento. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/perspectivas2015/ Acesso em 16 jun. 2018.
[33] Busca feita no *site* do evento. Disponível em: http://www.xperspectivas.com.br/site/capa Acesso em 16 jun. 2018.

Reflexão Docente, com seus 348 trabalhos no total, 20 destes usaram as expressões relacionadas às temáticas digitais. Atente-se ao quadro a seguir:

Tabela 2 - Presença da temática digital no Perspectivas do Ensino de História (2012-2018).

Perspectivas	2012			2015			2018		
	Total	Temática digital		Total	Temática digital		Total	Temática digital	
	Números	Números	%	Números	Números	%	Números	Números	%
Conferências	2	0	0.0	1	0	0.0	Não existiu	-	-
Grupos de Reflexão sobre Docência	10	0	0.0	Não existiu	-	-	*	-	-
Mesas Redondas	16	1	6.3	18	2	11.1	Não existiu	-	-
Sessões de Diálogo	Não existiu	-	-	Não existiu	-	-	6	0	0.0
Painéis	Não existiu	-	-	Não existiu	-	-	2	0	0.0
Trabalhos	357	15	4.2	292	16	5.5	348	20	5.7

* No caso desta edição, os GRDs tiveram o propósito de incorporar os trabalhos (último item da tabela).

Fonte: Perspectivas 2012, Perspectivas 2015 e Perspectivas 2018 – tabela elaborada pela autora[34].

A mesma pergunta pode ser lançada aqui: o que essas produções privilegiaram? Será que há semelhanças com o SNH? Ou há proposições essencialmente diferenciadas pelo fato do Perspectivas, explicitamente, abrir espaço para produções de professores da Educação Básica?

Na edição de 2012 a tecnologia digital é reforçada como recurso didático, aparecendo igualmente produções sobre a cultura escolar e os saberes docentes em meio às TIC's, os processos de formação continuada, a regulação de políticas educacionais, os *sites* de ensino de história no Brasil, as fotografias *online*, a internet como fonte de criação de conhecimento, as influências midiáticas na formação da consciência histórica, a temática afro-brasileira e as mídias digitais, a literacia histórica com a cultura midiática, as obras midiáticas e a juventude e, por fim, a utilização de mídias alternativas na sala de aula.

Em 2015, novamente as tecnologias digitais são pensadas, em mais de um trabalho, no contexto da formação de professores (educação presencial e a distância), além de terem sido debatidos o cinema com as novas tecnologias, a aplicabilidade das TIC's na Educação Básica, o Projeto Um Computador por Aluno (UCA), as oposições às mídias digitais, os novos formatos de materiais digitais e suas análises, a construção do saber histórico escolar utilizando-se de ferramentas da *web* 2.0 como recurso

[34] Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/eventos/perspectivas/index.html Acesso em 16 jun. 2018. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/perspectivas2015/ Acesso em 16 jun. 2018. Disponível em: http://www.xperspectivas.com.br/site/capa Acesso em 16 jun. 2018.

pedagógico, o uso da internet em sala de aula e as pesquisas de informação, os *blogs* de professores, os museus virtuais, a construção de banco de dados e a relação dos jogos virtuais e dos *videogames* na construção e na aprendizagem de conhecimentos.

Já em 2018 a tecnologia digital é usada para pensar os caminhos da ditadura militar, o uso daquela em instrumentos de aprendizagem em pinturas, as experiências de estudantes em mídias digitais, os espaços digitais como lugares de apreensão de conhecimento, os memes e a politização/memorialização, a questão da memória, a inclusão digital, os materiais escolares digitais, a *Wikipédia*, a internet nos livros didáticos, o uso do *blog*, o tempo presente, a narrativa histórica LGBT por meio de canais virtuais, as metodologias ativas, as representações sobre o passado e a construção da imaginação histórica através de produtos culturais midiáticos, a competência pedagógica e o desafio da mídia, a inclusão, e, novamente, a formação docente.

Da mesma forma, repetiu-se o interesse pelos *games*, trabalhando-se o *History Games* como possibilidade de construção do conhecimento, os limites e as possibilidades para o emprego de jogos digitais, o envolvimento estético nos jogos eletrônicos e a consciência histórica, as narrativas históricas em jogos eletrônicos e a ficcionalização da história. Cabe destacar a presença do GRD 10 "História Digital e Formação Histórica em espaços educacionais escolares e não escolares" por tratar o tema em sua especificidade – do total dos 20 trabalhos deste evento, 10 pertencem ao referido GRD, portanto, metade aí está concentrada (50%).

Encerrando a tipologia dos eventos selecionados, tem-se o Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH):

> O primeiro Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História aconteceu em 1993, na Universidade Federal de Uberlândia, e objetivou congregar pesquisadores, professores universitários e pós-graduandos que têm o ensino de História como seu campo de pesquisa. As temáticas que têm sido debatidas ao longo dos eventos anteriores evidenciam a trajetória das discussões que tem permeado esse campo de pesquisas, bem como revelam que as áreas de conhecimento da História e da Educação constituem campos diversos, mas com fronteiras que se interpenetram e interpelam ao serem mobilizadas na efetivação do ensino e da aprendizagem escolar e não escolar da história. Na perspectiva da discussão do objeto de pesquisa do Ensino de História, o tema 'O ensino de História como objeto de pesquisa', orientou o primeiro ENPEH, que objetivou discutir um estatuto científico para o campo da pesquisa em ensino de história. Na sequência dos eventos, as temáticas pertinentes à História e ao Ensino continuaram a evidenciar o que vinha sendo produzido nos programas de pós-graduação em Educação e em História [...][35].

[35] Disponível em: https://xienpeh.ufrj.br/historico-enpeh/ Acesso em 17 jun. 2018.

A busca pelas produções do IX Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História de 2011, nomeado "América Latina em perspectiva: culturas, memórias e saberes", realizado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), foi impossibilitada em função do *site* do evento estar fora do ar[36].

No X Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História de 2013, "Políticas e práticas no Ensino de História" [37], ocorrido na Universidade Federal de Sergipe (UFS), não teve nenhuma localização nas Conferências e nas Mesas-redondas. Foram 9 Grupos de Pesquisa em Diálogos, com 187 trabalhos no total (incluindo pôsteres e trabalhos completos), 10 incorporaram a temática digital.

No XI Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, ocorrido em 2017 e intitulado "Pesquisa em Ensino de História: desafios de um campo de conhecimento" [38], também não houve nenhuma localização nas Conferências e Mesas-redondas. Dos 4 Grupos de Pesquisa em Diálogos (GPD) e seus 89 trabalhos no total, apenas 3 trouxeram a temática digital. Para explicitar:

Tabela 3 - Presença da temática digital no ENPEH (2011-2017).

ENPEH	2011			2013			2017		
	Total	Temática digital		Total	Temática digital		Total	Temática digital	
	Números	Números	%	Números	Números	%	Números	Números	%
Conferências	Não encontrado	-	-	2	0	0.0	2	0	0.0
Mesas Redondas	Não encontrado	-	-	1	0	0.0	4	0	0.0
Trabalhos	Não encontrado	-	-	187	10	5.3	89	3	3.4

Fonte: ENPEH 2013 e ENPEH 2017 – tabela elaborada pela autora[39].

Discutirei nesse instante as problematizações dos subtemas. No evento de 2013 a tecnologia foi relacionada à construção do conhecimento e à produção de sentidos, o

[36] Pensar sobre o arquivamento e a organização dos trabalhos que compõem os acervos dos eventos para posterior compartilhamento com a comunidade acadêmica é um desafio que precisa ser encarado mais firmemente pelas instituições, visando a garantia da manutenção da sua hospedagem *online* mesmo após a realização dos eventos. Claro que considerando a cronologia, em 2011, ano de realização do evento citado, esse procedimento relacionado à técnica de arquivamento talvez fosse mais difícil do que na atual conjuntura.

[37] *Site* do evento fora do ar. Busca feita pelo *link* disponibilizado por colega pesquisadora da área (acervo pessoal). Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1oyuyqiBj8CQfKP-5b_HuuIUMgBb1V96d Acesso em 29 jun. 2018.

[38] Busca feita no *site* do evento. Disponível em: https://xienpeh.ufrj.br/ Acesso em 17 jun. 2018.

[39] Acervo pessoal. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1oyuyqiBj8CQfKP-5b_HuuIUMgBb1V96d Acesso em 17 jun. 2018. Disponível em: https://xienpeh.ufrj.br/ Acesso em 17 jun. 2018.

Facebook foi pensado para atividades escolares em experiências no estágio supervisionado, discutiu-se também, fortemente, sobre a juventude, relacionando-a aos jogos digitais, inclusive pensando-se sobre estes em cursos EaD, as condutas digitais dos jovens e a sua cultura histórica. Ao se explorar a relação juventude/tecnologia, nota-se, então, uma preocupação por parte dos pesquisadores/professores universitários em pensar um público específico, com o qual a tecnologia muitas vezes é associada.

Também foram abordados pontos sobre os usos do computador, a sociedade da informação, a produção acadêmica disponível em fóruns de ensino e pesquisa, o pensamento histórico e as redes hipertextuais, os arquivos *online*, as leituras midiáticas e a educação das sensibilidades, além da possibilidade de novas aulas de História. E, mais uma vez, no evento de 2017, a questão da construção e da circulação do conhecimento histórico foi trazida, incorporando-se a produção de *podcasts*, assim como a relação das mídias digitais com a memória e a cultura negra. No caso deste evento, chama atenção as poucas produções que se preocuparam em fixar o digital em seus títulos. O que isso pode significar em termos de pesquisa?

Foram 2.161 produções no total geral (entre Diálogos Contemporâneos, Conferências, Mesas Redondas, Painéis, Simpósios Temáticos, Grupos de Reflexão Docente, Grupos de Trabalho, Grupos de Discussão, Sessões de Diálogo e Grupos de Pesquisa em Diálogos), destas, 104 englobaram a temática digital, o que representa, aproximadamente, 5%.

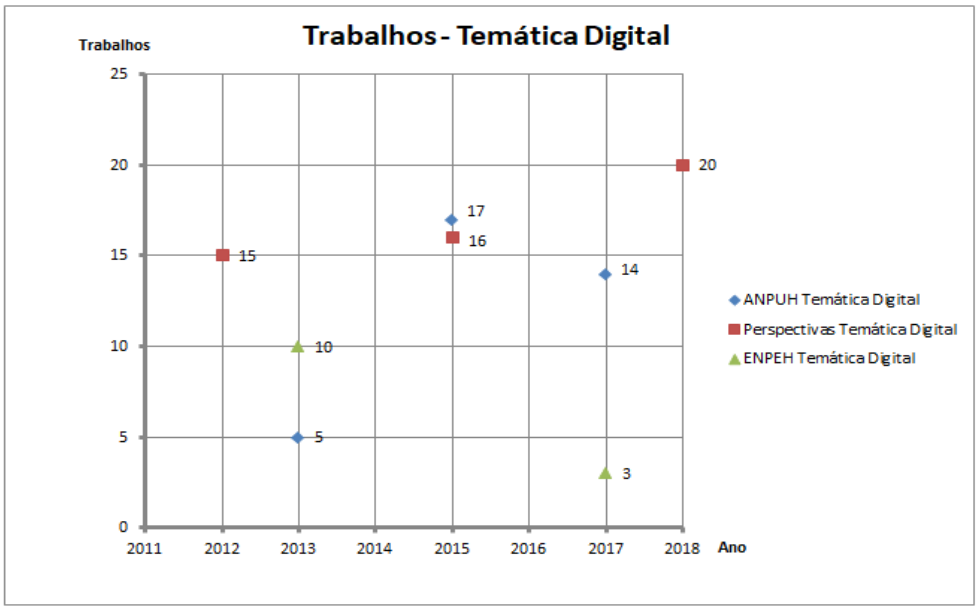
Isso é muito? Pouco? Creio que afirmar, de forma enfática, se é muito ou pouco não leva a nenhuma profundidade analítica, visto que seria necessário confrontar a temática em questão com os demais temas abordados nos eventos, algo exaustivo e que vai além do objetivo deste item. Para que serve esta informação, então? Conforme será visto abaixo, para aventar questões e reflexões que colaboram para o avanço do pensamento.

Explorando um pouco a minha ideia inicial, ao começar o mapeamento, considerando que não foi feita uma análise do conteúdo dos resumos nem dos textos, mas tendo como ponto de partida os títulos, acreditava que a discussão sobre as tecnologias digitais vinha crescendo gradativamente nas produções dos eventos da área em nosso país com o passar dos anos. Isso, porém, não acontece em todos os casos, demando um olhar apurado por entre os meandros da questão.

Escolhi, de início, a categoria de trabalhos para detalhar em gráfico, visando tecer daí algumas reflexões mais diretas. Os trabalhos são algo comum em todos os

eventos, democráticos no sentido de uma participação voluntária por parte de seus apresentadores, portanto, fornecem um panorama interessante.

Gráfico 1 –Trabalhos relacionados à temática digital nos três eventos escolhidos por ano.



Fonte: ANPUH 2013, ANPUH 2015, ANPUH 2017, Perspectivas 2012, Perspectivas 2015, Perspectivas 2018, ENPEH 2013 e ENPEH 2017 – gráfico elaborado pela autora[40].

Qual a análise que os dados acima me permitem fazer? No SNH da ANPUH, houve crescimento de uma edição para a outra e, posteriormente, um decréscimo leve. O Perspectivas foi o único evento a corroborar a minha hipótese inicial, pois nele ocorreu um crescimento paulatino dos trabalhos. Já no ENPEH não houve acesso aos registros de 2011, tendo diminuído a porcentagem dos trabalhos sobre o digital de uma edição para a outra.

Considero emblemático o crescimento gradativo no Perspectivas porque sinaliza que docentes da Educação Básica (mas não exclusivamente eles) têm se interessado mais e mais pelo tema, o que pode ter uma correspondência direta com suas práticas de sala de aula. O caso do ENPEH também é bastante significativo para a pesquisa, pois ao

[40] Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/ Acesso em 19 jun. 2018. Disponível em: http://www.snh2015.anpuh.org/ Acesso em 19 jun. 2018. Disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/ Acesso em 19 jun. 2018 Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/eventos/perspectivas/index.html Acesso em 20 jun. 2018. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/perspectivas2015/ Acesso em 20 jun. 2018. Disponível em: http://www.xperspectivas.com.br/site/capa Acesso em 20 jun. 2018. Acervo pessoal. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1oyuyqiBj8CQfKP-5b_HuuIUMgBb1V96d Acesso em 20 jun. 2018. Disponível em: https://xienpeh.ufrj.br/ Acesso em 20 jun. 2018.

mostrar uma queda, deixa em evidência o quão ainda é preciso caminhar para ampliar o quantitativo de pesquisas sobre o tema em nosso país.

Já em relação aos espaços das Mesas-redondas, Diálogos Contemporâneos, Conferências, Painéis e Sessões de Diálogo há um significado implícito para a ausência ou fraca presença do tema, de modo geral, pois estes são espaços estratégicos que elegem aquilo que é de relevância para a área. Apenas o GRD 10, do Perspectivas de 2018, conforme sinalizado, foi específico sobre o digital; na ANPUH de 2017 tivemos o ST 100 que também o abarcou.

Esses dados talvez possam ser mais bem interpretados se forem abarcadas as especificidades de cada evento, considerando-os como espaços distintos de produção e socialização de saberes, conforme anunciado no início do item.

Assumo que a escolha dos eventos não dá conta de englobar todos os profissionais que desenvolvem estudos nesta área. Creio que haja aqueles que optem por não participar dos eventos, aqueles que não têm condições de estar presente (seja pelo aspecto da dificuldade de deslocamento e/ou da falta de financiamento), aqueles que nem sabem da sua existência ou os que os veem como algo distante de suas práticas[41].

Desta forma, o capítulo prossegue ampliando as investigações sobre como o digital tem sido apropriado por professores-pesquisadores, agora tendo como gancho a especificidade do universo dissertativo do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória).

2.2 Investigando as dissertações do ProfHistória

O Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) consiste em um programa de pós-graduação *stricto sensu* que tem como intuito "proporcionar formação continuada que contribua para a melhoria da qualidade do exercício da docência em História na Educação Básica, visando a dar ao egresso qualificação certificada para o exercício da profissão de professor de História"[42].

[41] "Isso não é para mim": esse é um tipo de fala bastante comum – mas não exclusiva – entre professores que estão há muito tempo em sala de aula nas escolas, vendo a socialização no meio acadêmico como algo longe, quiçá, "inalcançável".
[42] Disponível em: http://www.unirio.br/cch/escoladehistoria/pos-graduacao/profhistoria Acesso em 05 de dez. 2018.

Caimi (2007, p. 21) comenta como é contraditória a persistência, nos meios acadêmicos, da visão de que ensinar História demanda apenas a apropriação, nos cursos formativos, dos conhecimentos "produzidos e sistematizados pela historiografia e pela pesquisa histórica, negligenciando-se a preocupação com estudos sobre a aprendizagem, ou seja, com a construção das noções e dos conceitos no pensamento da criança ou do jovem".

O ProfHistória, que acontece de forma presencial e nacionalmente simultânea sob a liderança da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), conforme será visto, certamente veio a representar uma força de oposição à concepção aventada pela autora, justamente por reconhecer e valorizar a complexidade da dimensão do ensino, compreendendo este como um campo legítimo de estudo.

O curso, criado em 2013, tendo a primeira turma iniciado em agosto de 2014, nasceu do "interesse de um grupo de professores do estado do Rio de Janeiro pela proposta da CAPES relativa à criação de Programas de Pós-graduação (mestrado) Profissionais em rede nacional"[43], sendo a proposta inicial apresentada pela Profa. Dra. Marieta de Moraes Ferreira (UFRJ) e desenvolvida por professores ligados a seis instituições do Rio de Janeiro (UFRRJ, UFRJ, UFF, UERJ, UNIRIO, PUC-Rio).

Tal grupo foi, então, responsabilizado por elaborar o Projeto e o Regimento do Programa que, em momento posterior, ganhou novos colaboradores, sendo que "no total, participam docentes vinculados a seis instituições de ensino superior da região Sudeste do país; cinco da região Sul; uma da região Nordeste; e uma da região Norte"[44].

Ferreira (2014) comenta sobre as resistências da universidade em relação aos mestrados profissionais, especialmente na área de História e de Humanas de forma geral. Segundo a coordenadora, eles lidam com temas e com proposições que podem ser voltadas a uma aplicação, sendo diferentes de uma especialização ou de um MBA em função dos níveis de exigências mais alto por conta do processo de seleção, da carga horária das disciplinas e da exigência de uma dissertação.

No caso do ProfHistoria, ele é dividido em três linhas de pesquisa: "Saberes Históricos no Espaço Escolar" (contempla pesquisas que versam sobre os processos de ensino e aprendizagem da História escolar, abarcando a formação do aluno e do professor, assim como a escola como lugar de produção e transmissão de conteúdos),

[43] Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/sobre_programa/historico_programa Acesso em 05 de dez. 2018.
[44] Idem.

"Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão" (trabalhos com a questão da linguagem e da narrativa histórica a partir de diferentes suportes, sendo voltada à produção e divulgação de materiais educativos) e "Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória" (produções que olham para fora do espaço escolar, levando em consideração o espaço público ao interpretar a História como prática sociocultural)[45].

O Programa tem como foco as pessoas que "acabaram de entrar no mercado de trabalho, que estão prestes a entrar num mercado de trabalho ou que já estão há muito tempo no mercado de trabalho e querem aprimorar-se", mas que, de uma forma ou de outra, "esse aprimoramento ajude na sua atuação direta no campo onde estão inseridas" (FERREIRA, 2014, s/p.).

Ou seja, ele visa propiciar que discussões teóricas e metodológicas ajudem ao mestrando, obrigatoriamente um professor em exercício na Educação Básica, a mobilizar noções e conceitos em seu trabalho, deixando claro que a ideia não seria a de fazer do curso um espaço de privilégio de conteúdos disciplinares:

> O mestrado profissional, como nós desenhamos, foi pensado exatamente para **que esse professor possa trazer as suas demandas da sala de aula, a sua prática como professor**. O que ele vai aprender, discutir, ter como diálogo, deve ter impacto na maneira como ele vai dar aula para os seus alunos, concretamente. [...] **esse mestrado rompe com aquela ideia de um curso de formação continuada onde professores mais titulados vão levar o conhecimento para aqueles professores que estão desatualizados**. Programas de formação continuada, em geral, acabam sendo assim. Os professores do Ensino Básico muitas vezes acabam numa posição passiva, de recepção de um conhecimento que eles não teriam. A nossa perspectiva é quebrar com isso (*Ibid.*, grifos meus).

As marcações em negrito acima me permitem justificar porque este é um espaço de diálogo com minha pesquisa. Acredito, pessoal e academicamente, que das práticas docentes surgem questões que podem ser pensadas à luz das teorizações aprendidas no espaço universitário. Creio cada dia menos na perspectiva de que alguém leva conhecimento para outra pessoa, e mais na visão de que este é construído junto, em rede, na troca – presencial e/ou virtual.

Após situar a proposta do Programa, seu momento de criação e seus objetivos, meu intuito agora é analisar como o digital foi incorporado no âmbito das pesquisas do professores-mestrandos. Chamo a atenção para o recorte cronológico que envolve essas

[45] Informações mais completas em relação às linhas de pesquisa podem ser obtidas no seguinte endereço: https://profhistoria.ufrj.br/sobre_curso Acesso em 05 de dez. 2018.

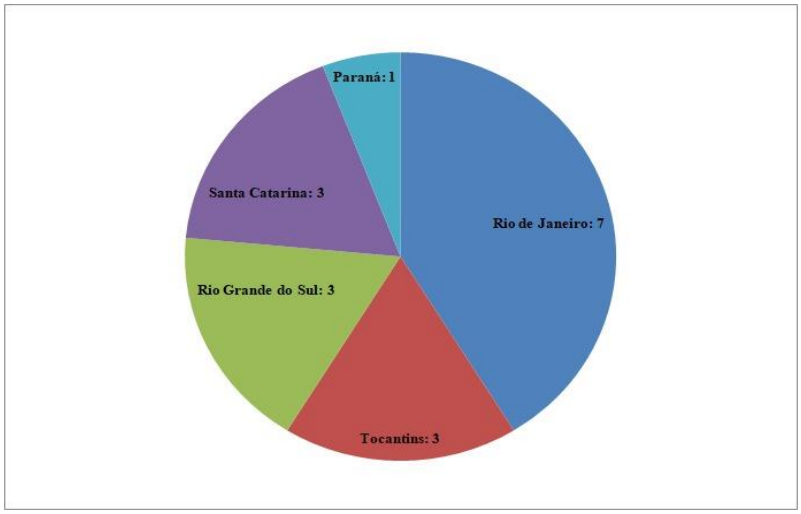
produções, de 2016, ano das primeiras dissertações das turmas de 2014, a 2018, considerando a última atualização do banco das dissertações disponíveis no *site*[46].

Até meu último acesso, foi indicado um total de 105 registros. Utilizei como critério de busca dissertações que contivessem no título, resumo e/ou como palavras-chaves termos do universo semântico relacionado à "tecnologia" e "digital", como, por exemplo, "*online*", "internet", dentre outros e suas variantes.

Encontrei 17 produções, o que representa pouco mais de 16% do total. Esse número representa muito? Ou é pouco? Causa surpresas? É inesperado? Depende do ângulo que se quer analisar o dado.

O *site* tem como categorias o nome do autor, o título da dissertação, o ano, o orientador, a instituição, o resumo e as palavras-chave, o que, portanto, permite reflexões de diversas matizes. O primeiro aspecto que me causou curiosidade foi justamente observar os estados de onde partiram as pesquisas selecionadas, conforme indicado abaixo:

Gráfico 2 – Divisão das produções do ProfHistória sobre a temática digital por estado.



Fonte: ProfHistória – gráfico elaborado pela autora[47].

A preponderância do Rio de Janeiro não causa espanto quando é lembrado que aí surgiu o Programa, contendo, quantitativamente, maior número de universidades

[46] Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/banco_tese Acesso em 05 de dez. 2018.
[47] Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/banco_tese Acesso em 06 dez. 2018.

envolvidas. As demais produções encontram-se equilibradas entre os estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Tocantins, também o Paraná tendo a sua contribuição.

Chamou-me atenção o fato de que, entre os orientadores das pesquisas, apenas um, declaradamente, tem as "novas tecnologias da informação e comunicação no Ensino de História" como um de seus temas de estudo[48]. Observei esse dado com base na pesquisa dos nomes na Plataforma Lattes[49], mais especificamente no campo do resumo informado pelo autor: claro que não ter no Lattes não significa que o tema não possa ser estudado pelos demais pesquisadores-orientadores, porém, este é um espaço estratégico que sintetiza as afinidades temáticas principais às quais eles se relacionam.

Mas, quais foram os subtemas que apareceram? Das dissertações defendidas em 2016, houve trabalhos envolvendo jogos digitais/*gamificação* (3), plataformas digitais (3), aplicativos (3), ensino híbrido (2), *Google* (1) e *podcast* (1). Em 2017, o único trabalho apresentado foi sobre mapas interativos (1). Já em 2018, o *podcast* (1) voltou a aparecer, abarcando também produções sobre *sites* (1) e *webquest* (1).

A tecnologia foi, ela mesma, o tema ou uma metodologia através da qual os produtos exigidos por este formato de mestrado foram materializados? Faço abaixo breves apresentações dos trabalhos, buscando discuti-los sob a ótica investigativa cerne deste capítulo, posicionando-me diante deles a partir dos pontos que me interessam ressaltar.

Em 2016, no caso das pesquisas sobre os *games*, notadamente com grande destaque, no trabalho de Lucas Lopes (2016) a elaboração de um jogo foi vista como forma de desenvolvimento da base crítica, permitindo, por meio do ato de jogar, a análise de fontes e a compreensão de que "as narrativas no mundo digital têm suas intenções, e que a história não serve apenas para a distração ou algo exótico, interessante por não existir mais, mas ao contrário, ela também é uma ciência que tem seu *status* enquanto tal baseado na crítica" (LOPES, L., 2016, p. 4).

Em Peixoto (2016), o foco recaiu em analisar a escrita da História nos jogos baseados na Revolução Francesa intitulados "Tríade: liberdade, igualdade e fraternidade" e "*Assassin's Creed Unity*", centrando-se na análise das concepções de

[48] Esse único orientador, Braz Batista Vas, atualmente é professor do Curso de História da Universidade Federal do Tocantins (UFT), tendo orientado o total de 3 trabalhos dos 17 selecionados.
[49] Disponível em: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar Acesso em 05 de dez. 2018.

tempo e de História presentes em ambos, de forma a contribuir com o trabalho pedagógico de docentes que buscam usá-los como recurso em sala de aula.

Já Zanoni (2016), tendo a história do tempo presente como suporte, procurou pensar a *gamificação*, ou seja, o "uso de mecânicas de jogos para o ambiente de sala de aula, criando espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, prazer e entretenimento" (ZANONI, 2016, p. 7), associada à construção de estratégias didáticas com ferramentas *online* voltadas ao ensino de História, com uma seleção, segundo o autor, feita a partir do uso de serviços disponíveis na internet.

Portanto, em cada caso há um tipo distinto de proposição, respectivamente: a construção de um jogo, a análise de *games* que já existiam previamente e a adoção da lógica da *gamificação* para pensar processos de didatização, o que mostra que um mesmo assunto pode e deve ter diversas formas de apropriação. E nos demais subtemas, como isso se dá?

Em relação às plataformas digitais, o trabalho de Batista (2016)[50], abordando as relações étnico-raciais na voz docente e os debates curriculares no contexto quilombola, traz como sugestão o uso da plataforma *Edmodo* para uma formação continuada dos professores, sendo esta uma ferramenta tecnológica educacional semelhante à rede social *Facebook*, voltada à pesquisa, ao compartilhamento e ao diálogo sobre os temas mencionados. O objetivo da pesquisadora era possibilitar a formação de grupos, tanto de professores como de alunos, potencializando a troca e a inteligência coletiva (LÉVY, 1998).

Almeida (2016) coloca a experiência de utilização de uma plataforma digital voltada à reunião de narrativas de atores sociais de uma instituição pública de ensino, cujo objetivo foi possibilitar, através de relatos, experiências pedagógicas direcionadas ao ensino de História. Trabalhando com História Pública, memória e consciência histórica, na época o autor apontou como projeto a criação do Museu da Lembrança que, segundo ele, de início, "perseguia a concepção de um espaço digital onde narrativas históricas pudessem ser publicadas, consultadas e compartilhadas", sendo elas "orientadas por temas transversais – os dispositivos de atravessamento – que as uniria em torno de temas específicos (...)" (ALMEIDA, 2016, p. 75).

A pesquisa de Raquel Silva (2016), com foco nas políticas públicas educacionais da prefeitura do Rio de Janeiro, trouxe a Educopédia como objeto de análise com base

[50] Trabalho este que tive o prazer de contribuir diretamente na condição de parecerista convidada quando da sua defesa na Universidade Federal Fluminense (UFF).

em uma perspectiva multicultural. Esta consiste em uma plataforma digital com aulas prontas que, para a autora, no que se refere às propostas sobre as demandas sociais atuais (diversidade, identidade, diferença e cultura), nem sempre atinge aquilo que foi indicado, podendo até mesmo levar os professores ao equívoco. Assim, ao fazer uma análise crítica deste material *online*, a pesquisadora detecta seus limites e elabora sugestões em apoio às aulas da plataforma.

Assim como nos trabalhos sobre os *games*, aqui com as plataformas digitais foi possível observar apropriações diversificadas. Casos em que a plataforma já existia, mas teve seu conteúdo totalmente criado pela autora do trabalho; outra em que toda concepção "partiu do zero", planejada para ser criada a partir do fomento dos/com os estudantes e a última que analisa uma plataforma educacional pronta, mas na qual se vai além, extrapolando-se aquilo que ela oferecia e validando a autoria da pesquisadora que detectou as fragilidades daquela.

Aprofundando nos trabalhos com aplicativos, Cristiano Lopes (2016) discute especificamente sobre o *Whatsapp*, pensando o uso pedagógico de grupos aí formados. Vendo este ambiente virtual como extensão da sala de aula, acredita ser ele um potencial enquanto "espaço de aprendizagem móvel, ubíqua e colaborativa" que pode "facilitar e aprimorar o ensino de História, seja no interior ou fora do ambiente escolar" (LOPES, C., 2016, p. 8), por meio de diversas possibilidades de trabalho. Teve-se como objetivo verificar a relevância do uso do referido aplicativo como ferramenta e ambiente de promoção da aprendizagem histórica, analisando e intervindo de maneira a observar, estimular e mediar grupos criados em um turma para constatar ou não a hipótese de vê-lo como extensão do trabalho de sala de aula.

É possível ver que Adriano da Silva (2016), por sua vez, propõe a construção do *Web* História, cujas finalidades seriam "aumentar o aproveitamento do tempo nas aulas, reunir e vincular várias mídias de conteúdos em formato digital e tornar o estudante participante do processo de construção do conhecimento histórico" (SILVA, A., 2016, p. 5). O pesquisador teve por intuito discutir o ensino e a aprendizagem da História escolar com a intenção de investigar a compreensão dos educandos sobre as noções de tempo e de temporalidade histórica e aos usos do passado, apostando em ir além da cronologia e da datação.

Ainda nesse caminho dos aplicativos, Robalinho (2016) propõe a elaboração do roteiro de um aplicativo pedagógico que visasse a juntar a leitura de objetos museais do século XIX, pertencentes ao Barão de Nova Friburgo e parte do acervo do Museu da

República no Rio de Janeiro, com a chance dos discentes criarem e interagirem por meio do digital. Há claramente uma preocupação da autora em usar a cultura digital para abordar aspectos relacionados à educação patrimonial, a partir de uma experiência viva e ativa com base na relação museu-escola.

Uma reflexão específica neste subitem permite perceber o uso escolar de aplicativos popularizados, a criação de um *app* assumidamente com objetivo pedagógico que envolve temas caros à História e, por fim, a roteirização de *apps* como estratégia didática, o que, de igual forma, evidencia modos criativos de uso da linguagem digital em questão.

E os dois trabalhos sobre ensino híbrido: aproximam-se? Afastam-se? Em primeiro lugar: o que é exatamente ensino híbrido? Rodrigues (2016, p. 21-22) coloca que esta é uma metodologia que:

> [...] pressupõe a combinação entre estudos no espaço escolar e fora dele, utilizando a tecnologia como uma ferramenta essencial nesse processo. Desenvolvido pelos pesquisadores Clayton Christensen e Michael B. Horn, em sua acepção original, o termo híbrido está vinculado precisamente a essa dualidade de possibilidades que inclui a escola e espaços externos que podem ser utilizados para aprendizagem através da tecnologia.

O objetivo de sua pesquisa foi explorar os impactos do uso crescente da tecnologia na Educação através de metodologias ativas que utilizam novos recursos, a fim de alterar as experiências de ensino-aprendizagem. Para isso, fez um relato seu utilizando o ensino híbrido, os desdobramentos da aplicação para o ensino de História e a apresentação de um planejamento de aula também a partir do referido método.

Já Jorge da Silva (2016) buscou avaliar se o fato de implementar atividades baseadas neste método híbrido contribui para a qualificação do ensino-aprendizagem da História, chegando a organizar e aplicar atividades embasadas em conceitos do ensino híbrido em turmas distintas. Em sua dissertação ele menciona sobre os limites encontrados, tanto em relação ao acesso às tecnologias na escola, como também sobre a falta de capacitação dos docentes no uso dos recursos digitais e do apego dos estudantes ao modelo tradicional, que têm na figura do professor o centro difusor de conhecimento.

Minha visão em relação aos trabalhos citados é de que eles se aproximam, pois ambos, mais do que apenas teorizar sobre, fazem uso da metodologia híbrida com os estudantes, demonstrando em suas produções o conhecimento de causa, fruto do uso e

da reflexão em cima das limitações e das possibilidades da referida metodologia a partir da valorização da voz dos alunos.

Houve um trabalho que tratou do mecanismo de busca do *Google* voltado à pesquisa e ao ensino de História. Definindo-se como estudo exploratório, seu autor optou por focar nas perspectivas de trabalho do professor. Araújo (2016) pondera que "a utilização dos mecanismos de busca na *web* facilita a pesquisa e ao mesmo tempo a dificulta, ao passo em que há uma grande quantidade de dados ou informações que são disponibilizadas e carecem de julgamento quanto à sua legitimidade" (ARAÚJO, 2016, p. 13).

A que conclusão chego eu sobre ele? Do que pude perceber, compreendo que ele apresenta uma enorme relevância na medida em que busca desnaturalizar o ato de fazer pesquisa na *web*, algo que nós, professores, muitas vezes reclamamos da postura de nossos alunos: "eles não sabem pesquisar", "não filtram nem confrontam as informações", "confiam em tudo que veem", e assim por diante. Portanto, este trabalho "coloca o dedo nesta ferida", convidando os docentes a pensarem sobre novas perspectivas de ação e não meramente de acusação do que os estudantes (ainda) não são capazes de fazer.

Fechando as produções desta primeira leva de dissertações, o trabalho de Souza (2016) discute sobre a mídia *podcast*, a partir de oficina de produção para professores da Educação Básica. Definido como programa de áudio desenvolvido para a internet, o pesquisador explica que essa tecnologia surgiu do somatório dos termos "*iPod* (dispositivo de reprodução de áudio/vídeo da *Apple*) e *broadcasting* (método de transmissão ou distribuição de dados) que, através de uma subscrição de *feed*, possibilitava a transmissão e *download* de arquivos de áudio via *web*" (SOUZA, 2016, p. 6). Interessou a ele pensar nas suas potencialidades para um trabalho criativo no âmbito escolar à luz da chamada "cultura da convergência", ou seja, quando há a interconexão de diversas mídias e tecnologias.

Meu posicionamento é de que este tipo de iniciativa, voltada ao fazer entre os professores, talvez seja a forma mais direta e rica deste tipo de ação ocorrer também entre os estudantes. Como vou levar o *podcast* – ou qualquer outra mídia – para a sala de aula se não sei o que é isso? Como vou pensar em seus usos pedagógicos se não tenho familiaridade com? Ou seja, é preciso investir na manipulação prévia destas ferramentas para que os docentes as conheçam e consigam pensar em estratégias que

realmente possam enriquecer o trabalho que fazem, e não meramente que elas sejam usadas como "maquiagem" ou passatempo.

Em 2017 apenas um trabalho foi defendido, tratando sobre as cartografias temporais a partir da proposição de um mapa do tempo interativo junto a turmas do ensino básico. Seu autor problematiza a linha do tempo como metáfora visual em diferentes contextos, inclusive na atualidade quando as *timelines* são fortemente associadas às redes sociais, *sites*, etc., explicando que os mapas do tempo "têm como característica comum o fato de apresentarem alternativas que se prestam bastante bem ao ensino de certas noções básicas do conhecimento histórico contemporâneo, para além da mera cronologia" (PALTIAN, 2017, p. 7).

A perspectiva do mapa interativo, tal como problematizado pelo autor, possibilita dinamicidade, permitindo a aproximação do público envolvido com conceitos que interessam ao trabalho do professor de História. Já o tema da linha do tempo aproxima-se diretamente com esta pesquisa, conforme será trabalhado no próximo capítulo.

Na segunda turma do ProfHistória, cujas defesas aconteceram em 2018[51], o *podcast* mais uma vez é trabalhado, desta vez por Loures (2018). O foco recaiu em discutir as possibilidades, vantagens e desvantagens do uso das tecnologias em sala de aula a partir da produção de *podcast* de *storytelling* para a didatização da História. Os estudantes "foram encorajados a produzir *storytelling* com metodologia de produção de conhecimento histórico sobre o período da Primeira Guerra Mundial, utilizando fontes disponíveis na internet" (LOURES, 2018, p. 9), aproveitando-se a oportunidade para se discutir temáticas aventadas pela História Pública, como, por exemplo, o acesso, à produção e à difusão do conhecimento histórico, além da manutenção de narrativas históricas.

Se o trabalho de 2016 pensou o *podcast* no âmbito de uma oficina para professores, aqui em 2018 esta mídia é trabalhada a partir da contação de histórias com recursos audiovisuais pelos alunos, sendo um dos canais de manifestação do seu potencial criativo.

Luiz da Silva (2018) investiu esforços na elaboração de um *site* temático, abordando sobre a ditadura civil-militar, principalmente em Curitiba, com ênfase em

[51] Reforço que aqui estão as produções disponíveis no *site* do ProfHistória até a última atualização, considerando meu último acesso no início do mês de dezembro de 2018, momento em que este item foi escrito e precisou ser fechado.

locais ligados à repressão e à resistência. Um de seus capítulos é integralmente dedicado a mostrar o processo de desenvolvimento do *site*, cujo acesso pode ser feito por professores, alunos e qualquer interessado. Seu criador destaca que ele foi pensado como forma de ajudar os estudantes a fazer pesquisa, já que muitas vezes não verificam a qualidade das informações, tendo a preocupação de incorporar uma linguagem acessível, indicações bibliográficas e fontes primárias.

A meu ver, criar um *site* é algo bastante trabalhoso, demandando, por um lado, uma busca prévia e árdua de materiais para junção de informações a serem sistematizadas neste suporte específico e, de outro, a atualização constante tanto do ponto de vista da interface como também dos conteúdos disponibilizados aos usuários. Neste caso, por trabalhar com um tema sensível e que vai para um grande público, demanda igualmente cuidado nos termos e na linguagem para evitar polêmicas desnecessárias. Ou seja, é um desafio de produção para o qual a faculdade de História nem sempre prepara o estudante, mas que aí, através de uma formação continuada, mostrou uma oportunidade de viabilidade construtiva.

Por fim, e não menos interessante, Moura (2018) apresentou os resultados da aplicação de uma *webquest*, "metodologia colaborativa de pesquisa, orientada na internet e elaborada com suporte tecnológico digital" (MOURA, 2018, p. 7), pensando sobre suas potencialidades e fragilidades para a aprendizagem histórica com uma turma escolar. Assim como em casos anteriormente apontados, os dados obtidos evidenciaram limitações no que tange ao uso pedagógico das TICs na escola, mas que a referida metodologia pode, sim, favorecer o regime colaborativo e facilitar o acesso a fontes confiáveis no ciberespaço.

Esse trabalho – assim como o da *gamificação* e os do ensino híbrido – explicitamente aborda o aspecto metodológico do digital, pensando em usos possíveis em sala de aula para além de um recurso. Ao invés de só ficar dizendo que o aluno se perde nos caminhos sem fim do ciberespaço, está aí um bom exemplo de como utilizá-lo a favor do ensino-aprendizagem.

Portanto, e já fazendo um balanço geral de todas as produções aqui apresentadas, é possível estabelecer pontes entre elas e como cada uma vem a enriquecer o Ensino de História como um campo de infinitas possibilidades de pesquisa. Tal qual discutido anteriormente, muitas vezes os pesquisadores ficam voltados à análise e à crítica, mas nem sempre se dedicam à produção no sentido de uma concretude, através de um produto material e/ou virtual, como os casos acima mencionados.

Sabe-se também que há professores que fazem pesquisas extremamente relevantes e que nem sempre são reconhecidos por meio de uma titulação acadêmica específica, mas que, igualmente, estão aí espalhados Brasil afora, criando e produzindo materiais riquíssimos. Acredito que o ProfHistória veio para dar uma contribuição de mão dupla, valorizando a sala de aula como espaço legítimo de reflexão e permitindo a troca enriquecedora entre todas as partes envolvidas[52].

Tive a oportunidade de conhecer pessoalmente alguns dos autores que foram aqui trazidos e tenho a certeza de que muitos destes produtos citados foram além dos dois anos de pesquisa, servindo de inspiração para outros docentes e para o uso dos seus próprios autores em seus trabalhos profissionais. Isso só demonstra que vale todo o investimento de parar para pensar, ao menos por alguns momentos, sobre as práticas docentes, valorizando o estudo e o esforço de empreendimento para a materialização de ideias diferenciadas voltadas ao enriquecimento do trabalho de sala de aula que já é comumente realizado.

Diante do exposto, considero que os dois tópicos do capítulo apresentaram uma mostra bastante significativa da maneira pela qual a cultura digital tem sido discutida no campo do Ensino de História.

Foi possível notar a variedade de subtemas e as formas (as mais diversas e criativas) de se explorar a relação do digital com o fazer histórico-escolar. Alguns destes, como, por exemplo, a relação com a formação docente e a questão da *gamificação*, foram recorrentes, mostrando o quanto estas discussões têm ganhado espaço entre professores-pesquisadores.

Em realidade, os itens, assumidamente, têm pontos de contato direto, pois vários dos professores-mestrandos passaram a apresentar as suas pesquisas nos eventos como autores, claro que considerando a cronologia que demarca o início do referido Programa de mestrado profissional analisado.

Como foi visto, algumas produções aqui apresentadas optaram por trabalhar diretamente com estudantes da Educação Básica, mostrando uma proximidade com o que apresentarei no capítulo a seguir, quando, a partir da uma oficina sobre histórias de

[52] Assumo como fragilidade o fato de que precisei resumir as pesquisas em curtos parágrafos, de forma a não tornar a discussão demasiadamente extensa, na certeza de que o que foi aqui trazido não representa a riqueza dos trabalhos em sua integralidade, mas foi fruto do meu olhar a partir de uma costura possível. Fica, todavia, como disponível no Anexo II, a referência completa dos trabalhos e o convite que eles sejam lidos por aqueles que queiram se aprofundar em cada um.

vida, procurarei observar como os discentes em idade escolar significam a tecnologia digital.

3. CULTURA DIGITAL NAS ESCOLAS A PARTIR DA VOZ DOS ALUNOS: A PRIMEIRA IDA AO CAMPO DE PESQUISA

A partir do objetivo central de compreender os sentidos da cultura digital em diferentes espaços educacionais – via documentos curriculares, conforme o primeiro capítulo, e como objeto de professores-pesquisadores do Ensino de História, conforme o segundo – abre-se espaço agora, para se chegar diretamente ao chão das escolas mediante a escuta do público discente. Esta é, portanto, em diálogo com as demais, a terceira instância privilegiada de análise.

Como os jovens em idade escolar entendem a tecnologia? Será que a ausência de aparatos tecnológicos significa necessariamente que a lógica da tecnologia – pensamento hipertextual, não linearidade, noção de rede, de conexão, de entrecruzamentos – não esteja presente em suas práticas? Será que o uso dos referidos aparatos influenciam ou moldam formatos de criação essencialmente diferentes das produções não digitais? Como constatar isso? De que forma as ideias e subjetividades daqueles sujeitos podem ajudar a contornar limitações – de infraestrutura tecnológica, por exemplo – que marcam quase que invariavelmente as diferentes realidades educacionais brasileiras?

Este capítulo e o próximo serão dedicados a pensar como a cultura digital tem aparecido nas escolas, baseando-se em uma atividade sobre a concepção de temporalidade dos alunos: a oficina pedagógica intitulada *"Representações do tempo: História (s) narrada (s)"*. O que diferencia os dois capítulos é que representam momentos distintos de ida ao campo de pesquisa: primeiramente, realizado durante os meses de outubro e novembro de 2016, sem a possibilidade de utilização de suportes digitais na composição das produções pelos participantes e, posteriormente, executado em agosto, setembro e outubro de 2017, com a possibilidade de uso de suportes digitais[53].

A oficina foi por mim elaborada com o intuito de compor fontes originais para a presente tese e aplicada em espaços escolares distintos da cidade do Rio de Janeiro, procurando abarcar tanto realidades escolares públicas quanto privadas, conforme será minuciosamente descrito. Em ambos os casos, cujo objetivo foi, conforme dito,

[53] A volta ao campo veio como sugestão da banca de qualificação realizada em 21 de junho de 2017 na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), da qual participaram os professores Rodrigo Turin (UNIRIO), Sonia Wanderley (UERJ) e Keila Grinberg (UNIRIO).

perceber as representações temporais de discentes em suportes não digitais e digitais e se a tecnologia, em alguma medida, influencia esta relação no/com o tempo, teve-se como público alvo estudantes do 6º e do 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, portanto, sujeitos que estão a iniciar e a finalizar o referido seguimento.

A escolha deste público, evidentemente, não foi aleatória, deu-se, primordialmente, por uma questão de identificação em função da minha própria atuação como professora, ao qual reconheço como um grupo potente para ousar, criar e construir. Vainfas (2016, s/p) observa, em relação ao Ensino Fundamental, que:

> É nesta etapa da vida escolar que os alunos constroem a base de sua formação enquanto indivíduos, em meio à qual se transformam de crianças em jovens adolescentes. A História talvez seja a matéria mais vocacionada para a formação de indivíduos conscientes de seu lugar no mundo, pois estuda as alteridades no tempo e no espaço, quer sociedades distintas e remotas, quer as sociedades e o mundo atuais.

Concordo com o autor ao explanar que o ensino da matéria – não apenas neste segmento como em todos – deve procurar buscar o equilíbrio entre a informação e a interpretação, estando-se atento às diferenças entre os valores atuais e aqueles da sociedade estudada. Ele considera que a perspectiva comparativa é a melhor operação para o conhecimento e o ensino da História, instalando-se o desafio de oferecer um conhecimento histórico que faça sentido para o aluno.

Deve-se fazer com que o estudo de sociedades com valores diferentes dos daquele que as investigam de fato incentive a reflexão sobre si e sobre o mundo que o cerca. O caminho para isso, diz o autor, "é apostar na sensibilização do aprendizado. (...) O ensino apoiado neste conteúdo sensível, por meio de uma linguagem livre de clichês e atenta à faixa etária do aluno, eis o que me parece o ideal" (*Ibid*).

Assim, serão inicialmente apresentadas, de forma detalhada, a partir do compartilhamento das anotações do meu de caderno de campo quando da realização da oficina, questões que tangenciaram o planejamento e a execução da referida atividade pedagógica (conforme o Anexo III), as especificidades dos espaços escolares nas quais ela foi realizada, as dificuldades encontradas, etc., tendo como gancho o meu próprio lugar de professora da Educação Básica e de pesquisadora do Ensino de História.

Posteriormente, será feita a análise do material com base na postura de escuta das demandas dos sujeitos envolvidos, respeitando suas subjetividades e valorizando as conexões que foram capazes de fazer. Conforme será destacado, o objetivo não é o de

fazer uma análise particular por aluno ou generalizante dos dados, mas, sim, o de destacar pontos comuns que tenham sido recorrentes, a partir da sequência estabelecida pela estrutura da folha didática entregue aos participantes (ver Anexo IV).

De igual maneira, pretendo trabalhar a forma como os estudantes conectaram as suas histórias de vida com os fatos mundiais, nacionais e locais, englobando, portanto, a discussão não apenas sobre o que é História para eles, como também a forma como se engendram as diferentes dimensões de escala.

Destaca-se que a escrita textual da folha didática será confrontada com a manifestação em cores das produções artísticas feitas por eles como parte da oficina, neste capítulo com foco nas feitas em papel e no próximo nas criações digitais, buscando-se, em ambas, indícios semânticos e gráficos de como o tempo pode ser representado, discutindo-se aspectos ligados à datação, à divisão cronológica por idade, à noção de anterioridade, posterioridade, simultaneidade, transformação, frequência e à percepção de como eles operam com os conceitos de passado, presente e futuro (GABRIEL & TURAZZI, 2000).

3.1 A primeira versão da oficina pedagógica "Representações do tempo: História(s) narrada(s)"

O planejamento da oficina foi dividido em duas etapas com diferentes momentos, conforme pode ser visto no Anexo III. Iniciei a prática apresentando-me como professora/pesquisadora e situei brevemente que meu objetivo se relacionava a uma pesquisa de doutoramento. Nas execuções, era minha intenção realizar uma dinâmica de integração em que cada jovem tivesse cerca de 10 segundos para se apresentar, falando seu nome, idade e o que mais gostava de fazer, mas, na ida ao campo, isto foi suprimido em função de ter encontrado interlocutores, em sua maioria, comunicativos e já integrados entre si.

Nessa primeira etapa, conduzi uma roda de conversa na qual procurei questionar os jovens se eles já pararam para pensar em como ordenam os acontecimentos das suas vidas e o que usam para registrar suas memórias com fatos do seu dia a dia que são importantes: álbuns de fotografia? Impresso ou digital? *Facebook*? Quais os outros meios? Depois de partilhar oralmente as respostas, pedi que escrevessem suas respostas na folha didática entregue por mim, vide Anexo IV.

Feito isso, a partir da exposição oral, ponderei que o desafio agora seria o de selecionar momentos marcantes das suas *histórias de vida*: indaguei sobre quais fatos importantes aconteceram ou estão acontecendo em suas vidas, se eles se lembravam da data e se seriam capazes de pensar o que será que estava acontecendo no *mundo*, no *Brasil* e/ou no *local* em que moram ou estudam nesta mesma época dos acontecimentos que foram importantes para cada um.

Posteriormente, dei tempo para que fizessem o preenchimento da folha didática de forma que elencassem os fatos marcantes de suas histórias de vida e tecessem conexões com o que estava acontecendo no mundo, no Brasil e/ou no local em que eles moram ou estudam no mesmo período de suas marcações individuais, ressaltando que a descrição dos fatos deveria ser espontânea, sendo eles mesmos a fornecerem as suas referências temporais.

Na segunda etapa retomei a atividade relembrando o que foi feito na etapa anterior e ouvi dos estudantes como foi o processo de elaboração e descrição dos fatos, convidando-os a fazer as suas representações do tempo, conectando os eventos de suas próprias histórias com aquilo que elencaram nos contextos históricos selecionados. Disponibilizei a eles, no caso desta primeira ida ao campo, diferentes materiais, conforme pode ser visto na imagem abaixo: folhas de papel A3, lápis de cor, lápis de cera, canetinhas, *post-its* coloridos, jornais e revistas para recortar, fitas de cores variadas, tesoura e cola para que construíssem representações do tempo no formato que desejassem.

Imagem 1 – Materiais não digitais disponibilizados aos estudantes na primeira ida ao campo para a execução da oficina “Representações do tempo: História(s) narrada(s)”

Crédito: Marcella Albaine – 10 de outubro de 2016 – Acervo pessoal.

A proposta planejada era a de, com a posterior análise do material construído, observar se eles conseguiriam operar com a simultaneidade, se conseguiriam fazer o deslocamento no tempo mobilizando as categorias passado, presente e futuro e de que forma isso ia se dar, se iriam optar mais por fatos do tempo presente, se haveria marcas de um "tempo acelerado", enfim, entender quais as concepções de tempo mobilizadas e representadas por eles.

Passado o momento de elaboração do planejamento da oficina, refinado em conversa com a orientadora da presente pesquisa e com outros colegas professores de História que contribuíram com colocações efetivas em virtude de suas experiências e sensibilidade sobre sala de aula, o desafio posterior foi o de busca das escolas onde pudesse executar a proposta, vista como atividade pedagógica que objetivava, de alguma forma, acrescentar algo para os alunos e para os docentes das turmas, e não apenas servir para os meus interesses de pesquisa.

Esse foi um momento especialmente delicado, não só pelas questões éticas como também pela própria estrutura do nosso sistema educacional escolar. Este é, muitas vezes, refratário, seja por desconhecimento da importância, seja por falta de investimento ou de receptividade, a permitir pesquisadores em seus espaços, visto que, por diversas vezes, estes se posicionam de maneira hierarquizada, sem levar em consideração as especificidades do saber escolar (MONTEIRO, 2007) e sem darem um retorno às instituições com os resultados de seus estudos.

Optei, assim, na primeira ida ao campo, por realizar a atividade no próprio colégio em que trabalhava à epoca, da rede particular de ensino, por ter fácil inserção e total liberdade no que tange ao fazer pesquisa; posteriormente, consegui mais duas escolas da rede municipal do Rio, garantindo-se o anonimato dos alunos e das instituições de forma a respeitar os preceitos éticos. Nestas escolas, da rede pública, o encaminhamento foi de ir como convidada externa de duas colegas professoras de História que, além de incentivarem e mediarem o contato com a direção, cederam seus tempos de aula para que a atividade pudesse efetivamente acontecer.

Sublinho o desafio que foi, nas mais diferentes ordens, de compor estas fontes de pesquisa, encaradas como material empírico capaz de sustentar uma investigação advinda de um programa de pós-graduação de História. Fontes estas construídas *junto*

com os sujeitos investigados, e falo no plural, pois mesmo sendo eles os autores, eu, ainda que involuntariamente, acabei afetando o processo de criação pelo simples fato de estar presente fisicamente interagindo durante todas as etapas.

Tal material compõe-se, portanto, em um arcabouço cheio de vida, energia, latência e criatividade, que procurei levar em consideração ao elaborar o planejamento descrito acima (afinal, a oficina precisava ser interessante para os participantes) e ao analisar as suas produções. Apoio-me em Karnal (2014, p. 49-51) quando afirma que:

> Aqui a criatividade tem outra função além da memória reforçada pelo lúdico. Aqui a criatividade ajuda a trabalhar a construção de um conceito [o de tempo]. Ela deixa de ser apenas uma técnica e passa a ser parte do processo de construção do conceito. [...] Estimular que a aula e o aluno sejam criativos é uma maneira de sugerir e reforçar o poder subversivo do conhecimento.

Cabe situar que a escola em que eu trabalhava, aqui nomeada de Escola A, localiza-se no bairro de Copacabana, Zona Sul do Rio, em região próxima às comunidades Pavão-Pavãozinho e Cantagalo, abarcando alunos que moram nelas. A Escola B fica no bairro do Grajaú, Zona Norte do Rio, abrangendo, segundo as informações fornecidas pelas professoras que me receberam, majoritariamente, estudantes do morro do Andaraí, Borda do Mato, Cotia, São João, etc. Já a Escola C, também se encontra no Grajaú, incorporando, igualmente, discentes do morro do Andaraí, além de crianças e jovens vindos de escola particular.

Ressalta-se que, apesar do traço comum de diálogo com alunos moradores de comunidades, fato que não foi intencional e, sim, em função de terem sido estes os espaços a que tive acesso, isso em nada canaliza a proposta da presente pesquisa em restringir-se a um debate por condições socioeconômicas. Visa-se pensar a relação do jovem em geral com o tempo, seja ele quem for, independente da sua condição, o que extrapola qualquer barreira social e/ou econômica. Todavia, esse dado da realidade fez-me pensar sobre a especificidade de educar em área de comunidade e, mais especificamente, sobre o papel que o ensino de História pode ter.

Parto do pressuposto de que estes estudantes, sejam moradores de favelas ou não, muito têm a dizer e que os professores podem e devem exercitar mais a *escuta* de suas demandas, afetando e permitindo-se ser afetados pela dinâmica própria da sala de aula que propicia a troca de saberes.

Corroboro a ideia de que “o professor de História é um deslocador, e nisso é um educador: ele desloca os alunos de suas temporalidades para que, através da

experimentação de outros tempos, eles possam retornar a seus tempos transformados", sendo que "o ensino é sempre, e acima de tudo, uma questão de dieta, ou seja, o que é oferecido, em que quantidade, com que qualidade, em que momento e em que lugar" (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2016, p. 27).

Acredito, assim, que uma proposta sobre o tema em formato de oficina potencializa a ação criativa, visto que, em termos metodológicos, pressupõe a ação do aluno de construir algo, de se mexer, de dialogar, de ouvir, de falar, de questionar. Continuo a defender (COSTA, 2015) que oficinas são espaços legítimos de formação e pesquisa, são espaços em que pensamento e ação se relacionam, sendo um terreno potente e fértil onde se demarca a autoria e a produção de narrativas.

Na escolha do nome da atividade de "Representações do tempo: História(s) narrada(s)" procurei apontar para a valorização das representações de tempo que os alunos seriam capazes de fazer com ou sem tecnologias digitais, e não daquelas que os professores de História gostariam que eles fizessem; da mesma forma, através do subtítulo, busquei destacar o que é História na concepção deles, misturando a História como conhecimento científico com as suas histórias de vida, de quais narrativas eles têm como significativas e de como gostariam de significá-las. Segundo Monteiro (2007, p. 129-130):

> O uso da narrativa não implica, de modo algum, que o saber escolar derive para o ficcional. Os professores têm muito clara essa distinção. O fato de que os temas sejam recontextualizados para o ensino não significa que eles sejam tratados como ficção [...]. Na história escolar percebe-se, assim, que a estrutura narrativa pode ser reconhecida numa dupla dimensão: como estrutura discursiva de expressão do conhecimento histórico e como estrutura de sustentação da construção didática que tem uma finalidade própria.

Como trabalhado no capítulo anterior, quando da variedade dos tipos de pesquisa no âmbito do ProfHistória, é preciso considerar que há a narrativa do livro didático, a do professor em sala, a dos jogos, etc., que, muitas vezes, abarcam temáticas históricas e que, talvez, grande parte deles tenha acesso a uma infinidade outra de narrativas que, não raro, chegam "prontas" e de forma engessada. Será que os docentes já pararam para pensar qual/quais aquela/aquelas que eles gostariam de mobilizar, fruto de sua própria criação?

O meu lugar de professora da Educação Básica e de pesquisadora do Ensino de História que almeja tecer contribuições para o campo, indubitavelmente, instiga-me a refletir criticamente sobre essas questões. Afinal, também é preciso saber:

> [...] que regime de historicidade oferecemos como experiência, como experimentação, como prova, como alimento para nossos alunos. Quais concepções nutriremos sobre o tempo, sobre o passado, sobre o presente, sobre o futuro? Que concepções de temporalidade possuímos e vamos lhes oferecer? Como elaboramos e articulamos narrativamente as categorias de passado, presente e futuro? Qual dessas categorias privilegiamos no momento em que servimos a História para nossos alunos? Quais temporalidades colocamos na mesa, na hora de ensinarmos História? Terá o professor de História refletido, algum dia, antes de entrar na sala de aula, sobre a concepção de tempo que preside sua maneira de pensar, de viver, de se relacionar com o mundo, com as pessoas, com a própria disciplina que ensina? Terá ele avaliado que temporalidades privilegia em seu ensino e que implicações tem isso para o tipo de ensinamento que oferece? O professor de História terá efetivamente feito uma reflexão sobre suas concepções de tempo e as concepções de temporalidade que estão presentes no material didático que utiliza? Terá pensado ele que a forma como a narrativa histórica apresentada no livro didático organiza o tempo é só uma maneira de o ordenar, podendo ele mesmo, como professor, dar uma nova ordenação às temporalidades? (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2016, p. 23-24).

Dito isto, a fim de contextualizar melhor a proposta com base na minha primeira ida ao campo de pesquisa, gostaria de descrever e destacar alguns pontos no que tange ao momento em que o planejamento saiu do papel e ganhou vida.

Na Escola A, a primeira etapa com o 6º ano foi realizada em 11 de outubro de 2016, no meu horário regular da aula de História pela manhã. A turma possuía 26 alunos, mas apenas 13 participaram da primeira etapa.

O elevado número de faltas neste dia se deu em virtude de tiroteio ocorrido na comunidade no dia anterior. Mesmo tendo sido pulada a parte de integração prevista no planejamento, em função da turma já me conhecer e de eu já conhecer os alunos, o tempo estabelecido de 50 minutos não foi suficiente, sendo utilizado 2 tempos (1h e 40 min.). A turma se mostrou agitada e foi necessário explicar por diversas vezes a proposta. Inicialmente muitos afirmaram não saber os fatos importantes de suas vidas e se mostraram preocupados com as datas dos acontecimentos relacionados aos contextos históricos, ao que foi explicado que não era necessário colocá-las, somente se as soubessem.

Chamou-me a atenção o comportamento de uma aluna que verbalizou que a atividade estava “chata”, que ela não estava gostando e, assim, abaixou a cabeça chorando e se negando a prosseguir na parte sobre os fatos marcantes de sua história de vida. Os colegas de turma disseram que ela estava abalada por se lembrar do falecimento de sua mãe, fato que não foi confirmado ou negado pela aluna que, entretanto, prosseguiu posteriormente na execução da oficina.

Em 18 de outubro de 2016 repeti a primeira etapa no 6º ano para os alunos faltantes e realizei a segunda etapa para os demais usando os dois tempos, no horário da aula de História no período da manhã. Dividi a turma em 2 grupos (os que já iriam para a segunda etapa e os que iriam iniciar a atividade), o que gerou maior desgaste por conta da atenção simultânea que teve que ser dada.

O comportamento da turma permaneceu agitado, mas participativo, cabendo notar, entretanto, que de início muitos demonstraram a postura de dizer que não se lembravam de nenhum fato. A atividade foi encerrada com sucesso no dia 19 de outubro de 2016, também no horário regular da manhã, utilizando novamente os dois tempos. O total de participantes foi de 26 alunos.

No 9º ano, a primeira etapa aconteceu em 11 de outubro de 2016, no horário livre dos estudantes à tarde. A turma possuía 18 alunos, mas apenas 11 participaram da primeira etapa, sendo que o elevado número de faltas se deu pelo mesmo motivo apontado em relação ao 6º ano. O tempo utilizado foi de 1h. A turma se mostrou atenta, participativa, interessada e tendo entendido mais rapidamente a proposta. De igual forma, muitos se mostraram preocupados com as datas dos acontecimentos relacionados aos contextos históricos, alguns conseguiram já iniciar a segunda etapa de elaborar suas representações de tempo na folha A3.

Em 18 de outubro de 2016 houve a repetição da primeira etapa no 9º ano para os alunos faltantes no horário regular da manhã em tempo de 30 minutos concedido pela professora de Geografia e foi realizada a segunda etapa usando 1 h do tempo livre dos alunos à tarde. Os estudantes permaneceram participativos e dispostos a colaborar, mas muitos não puderem estar presentes devido à outra atividade artística da escola no mesmo momento, o que demandou um terceiro dia de oficina para que todos pudessem encerrar as suas produções.

Isso aconteceu em 25 de outubro de 2016 no horário livre dos estudantes à tarde, por 1 h. A turma se mostrou inicialmente agitada, mas depois mais concentrada e engajada. Alguns perguntaram se poderiam ouvir música durante a confecção de seus trabalhos e usaram o *tablet*, instrumento adotado pela escola, para consultar a grafia de palavras como "*impeachment*", etc. Totalizou-se a participação de 18 estudantes.

Na Escola B, por sua vez, no caso do 6º ano, as duas etapas foram realizadas em 08 de novembro de 2016, no horário regular da manhã referente à aula de Matemática e História. A turma possuía 35 alunos matriculados, 31 participaram da oficina, sendo que destes, 3 entregaram apenas a etapa da folha didática, não dando justificativa quanto à

não entrega da produção na folha A3. Foi utilizado um tempo da aula de Matemática (cedido pela professora da turma) para a realização da primeira etapa e outros dois consecutivos para a segunda etapa no horário referente à disciplina de História, totalizando, portanto, 2h e 30min.

A professora de História da turma, minha colega, acompanhou os estudantes apenas nos dois tempos finais, referente à aula daquela disciplina, incentivando-os nas elaborações de seus trabalhos. A turma mostrou-se agitada, mas interessada de uma forma geral, tendo ocorrido um episódio negativo de sumiço de parte dos lápis de cor levados. Em relação à execução da atividade, foi necessário repetir algumas vezes a proposta da folha didática e das produções nas folhas A3. O total de alunos participantes foi composto por 31 educandos (28 nas duas etapas / 3 apenas na primeira etapa).

No 9º ano as duas etapas foram realizadas em 21 de outubro de 2016, no horário regular da aula de História à tarde. A turma possuía 31 alunos matriculados, 21 participaram da oficina. Foi utilizado um tempo na primeira etapa e outros dois consecutivos para a segunda etapa, totalizando, portanto, 2h e 30 min. A professora da turma foi extremamente receptiva à proposta, mostrando-se interessada e acompanhando de perto a atividade. Os alunos, por sua vez, também se mostraram interessados e dispostos a ajudar. De igual forma, foi necessário repetir a explicação da segunda etapa algumas vezes.

Pude observar que muitos estudantes conversaram entre eles sobre os acontecimentos marcantes da História, sendo por mim reforçado que deveriam completar suas folhas didáticas individualmente, a partir de seus olhares particulares. Frisei que eles eram os autores das produções, podendo fazer as representações da forma com que desejassem, entretanto, por diversas vezes sugiram perguntas/colocações como “está certo?”, “está feio!”, etc. Alguns também usaram o celular para consultar a grafia de palavras. Foram 21 alunos participantes.

Por fim, na Escola C, no 6º ano as duas etapas foram realizadas em 24 de outubro de 2016, no horário regular da aula de História pela manhã. A turma continha 39 alunos matriculados, 29 participaram da oficina, sendo que destes, 3 entregaram apenas a etapa da folha didática, não querendo concretizar a produção na folha A3. Foram utilizados dois tempos seguidos, portanto, 1h e 40 min., variando por estudante o tempo gasto em cada etapa.

A professora da turma, minha outra colega, acompanhou e incentivou os alunos que, por sua vez, demonstraram interesse de participação, mas, ao mesmo tempo,

algumas dificuldades de compreensão como, por exemplo, “o que é ordenar” referente à primeira pergunta da folha didática. Também foi necessário repetir algumas vezes o que estava sendo pedido deles em relação às lembranças/memórias, reforçando o aspecto da espontaneidade, e que a datação deveria estar presente apenas se soubessem o ano dos acontecimentos. Pude anotar novamente a preocupação dos estudantes em relação a estar “certo ou errado” e às produções estarem “feias”, perceptível através de frases como “foi o que eu consegui fazer”. O total de participantes foi de 29 discentes (26 nas duas etapas / 3 apenas na primeira etapa).

Já no 9º ano a primeira etapa aconteceu em 24 de outubro de 2016, no horário regular da aula de História pela manhã. A turma possuía 37 alunos, mas apenas 28 participaram da primeira etapa. O tempo utilizado foi de 50 minutos (um tempo), sendo que a professora da turma, minha colega, acompanhou e incentivou os alunos, que se mostraram agitados, mas colaborativos. E mais uma vez, destaco como uma autorreflexão, foi necessário repetir algumas vezes o que estava sendo pedido em relação às suas memórias/lembranças.

A segunda etapa foi realizada em 09 de novembro de 2016, no horário regular da aula de História pela manhã, havendo alunos que não vieram no primeiro dia e que fizeram as duas etapas na presente data, a partir da explicação da proposta, assim como 6 alunos que estiveram no primeiro dia, mas faltaram nesta parte de elaboração das produções na folha A3. Foram utilizados dois tempos, totalizando, portanto, 1h e 40 min. A professora manteve-se em sala, acompanhando e incentivando os estudantes, inclusive relatando o empenho de um que, normalmente, não mostra participação nas aulas. A turma como um todo se mostrou interessada e bastante dedicada. Foram no total 33 alunos participantes (27 nas duas etapas / 6 apenas na primeira).

Conforme a descrição acima deixa entrever, foram 158 discentes abarcados pela oficina. As dificuldades encontradas ao longo do contato com eles foram devidamente sanadas, mas me fizeram voltar à proposta, sobretudo às questões da folha didática, com um olhar autocrítico, não no sentido de menosprezá-la, mas de verificar aquilo que já se sabe: muitas coisas que a princípio são claras para o professor, não necessariamente o são para os estudantes quando as atividades propostas “ganham vida”, o que demanda a escuta atenta aos seus questionamentos de maneira a ajudá-los na compreensão daquilo que pode ter soado sem nexo.

3.2 Dialogando com as fontes: aspectos gerais

As folhas didáticas completadas pelos sujeitos, assim como as suas produções na folha A3 (suporte não digital), compõem um acervo riquíssimo, capaz de oferecer subsídios para diferentes temas de pesquisas, transcendendo a questão da temática digital. Todo esse material foi devidamente "tratado": numerado (visando a manter uma organização por instituição e ano de escolaridade), escaneado (árduo trabalho braçal em função do quantitativo), decifrado (sim, porque por inúmeras vezes precisei recorrer a pessoas próximas para me ajudarem a decifrar as letras e compreender o sentido de vocábulos e/ou expressões), descrito (inseri, nas versões escaneadas, balões de comentários que me ajudariam na próxima etapa) e analisado (momento em que pude avançar nas reflexões que ora trago). Procurei ter o total cuidado de não fazer afirmações daquilo que eu não tivesse "certeza" em relação à grafia e à semântica, e posso afirmar que nesse exercício aprendi bastante com meus interlocutores.

Por inúmeras vezes resisti à tentação de interferir nos escritos para consertar erros de português, vício de professora, e precisei recorrer ao "*Google*" para pesquisar nomes de séries, jogos, festas, etc., coisas próprias de um universo que, conforme dito, originalmente, não era o meu, mas que a partir de então passou a me interessar mais ainda. Precisava me aproximar das especificidades daquelas "cabeças pensantes" com as quais estava me relacionando, pois se sempre, nas aulas, estamos convidando-os a adentrar no "nosso" universo, ou melhor, naquele do conhecimento formal, por que não praticar o oposto?

A análise desse material "vivo" foi bastante provocativa, pois o foco, ou seja, a ligação com a questão central tecnologia/temporalidade, não poderia ser perdida em meio a tantas coisas interessantes que se manifestavam na minha leitura e, naturalmente, na minha interpretação. Tensões próprias de alguém "de fora" que adentra nos contextos de outros indivíduos, procurando "escutá-los" não através de suas falas verbais diretas, mas por meio da arte e das cores por eles materializadas naqueles papéis.

Essa pesquisa não teria sido possível sem o esforço de me colocar no lugar do (s) outro (s), de me deslocar do meu lugar de professora e pesquisadora para entrar no mundo do sensível, sempre com a postura de respeito ao que me estava sendo trazido. Vivenciei muitas emoções – tristeza, felicidade, orgulho – ao ler fragmentos que demonstram problemas sociais/urbanos ou outros nos quais os alunos se posicionam frente a diferentes temas. Foi pautada nesse exercício filosófico-intelectual, mais

teórico-sensitivo do que crítico-estético, que me debrucei, neste primeiro momento de ida ao campo, sobre as 316 páginas de folhas didáticas e 146 produções artísticas impressas compostas por cabeças tão criativas quanto diversas e, por isso mesmo, difíceis de serem apreendidas em sua extensão e profundidade.

Mas, afinal, o que esses jovens de 6º e 9º ano têm a dizer? Em que medida a proposta desta oficina os sensibilizou, provocou e instigou? O que valeria a pena destacar aqui, de forma geral, para além da questão tecnológica-temporal? Quais sinais suas escritas e produções artísticas representam para se avançar em discussões caras ao Ensino de História como campo de pesquisa e ação cotidiana empreendida por professores no cotidiano escolar?

Não quero fazer uma análise particular (aluno por aluno) ou generalizante (unificadora) dos dados, o que tornaria a leitura exaustiva e sem coerência, embora seja importante destacar alguns pontos comuns que apareceram. Seguindo a sequência da folha didática, gostaria de abordar primeiro as respostas sobre a forma como os estudantes ordenam os acontecimentos de suas vidas.

A colocação do primeiro discente é partilhada, ainda que com palavras diferentes, por grande parte dos sujeitos: "Pelo álbum de fotos registrando cada momento da minha vida, e pelo *Facebook* postando fotos com legendas, acontecimentos e etc." (Estudante 1, 6º ano, Escola A). Já outro participante destaca: "Quando saio com a minha família ou amigos, sempre nós tiramos fotos e quando eu chego em casa eu **posto nas redes sociais**" (Estudante 10, 6º ano, Escola A, grifos meus).

O destaque às redes sociais (sobretudo o *Facebook*) e aplicativos fica claro em diversos outros exemplos: "Eu ordeno pela tecnologia usando o celular e o *notebook*. Primeiro eu tiro a foto no celular e depois eu passo para o *notebook* para fazer uma montagem e depois eu **posto no Face**" (Estudante 11, 6º ano, Escola A, grifos meus); "Normalmente eu **organizo minhas fotos no *Instagram*** ou não organizo" (Estudante 11, 9º ano, Escola A, grifos meus); "Eu **posto as fotos no *Facebook*** e revelo as mais importantes" (Estudante 18, 9º ano, Escola A, grifos meus); "**Postando no *Facebook*, falando com as pessoas no *wpp*** [*Whatsapp*]" (Estudante 8, 9º ano, Escola B, grifos meus).

É possível perceber em algumas narrativas a frequência com que postam ou gravam, como acontece nos seguintes casos: "Posto fotos **o tempo todo** no *Facebook*, às vezes eu revelo! Posto em vários aplicativos" (Estudante 8, 6º ano, Escola C, grifos meus); "(...) **Às vezes** gravo vídeos pro *Snapchat* e posto fotos no *Instagram* ou

Facebook" (Estudante 27, 6º ano, Escola C, grifos meus); "Eu amo tirar foto, **não posto diariamente**, pois fica uma coisa meio chata, sabe. Então **posto às vezes**" (Estudante 8, 9º ano, Escola C, grifos meus); "Tudo que acontece ou o que vai acontecer na vida eu posto no *Twitter* ou em fotos" (Estudante 28, 9º ano, Escola C).

A questão das fotos, impressas/reveladas ou, majoritariamente, postadas, é algo que chama a atenção, demandando que se pense no papel das redes sociais como fixadoras de memórias. Segundo Couto Júnior, "estamos, a todo instante, pensando através de imagens, e em contato diário com grandes *outdoors*, imagens produzidas pelos celulares, pinturas, desenhos, imagens em movimento provenientes das produções cinematográficas, etc. (COUTO JÚNIOR, 2013, p. 110-111).

O autor comenta que passa a ser interessante refletir a respeito de como as imagens vêm sendo utilizadas e vividas também pelos jovens nas redes sociais digitais; considerando que o ser humano tem a capacidade de produzir imagens para contar histórias e chamar outras pessoas para vê-las, lê-las e ouvi-las nas redes, não há como não perceber o quão importante é o espaço cibernético no sentido de agregar e abarcar formas distintas de promoção do diálogo entre os jovens, não restritas à linguagem textual.

Há inúmeras possibilidades de interação por meio das interfaces digitais que propiciam a troca de arquivos (imagens, vídeos, textos, sons, etc.), sendo possível perceber a vasta produção imagética diariamente compartilhada por usuários de diversas partes do mundo nas redes sociais da internet. Desta forma, pensar a dimensão educativa por meio dos usos das imagens digitais é "compreender também a forma com a qual as imagens são capazes de motivar os internautas a promover encontros *online* em uma mesma interface que garante a interação e a visibilidade a todos (*Ibid.*, p. 118-119).

Na atividade feita, entretanto, ainda que seja comum essa relação com o universo tecnológico, há aqueles que não partilham plenamente das visões expostas acima, ponderando que "No geral **não posto muitas fotos** dos meus acontecimentos nas redes sociais, deixo na galeria do meu celular" (Estudante 9, 9º ano, Escola A, grifos meus) ou "Os acontecimentos da minha vida são ordenados pelas minhas próprias lembranças, eu **não ligo para isso de redes sociais**, tem muitos outros jeitos de aproveitar a vida, e guardar esses acontecimentos em minhas memórias" (Estudante 1, 9º ano, Escola B, grifos meus).

Alguns simplesmente afirmam que "Eu **não me preocupo em ordenar meus acontecimentos**. Deixo rolar" (Estudante 6, 6º ano, Escola C, grifos meus) e "Bom, **não sei bem como ordeno os acontecimentos da minha vida**, só sei que vivo um dia de cada vez" (Estudante 18, 9º ano, Escola C, grifos meus).

Por meio de outras passagens é possível perceber uma relação com o tempo, estabelecendo-se, em alguns casos, mediante algumas expressões, a conexão passado-presente, conforme pode ser visto a seguir: "**Nos meus primeiros anos de vida**, minha mãe revelava fotos" (Estudante 14, 9º ano, Escola A, grifos meus) ou "Os acontecimentos da minha vida são lembrados através de fotos reveladas. Eu tenho vários álbuns que mostravam os lugares onde eu vivi, as viagens que fiz, a **minha infância** e etc..." (Estudante 21, 9º ano, Escola A, grifos meus).

Outros exemplos se sucedem: "Eu lembro das coisas do passado pelas fotos, de **quando eu era pequena**, quando a minha irmã nasceu" (Estudante 2, 6º ano, Escola C, grifos meus); "**Antigamente** minha mãe revelava as fotos, **hoje em dia** eu tiro foto do meu celular e posto ou deixo guardado" (Estudante 6, 9º ano, Escola C, grifos meus); "Com fotos ao decorrer de toda minha vida, **desde bem pequena**" (Estudante 21, 9º ano, Escola C, grifos meus). O trecho abaixo também é bastante elucidativo:

> **Desde bebê** minha família adora registrar momentos felizes e foto foi algo que sempre esteve presente na minha vida, só que **antigamente** tínhamos que revelar e **agora** em segundos está pronta e no *Insta*, *Facebook* e muitos outros... Resumindo, minha vida gira em torno disso (Estudante 29, 9º ano, Escola C, grifos meus).

Ainda sobre as formas de ordenamento dos acontecimentos aparecem como respostas "gravações em DVD", "lembranças que guardo na memória", "no meu cérebro", "[com] músicas que relembram algo que já aconteceu", "[com] agendas", "[com] anotações", "em um caderno", "com manuscritos", "[com] desenhos", "no bloco de notas do meu celular", "contando para pessoas", "compartilho com minha família", "[com] vídeos", "em datas", "[com] textos sobre fatos acontecidos". Ou seja, misturam-se as formas digitais e analógicas de registro, o que é bastante significativo para uma geração escolar que, comumente, é associada quase que em sua totalidade ao universo tecnológico.

É interessante notar casos em que os acontecimentos da vida são associados às emoções/sentimentos como, por exemplo, quando se pontua que eles são ordenados "De

uma **forma muito louca** e **agitada**" (Estudante 22, 9º ano, Escola C, grifos meus), visão corroborada por esta outra narrativa:

> De uma **forma muito louca**, porque esses acontecimentos, esses fatos, só acontecem comigo. Bom, pelo menos parece que só. Existem diversos fatores que acontecem, que eu levo na **calma** e na **risada**, mas é fato que, quando o problema é sério, aí sim eu resolvo com grande maturidade e cautela (Estudante 32, 9º ano, Escola C, grifos meus).

Ou quando se diz que:

> Eu prefiro organizar os acontecimentos da seguinte forma: **alegres** e **felicidade** que eu defino, ou melhor, quando eu estou com minha família e amigos; e **triste** como quando minha vó passou mal e eu e meu pai a levamos para o hospital e ela nunca mais voltou (Estudante 11, 9º ano, Escola C, grifos meus).

Outros explicitam suas respostas valendo-se do relato de suas rotinas/hábitos: "Eu acordo, eu tomo café, vou pra escola, volto pra casa, eu durmo e depois vou pra Igreja. Mexo bastante em rede social, só uso foto digital" (Estudante 24, 9º ano, Escola C) e "Eu acordo, tomo café, escovo os dentes, tomo banho, vou pra escola e depois vou pro curso" (Estudante 25, 9º ano, Escola C).

Também me deparei com respostas que, para as razões de estudo, não tiveram significado relevante, talvez pela pergunta não ter sido compreendida, e que foram para "descarte". Mas todo professor em exercício já se viu com colocações inusitadas e até mesmo divertidas na correção de exercícios e provas ou com "tiradas" engraçadas de seus alunos durante as aulas[54].

Prosseguindo na estrutura da folha didática, pedia-se que os alunos enumerassem fatos marcantes de suas histórias de vida, preferencialmente, em tópicos. Indubitavelmente, a dialética das memórias acionadas e dos esquecimentos (voluntários

[54] Como esta pesquisa versa sobre o ensino de História vivo e criativo, optei por partilhar algumas delas: De que forma eu ordeno os acontecimentos da minha vida? "Na ordem de ser educada com todo mundo" (Estudante 2, 6º ano, Escola B e Estudante 3, 6º ano, Escola B); "A minha vida foi no meu parto. Minha mãe falou" (Estudante 3, 6º ano, Escola B) e "Acontecimentos da minha vida, a maluca" (Estudante 28, 6º ano, Escola B). Nota-se, inclusive, na primeira frase, que ela foi trazida por estudantes diferentes, mas de forma idêntica, possivelmente pela proximidade com que estavam na sala, o que revela outra característica comum ao fazer escolar cotidiano: a "cola". Aqui não a "cola" em um sentido negativo, antiético, mas como o compartilhar de memórias coletivas, por influência do outro, o que foi recorrente na atividade.

ou involuntários) se fez presente. E neste campo as respostas engraçadas também foram manifestadas, do tipo: "Que eu sou melhor do mundo" (Estudante 8, 6º ano, Escola B).

Foram muitas as tipificações, ao que procurei agrupar sem pretensão cronológica ou relacional necessariamente, datando quando possível: nascimentos (em alguns casos, dos próprios sujeitos, em outros, de pessoas da família ou conhecidos); registro errado do nascimento; infância; aniversários; batizado; primeira comunhão; aprender a andar; ler e escrever; poder falar e ouvir; primeiro sorriso; conhecer a família; natal em família; "amigolate" com parentes; visita aos avós; separação dos pais; apanhar da mãe; ausência do pai; conversa com a irmã; prisão de familiares.

E também religião; primeira mentira; corte de cabelo; primeiro beijo; primeiro namorado; gravidez; chá de bebê; infertilidade da irmã; primeiras amizades; amizades falsas; despedida dos amigos; ganho e adoção de animais; ida ao zoológico; formaturas; diplomas; festas; *shows*; passeios; viagens; séries, filmes e desenhos; foto com apresentadora; comer comida; sair sozinho; mudança de residência, de cidade e de bairro; estadia fora do país; ida à creche e à escola; primeiro livro; entrada no ensino fundamental; repetição de ano; mudança de colégio; cursos; apresentação musical e teatral; término de banda; concursos de desenho e de dança; desenvolvimento da criatividade.

Prossegue-se: ida ao parque aquático, à praia, ao sítio e à cachoeira; brincadeira na rua; andada de patins, de bicicleta, de moto e queda da bicicleta e da moto; voo de avião; competição esportiva; montagem de time; prática de *surf*; foto com atleta; conhecer a capoeira; descoberta de uma doença; internação; operação; infecção hospitalar; acidente; brigas; tiroteios; assalto; estupro; mortes (de pessoas e animais) ; enterro; depressão; tristeza; choro; tentativa de suicídio; sonhos relacionados à carreira.

E ainda: primeiro videogame; primeiro celular; perda do celular; primeiro computador; primeira bola; quebra de objetos; assistir a jogo ao vivo; livro do Harry Potter; conhecer o Tchutchucão; conhecer um Mc; saída do ar da TV Globinho (2015); lançamento de Velozes e Furiosos 7 (2015); instalação do *Minecraft*; coleções de boneco *Undertale*; ida ao Pão de Açúcar; subida à Pedra da Gávea; ida ao Maracanã; ida ao Jardim Botânico; Copa do Mundo (2014); 7 X 1 Brasil e Alemanha (2014); vitória do Flamengo e do Vasco; Olimpíadas e Paralimpíadas no Rio de Janeiro (2016).

De igual forma, menciona-se sobre: operação policial no morro; acusação de Lula (2016); protestos; queima de ônibus; depredação de lojas; desaparecimento de avião; evento de anime; morte de Michael Jackson (2009); naufrágio do Titanic

presenciado pela tataravó (1912). Também houve o caso em que esse campo não foi completado (como, por exemplo, o Estudante 3, 9º ano, Escola B), ficando a folha em branco.

Observando os fatos trazidos, foi possível perceber uma série de vivências próprias dos enfrentamentos de sujeitos inseridos na faixa etária da pré-adolescência e da juventude, ressaltando-se o traço da individualidade, daquilo que é pessoal, mas, ao mesmo tempo, do que é partilhado pela geração, muito até por influência midiática. Se alguém pertencente à minha geração fosse responder sobre os fatos marcantes da sua história de vida, possivelmente também iriam emergir memórias relacionadas ao primeiro beijo, à relação com as escolas pelas quais passou, aos momentos difíceis que tenham vivido, entre outros.

Nota-se, igualmente, que algumas histórias particulares abarcaram episódios de comoção internacional (como a morte de Michael Jackson em 2009), marcas de uma memória nacional (como o famoso dia em que o Brasil perdeu para a Alemanha de 7 X 1 na Copa do Mundo de 2014 ou as acusações endereçadas ao ex-presidente Lula em 2016 na operação Lava-Jato) e traços da localidade das favelas do Rio de Janeiro (como a operação policial nos morros), talvez até pela influência midiática, conforme será explorado posteriormente.

Reitero que enumerar esses fatos aqui nos mostra como nossos estudantes têm histórias, têm traumas, têm questões, e isso, sem dúvidas, manifesta-se no dia a dia da escola. Por diversas vezes ao interagir e corrigir exercícios e provas de meus alunos pude notar a manifestação explícita de suas subjetividades, o que me fez entender, na prática, que essas vivências – como as trazidas acima – os humanizam, não sendo eles "máquinas" programadas para ouvir o tempo todo e reproduzir conteúdos.

Entendo que compreendê-los é necessário para que o ensino de História se torne mais significativo, pois "a História, e o seu ensino, é o lugar por excelência em que a reflexão sobre nossa identidade é instituída. Em seu âmbito, conhece-se o passado, atribuindo-se sentido à vida no presente e tornando possível a necessária reflexão sobre o futuro" (LIMA, 2017, s/p). Para a autora, o pensamento histórico como elemento inerente à existência humana é imposto e se sobrepõe à escola, marcando presença em todas as instituições sociais (família, Igreja, sindicato, entre outras), "mas é na escola que seu desenvolvimento em uma perspectiva mais abrangente e crítica se torna possível" (*Ibid.*).

Já Moerbeck (2017) defende que o ensino desta disciplina precisa ser emancipador, reflexivo, devendo orientar as pessoas na vida, ação esta que pode e deve contar com a atuação docente. Para ele, é preciso insistir em criar uma geração que seja capaz de aceitar as diferenças, de refletir, que tenha mais dúvidas e menos certezas, sendo a escola um local privilegiado de desconstrução. E como ele observa, o espaço escolar tem um elemento empírico, que precisa sempre "testar" novos caminhos, novas metodologias a partir do que os educandos sinalizam.

Foi marcante nas narrativas a presença de tópicos relativos ao *nascimento* (dos alunos e de pessoas próximas) e à *morte*, ou seja, à cronologia/duração de uma vida, algo, talvez, previsível. Sobre isso, Cortella (2011, s/p) questiona:

> Vida e tempo coincidem? Sim. A vida de cada um de nós é o nosso tempo. Afinal, relembrando o óbvio, todas as pessoas, em qualquer época da história, sempre viveram na era contemporânea... Tempo e vida? São a mesma coisa. Minha vida é o meu tempo, ou seja, o continente no qual está o meu conteúdo vital, o invólucro no qual está contida a minha existência, o território com fronteiras que acolhem a minha presença no mundo por um período (um tempo) determinado e limitado apenas em referência aos outros tempos das outras vidas, mas absolutamente ilimitado para mim enquanto vivo. [...] enquanto tenho tempo, isto é, enquanto vivo, esse período é ocupado com ações e pensamentos, ideias e práticas, sucessos e fracassos.

Seguem exemplos: "**Nascimento do meu primo** mais velho" (Estudante 15, 6º ano, Escola A, grifos meus); "Quando **minha prima nasceu**, não me lembro muito bem o dia [em] que ela nasceu. Seu nome é Maria Vitória isso, foi uma coisa bem marcante na minha vida" (Estudante 15, 6º ano, Escola C, grifos meus); "**Tive um irmãozinho** quando eu estava com 9 anos. Fiquei muito feliz, pois eu queria um irmãozinho. Agora ele já está com 5 anos e ele faz aniversário em 16 de outubro" (Estudante 26, 6º ano, Escola A, grifos meus).

Também é colocado: "Quando **minha sobrinha nasceu**" (Estudante 16, 9º ano, Escola B, grifos meus); "**Nascimento da minha afilhada** (30/06)" (Estudante 18, 9º ano, Escola B, grifos meus); "Têm muitas datas marcantes, **minha gravidez**" (Estudante 4, 9º ano, Escola C, grifos meus); "Foi marcante o **nascimento da minha filha e da minha irmã**. Uma data que nunca vou esquecer, elas são minha vida" (Estudante 14, 9º ano, Escola C, grifos meus).

Já em relação à morte, trago as seguintes passagens: "O **falecimento da minha mãe**" (Estudante 11, 6º ano, Escola B, grifos meus); "O **falecimento do meu pai**, que vou amar muito para sempre" (Estudante 13, 6º ano, Escola B, grifos meus); "O que

marcou muito minha vida foi a **morte do meu pai**, isso me abalou muito. Por muito tempo sofri com isso, mas Deus enviou 3 anjinhos pra alegrar minha vida, meus sobrinhos" (Estudante 19, 9º ano, Escola C, grifos meus); "Quando **minha irmã perdeu um bebê** que estava por vir" (Estudante 21, 9º ano, Escola B, grifos meus).

Outros casos: "O **falecimento do meu tio** foi muito triste" (Estudante 31, 6º ano, Escola B, grifos meus); "Quando **minha tia** que eu mais amava **morreu**" (Estudante 18, 6º ano, Escola C, grifos meus); "Quando a **minha prima morreu**, foi importante pra mim porque ela era uma pessoa ótima pra mim" (Estudante 7, 6º ano, Escola A, grifos meus); "Fato marcante foi quando **eu perdi dois primos** que eram parte do meu coração e isso me atingiu de uma maneira muito triste" (Estudante 22, 6º ano, Escola B, grifos meus); "A **morte do meu cunhado**" (Estudante 28, 9º ano, Escola C, grifos meus); "**Faleceu meu melhor amigo**. Vai deixar saudades. Meu amigo morreu ontem" (Estudante 25, 6º ano, Escola A, grifos meus); "2011: a **morte de uma pessoa muito próxima**" (Estudante 9, 9º ano, Escola C, grifos meus) e "A **morte do** Rei do pop, **Michael Jackson**. **Morte de parentes e melhor amigo**" (Estudante 14, 9º ano, Escola B, grifos meus).

As noções de nascimento e morte, que funcionam como marcos temporais da vida humana, tal como exposto acima, têm, inclusive, sido resignificadas hoje em função do avanço tecnológico. Bebês ainda na barriga de suas mães têm seus vídeos e imagens compartilhados nas redes sociais, quando não já têm até perfis "próprios". De forma precoce são inseridos e expostos no espaço virtual sem terem ainda a condição de optar ou não por isso, o que gera discordâncias e polêmicas em função das questões éticas envolvidas.

A extensão da vida, ou, por outro ângulo, o retardar da morte, mediante aparatos artificiais, *chips* no corpo, etc. é outro fator que tem gerado debates e pontos de vista distintos também pelo aspecto ético. Pensar a procrastinação do fim da vida física seria antes algo restrito à uma discussão religiosa, medicinal e/ou ficcional, mas atualmente, sem dúvidas, envolve a dimensão tecnológica-digital pelas possibilidades geradas pelas criações programadas com esta finalidade.

Confrontando os escritos dos discentes, outro ponto que merece ser destacado é a *relação* intrínseca de grande parte dos alunos *com os avós/bisavós*. Considerando o contexto de serem, majoritariamente, moradores de comunidades, isso certamente não acontece ao acaso, pois é comum ver jovens mães cujos filhos, não raro, são criados pelos avós.

Alguns exemplos que elucidam essa relação, expostos no campo dos fatos marcantes: “Quando viajei pro Ceará, **conheci meus avós**” (Estudante 5, 6º ano, Escola A, grifos meus); “O dia em que eu **conheci minha avó**” (Estudante 17, 6º ano, Escola A, grifos meus); “Quando eu viajei para ver **minha vó, foi a primeira vez que eu a vi**” (Estudante 9, 9º ano, Escola B, grifos meus). Também abordam sobre o momento de desenlace deles: “**Minha vó morreu** no dia 25 de Natal em 2015” (Estudante 13, 6º ano, Escola A, grifos meus); “O **enterro do meu avô**” (Estudante 17, 9º ano, Escola B, grifos meus); “**Minha bisavó morreu**” (Estudante 16, 6º ano, Escola A, grifos meus) e “**Minha vó faleceu**, virou estrela” (Estudante 12, 6º ano, Escola B, grifos meus).

As relações afetivas dentro do seio familiar é outro elemento que comumente as tecnologias digitais têm sido acusadas de afetar, até mesmo por provocar o desafio da relação entre gerações diferentes que convivem debaixo de um mesmo teto. Lembro-me na escola em que trabalhava, nos momentos de reuniões com os pais/responsáveis em que pude participar, como eram frequentes as queixas do tipo “Esse menino só fica no celular, ninguém consegue conversar com ele”, só a título de exemplificação.

As passagens acima, porém, mostram, no caso do universo estudado, a proximidade deles com os membros mais velhos e até mesmo o carinho que atribuem a essa relação, possivelmente pela conjuntura social em que se encontram inseridos (gravidez na adolescência, morte precoce de seus pais quando participantes do tráfico, etc.). O que eu levantava para reflexão na reunião com os responsáveis na escola era justamente em que medida o uso excessivo do celular não poderia estar representando uma carência afetiva-familiar, em uma tentativa de suprir por meio daqueles aparelhos algo que não encontravam dentro da própria casa[55].

Ainda sobre fatos marcantes, outro aspecto comum, presente de maneira veemente, foi a conexão com o *universo do futebol*, ao que parece, em muitos casos, tido ainda como símbolo de “paixão nacional”. Segundo Alves, “o futebol parece ser o único elo que (...) tem o poder de ligar os vínculos pessoais (familiares ou não)” (ALVES, 2017, s/p).

Os discentes versam que/sobre : “Campeonato de futebol” (Estudante 17, 6º ano, Escola B); “Fato marcante da minha vida, foi de **participar de um amistoso**, fiz 2 gols” (Estudante 28, 6º ano, Escola C, grifos meus); “Fui ao Maracanã” (Estudante 17, 9º ano, Escola A); “Minha **primeira Copa do Mundo**” (Estudante 20, 6º ano, Escola A, grifos

[55] Evidentemente psicopedagogos têm mais propriedade para abordar sobre isso; meu objetivo, porém, era lançar reflexões sobre o tema para que a equipe docente pensasse em conjunto.

meus); “Assisti a Copa do Mundo no Brasil” (Estudante 11, 9º ano, Escola A); “2014, **vi o Brasil perder de 7 X 1 pra Alemanha** (Estudante 8, 9º ano, Escola A, grifos meus); “Fatos que marcaram minha vida **no ano da Copa do Mundo, foi o melhor ano para mim**. Eu me diverti muito, só que **nós não ganhamos a Copa**, isso foi muito triste” (Estudante 20, 9º ano, Escola B, grifos meus).

E outros: “Vendo o **Flamengo** sendo 5 vezes **campeão do Brasileirão**” (Estudante 11, 6º ano, Escola A, grifos meus); “Flamengo em busca do hepta” (Estudante 18, 9º ano, Escola A); “Bom, um fato marcante foi o **título do Flamengo** em 2009 no Maracanã. Eu tava [sic] lá com meu pai. Outro fato marcante foi quando o título do Flamengo [foi conquistado] em 2013 no Maracanã, que eu também fui com meu pai” (Estudante 25, 9º ano, Escola C, grifos meus); “Minha **1ª vez que fui num estádio** assistir [a] um jogo do meu time Vasco X Grêmio (2015). Vasco campeão da Copa do Brasil (2011)” (Estudante 12, 9º ano, Escola B, grifos meus).

Em outro caso coloca-se: “Fui no *show* do Thiaguinho na Barra e nesse *show* **esbarrei com o Neym**ar” (2015) (Estudante 4, 9º ano, Escola A, grifos meus). Há também afirmações do tipo: “Eu **sonho em ser uma jogadora de futebol**” (Estudante 22, 6º ano, Escola B, grifos meus) e “O **futebol**, pois **traz momentos especiais pra mim** e **me proporciona muita alegria**” (Estudante 13, 9º ano, Escola B, grifos meus).

Na canção intitulada “Futebol”, de Orlando Moraes, aponta-se que “O futebol é democracia / É da miséria que o craque nasce / É a grande chance de uma família, dar muitos passos num só passe”; a mensagem transmitida pela música parece corresponder a algumas das colocações manifestadas, o que acontece, não raras vezes, também pela influência propagada no universo digital-midiático. Dando aula, várias vezes me lembro dos alunos acessando diariamente *sites* com noticiários específicos sobre futebol, mobilizando na sala de aula informações que viram na internet, compartilhando brincadeiras em formato de memes sobre os times, etc.

3.3 Continuando a escuta: interconexão das histórias narradas

Começo este item com a reflexão de “como transformar a história em uma disciplina com sentido – para professores universitários, pós-graduandos, professores das escolas de ensino fundamental e médio, alunos, e, sobretudo, para a sociedade” (GRINBERG, 2012, s/p).

Foi proposital trabalhar, na sequência da folha didática, com as diferentes escalas, englobando fatos que os alunos quisessem classificar e destacar na dimensão mundial, nacional e local. Optei por esse caminho por considerar que ele facilitaria as interconexões das histórias trazidas/narradas, permitindo, assim, aos próprios discentes manifestarem seus sentidos de História – sobre as datas, algumas eles mesmos sinalizaram, outras eu inseri mediante árduo trabalho de pesquisa, visando situar melhor os eventos.

Vale refletir que "variar a focalização de um objeto não é unicamente aumentar ou diminuir seu tamanho no visor, e sim modificar sua forma e sua trama" (REVEL, 2010, p. 438). Para o autor, "a escolha de uma ou outra escala de representação não equivale a representar em tamanhos diversos uma realidade constante, e sim a transformar o conteúdo da representação mediante a escolha do que é representável (*Ibid*.).

Assim, na esfera *mundial* apareceram fatos demarcáveis no tempo, tais como: ataques Kamikaze (1944); bomba de Hiroshima (1945); morte de Ayrton Senna (1994); especulação sobre o fim do mundo (2000); criação do BRICS[56] (2001); ataque às Torres Gêmeas (2001); Olimpíadas em *Salt Lake City* (2002); atentado terrorista em Madrid (2004); furacão Katrina (2005); atentado terrorista em Londres (2005); Copa do Mundo na Alemanha (2006); eleição de Barack Obama (2008); Olimpíadas em Pequim (2008); Crise financeira (2008); vitória do Flamengo no Campeonato Brasileiro (2009); compra da Marvel pela Disney (2009); lançamento do jogo *Minecraft* (2009); morte do cantor Michael Jackson (2009); eleição da Dilma (2010); terremoto e tsnumami no Japão (2011); morte de Osama Bin Laden (2011); anúncio da gravidez da cantora Beyoncé (2011); Olimpíadas em Londres (2012); morte de Nelson Mandela (2013); morte do ator Paul Walker (2013); tufão na Indonésia (2013); renúncia do Papa (2013).

Além do (a): Copa do Mundo no Brasil (2014); 7 X 1 Brasil e Alemanha (2014); contaminação do vírus ebola (2014); morte do ator Roberto Bolaños (2014); rompimento da barragem de Mariana (2015); morte do cantor Cristiano Araújo (2015); zika (2015); lançamento do jogo *Undertale* (2015); atentado terrorista em Paris (2015); greve dos professores no Brasil (2016); morte do ator Domingos Montagner (2016); Olimpíadas e Paralimpíadas no Rio de Janeiro (2016); *impeachment* da Dilma (2016);

[56] A letra "S" foi incorporada somente em 2011em função da adição da África do Sul (*South África*) ao grupo originalmente formado por Brasil, Rússia, Índia e China.

terremoto na Itália, em Paris e na Rússia (2016); tufão na China (2016); furação nos EUA, no Haiti e no México (2016); tsunami na Coréia do Sul (2016); atentado terrorista em Berlim (2016); eleições presidenciais nos EUA/entrada de Trump (2016); a queda do *Boeing* 737 da Gol (2016); tentativa de golpe militar na Turquia (2016); ataque em boate *gay* em Orlando (2016); ataque de palhaços assassinos (2016) e renovação da série "*Scream Queens*" para terceira temporada (2016).

Foram mencionados também fatos que ainda estão acontecendo, como a Guerra na Síria (desde 2011), a crise dos refugiados (desde 2014) e a atuação do Estado Islâmico (desde 2014), e fatos sem datas ou contextos precisos, como o aumento do dólar, vazamento de petróleo, temporal no Rio de Janeiro, briga no Maracanã e *shows*.

Aprecem, de igual forma, questões sociais e geopolíticas, como corrupção, violência, guerras, ataques terroristas, golpes, crises, roubos, tiros, conflitos, assassinatos, estupros, mortes, doenças, pobreza, fome, preconceitos, pessoas com dificuldades dentro de casa, emigrações, melhorias na tecnologia, inovações biotecnológicas e questões ambientais, como aquecimento global, falta d'água, lixo, poluição, desmatamento e vulcão em erupção.

Datas e festejos, como o *Halloween* e o dia das crianças, também foram citados. Houve casos de fatos "errados", ou melhor, mal expressados, que não correspondem corretamente à realidade, como "a greve da Dilma" (Estudante 24, 6º ano, Escola C), visto que a ex-presidenta nunca esteve formalmente em greve no sentido literal, mas sim afastada do seu cargo em função de acusações políticas.

Em outro caso, não consegui identificar e chegar à conclusão do que o discente estava se referenciando: "Lembro de um fato também de uma vez acabar as luz[es] no mundo inteiro. Foi bem marcante esse dia" (Estudante 24, 9º ano, Escola C). Inferências também precisaram ser feitas como, por exemplo, quando um aluno coloca simplesmente "cheirinho de hepta" (Estudante 25, 9º ano, Escola C) ao que, suponho, estivesse se referindo à atuação e possível vitória do time do Flamengo no Campeonato Brasileiro de Futebol ou quando outro escreve "O Brasil foi motivo de chacota" (Estudante 28, 9º ano, Escola C), cuja referência, deduzo, refere-se ao dia do 7 X 1 entre Brasil e Alemanha (2014).

Questões pessoais apareceram na parte do mundo, como as frases a seguir deixam entrever: "Eu estava no hospital. Eu nasci em 2002 e não sei que dia. Eu saí do hospital, fiquei 7 dias em coma" (Estudante 25, 6º ano, Escola A) ou "minha vó morreu" (Estudante 21, 6º ano, Escola C). Chama a atenção que "roubos na prefeitura

do Brasil" (Estudante 20, 9º ano, Escola B) ou "quando teve briga entre homens no Maracanã foi no mundo" (Estudante 8, 6º ano, Escola C), colocações que, em um sentido restrito, poderiam remeter à escala nacional, são colocadas na esfera mundial. Da mesma forma, algo tipicamente do local que eles moram, como "o confronto entre policiais e bandidos" (Estudante 33, 9º ano, Escola C), também é destacado como algo do mundo.

Assim: "Como se pode pensar, como se pode escrever hoje uma história à escala do mundo?" (REVEL, 2015, p. 21). Segundo Boucheron (2015, p. 14), "a mundialização (...) é a um só tempo um processo histórico e o discurso que o acompanha e justifica".

Em relação à esfera *nacional*, dentre os fatos demarcáveis no tempo, foram trazidos: especulação sobre o fim do mundo (2000); sequestro do ônibus 174 (2000); eleição de Lula (2002); Pentacampeonato brasileiro (2002); vitória do Flamengo no Campeonato Brasileiro (2009); eleição de Dilma (2010); saída de Lula da Presidência (2011); câncer de Lula (2011); massacre em escola de Realengo (2011); Rio + 20 (2012); vinda das personagens da novela Rebelde ao Brasil (2012); surto de dengue (2013); incêndio na boate *Kiss* (2013); Manifestações (2013); raio no Cristo Redentor (2014); Copa do Mundo no Brasil (2014); 7 X 1 Brasil e Alemanha (2014); prisão de Fernandinho Beira-Mar (2015); morte do cantor Cristiano Araújo (2015); rompimento da barragem de Mariana (2015); zika (2015).

E também: greve dos professores no Brasil (2016); estupro coletivo de jovem (2016); *impeachment* da Dilma/golpe no Brasil/queda da democracia política (2016); entrada de Temer (2016); lançamento do *Pokémon Go* (2016); ocupação das comunidades para as Olimpíadas (2016); Olimpíadas e Paralimpíadas no Rio de Janeiro (2016); atuação do atleta Usain Bolt (2016); morte da onça Juma (2016); morte do ator Domingos Montagner (2016); entrega do pré-sal (2016); a ocupação de escolas por alunos (2016); PEC 241 (2016); morte do criador do Fofão (2016) e ataque de palhaços assassinos (2016).

Entre os fatos que ainda estão ocorrendo, foram citados a operação Lava-Jato (desde 2014) e a crise econômica (desde 2014). Já os fatos sem datas ou contextos precisos, foram citados episódios como a Guerra do [Complexo do] Alemão, o aniversário do Rio de Janeiro, queda de avião, prisão de políticos, premiação a atores de TV e Copa das Confederações.

Assim como na parte mundial, questões sociais e geopolíticas se fizeram presentes, mencionando-se sobre crises, golpes, corrupção, assaltos, tiroteios, roubos, bandidagens, guerra política e doenças. Nas questões ambientais, abordou-se sobre poluição, enchentes, vazamento de óleo no mar e paisagens lindas. Dentre datas/festejos, o dia das mães foi mencionado.

Fatos "errados" ou mal expressados mais uma vez apareceram, como a falência da Petrobrás (Estudante 5, 9º ano, Escola B), a prisão de Lula (Estudante 30, 6º ano, Escola B) e Dilma enquanto prefeita (Estudante 4, 6º ano, Escola C), sendo que, no primeiro caso, apesar dos episódios de crise e corrupção pelos quais a referida empresa esteve envolvida desde 2014, sua falência não ocorreu, assism como não aconteceu, na época mencionada, a prisão do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva[57]. Na última menção, comete-se um equívoco quanto à posição política ocupada por Dilma Rousseff, tendo sido ela presidenta do Brasil no período de 2011-2016, e não prefeita. Em casos como "2014 o ano da música pop" (Estudante 27, 9º ano, Escola C) não consegui compreender o porquê desta referenciação.

Vivências pessoais, como a morte do avô (Estudante 21, 6º ano, Escola C), novamente foram trazidas. Da mesma forma, ainda neste campo relativo ao Brasil, foi possível perceber o movimento de se abordar sobre o mundo como quando se aponta "mundo em violência, têm muitos jovens morrendo" (Estudante 25, 6° ano, Escola A) ou ao se mencionar "disseram que o mundo ia acabar" (Estudante 5, 9° ano, Escola A). Descrições da localidade, conforme será explorado a seguir, também foram mobilizadas aqui como, por exemplo, na seguinte ponderação: "[Houve] uma grande troca de tiro no morro do Pavão-Pavãozinho e Cantagalo. E fiquei triste porque uma pessoa muito legal levou um tiro" (Estudante 16, 9º ano, Escola A).

Por fim, na escala *local*, considerando o lugar onde moram ou estudam, os fatos que puderam ser situados com precisão no tempo foram: visita de Lula às comunidades do Pavão-Pavãozinho e Cantagalo (2007); construção do Elevador de Ipanema (2010); falecimento do dançarino DG do programa "Esquenta" da Rede Globo de televisão (2014); protestos no Rio de Janeiro (2014); construção da Clínica da Família no Andaraí e Grajaú (2015); Olimpíadas e Paralimpíadas no Rio de Janeiro (2016); greve dos professores (2016); ataque de palhaços assassinos (2016) e fechamento da Estrada Grajaú-Jacarepaguá (2016).

[57] Fato ocorrido posteriormente em 2018.

Dentre os acontecimentos sem datação ou contextos precisos, apareceram: manifestações; greves e eleições. O aspecto da pessoalidade claramente se mistura à localidade, ao serem mencionados, por exemplo: nascimentos e mortes (de pessoas e animais); amizades; experiências com relacionamentos; brincadeiras; ganho do videogame *Xbox* 360; festas; o Natal; compra de açaí; assistir séries; conhecer lugares; inauguração de trailer do padrinho; machucado do primo; viagem da mãe; prática de vôlei.

Também são citados: campeonato de futebol, queimado e *surf*; festival de pipa; conserto do campo de futebol; caída da árvore; queda de pedra; queda de helicóptero; acidentes; atropelamento; derrubada de casa; reformas e mudanças no ambiente de casa; mudanças de pessoas; queda da caixa d'água; construção de comércios; obras; construção de prédios Minha Casa Minha Vida; mudanças e melhorias na comunidade; mudanças no bairro; eleição para presidente da associação do morro; visitas; eventos; fogo em prédio.

E ainda: aprendizados; estudar inglês; aula particular; formatura; campanha contra o lixo; debates sobre a situação do Brasil; trabalhos; planetário na escola; passeio ao Parque Madureira; olimpíadas escolares; chegada de nova inspetora; novo professor de Geografia; briga na sala por razões religiosas; mudança de uniforme da escola; modificação do nome do colégio; troca de patrocínio na instituição escolar; mudança escolar; escola ruim.

O que tange às questões sociais e geopolíticas, foram citados: tiroteios; assaltos; assassinatos; venda de drogas; guerras; conflitos; roubos; sequestros; arrastões; estupros; agressão à mulher; confrontos; vandalismos; queima de ônibus; prisões; brigas. Também falou-se sobre: implantação, ocupação e fim da UPP[58]; subida do caveirão no morro; violência; insegurança e pobreza. Quanto ao aspecto ambiental, apareceram os seguintes tópicos: lixo; enchentes; enxurradas; poluição; falta d'água e de luz.

Em que pesem estes problemas, houve alunos que destacaram uma relação positiva com o local que moram/estudam: "O local onde moro é **muito bom e divertido**. Temos bastante amigos, eu como menina gosto de muitas coisas, mas o que mais gosto é do futebol. É irado" (Estudante 21, 6º ano, Escola B, grifos meus); "Aonde

[58] Unidade de Polícia Pacificadora, iniciativa da Secretaria de Estado de Segurança do Rio de Janeiro implantada no fim de 2008.

eu moro é um **paraíso**" (Estudante 24, 6º ano, Escola B, grifos meus); "No local que eu moro, ele é **muito tranquilo**" (Estudante 15, 9º ano, Escola B, grifos meus) e "Aonde eu estudo é **muito bom**" (Estudante 8, 9º ano, Escola B, grifos meus).

Outros, possivelmente por não compreenderem a pergunta, expuseram dados pessoais constando o nome do lugar em que moram ou estudam, por exemplo: "Eu moro no Grajaú" (Estudante 8, 6º ano, Escola B); "Eu moro no Lins, e estudo no Grajaú" (Estudante 15, 6º ano, Escola B) e "RJ. Rio de Janeiro" (Estudante 25, 9º ano, Escola C).

Ao longo das folhas didáticas também foi possível observar respostas do tipo "Não sei, eu acho que nada" (Estudante 6, 6º ano, Escola C) e "Não faço ideia" (Estudante 3, 9º ano, Escola C) para a esfera mundial, "Não sei" (Estudante 3, 6º ano, Escola B) na parte referente ao Brasil e "Não aconteceu nada" (Estudante 5, 9º ano, Escola A), "Nada de especial" (Estudante 10, 6º ano, Escola B) ou "Nada incrível ou legal" (Estudante 3, 9º ano, Escola C) para a dimensão local.

Foram inúmeros os casos de respostas em branco, como, por exemplo, o Estudante 7, 9º ano, Escola A e o Estudante 9, 9º ano, Escola A, cujos três campos mencionados (mundial, nacional e local) não foram completados; as respostas em branco ocorreram majoritariamente na esfera local, como na folha do Estudante 14, 9º ano, Escola A, do Estudante 23, 6º ano, Escola B e do Estudante 10, 9º ano, Escola C, mas também se fizeram presentes na parte mundial, só para mencionar alguns casos, do Estudante 12, 9º ano, Escola A e do Estudante 9, 6º ano, Escola C. A parte nacional fica em branco em casos como o do Estudante 10, 9º ano, Escola C e do Estudante 17, 9º ano, Escola C.

Através das enumerações factuais expostas acima, é possível notar o que é ou aquilo que fez/faz parte da História para esses jovens, sendo que os recortes abarcam em sua maioria temas do presente imediato vivido por esses sujeitos, havendo poucos casos de menções anteriores aos anos 2000, tais como o naufrágio do Titanic (1912), os ataques Kamikaze (1944), a bomba de Hiroshima (1945) e a morte de Ayrton Senna (1994).

Assim, esse aspecto presentista percebido na narrativa dos estudantes, entendido, segundo Hartog (2013), como um tempo dos fluxos, de aceleração e mobilidade por uns e como um presente em desaceleração, de permanência do transitório por outros, talvez se dê também por influência daquilo que consomem na/por meio da mídia digital, que

massifica fatos e reproduz "verdades" que passam a moldar suas práticas, hábitos e até mesmo suas definições do que seja História.

Aspectos da política, por exemplo, caminham lado a lado em importância com outros relacionados à vida de astros da música ou ao lançamento de jogos. Para Wanderley, "não há dúvida de que pensar a história na contemporaneidade nos obriga a considerar a produção midiática, haja vista sua capacidade de produzir eventos e constituir sentidos (WANDERLEY, 2013, p. 220). Já Franco (2010) discute que os produtos [digitais] midiáticos podem acabar reforçando o olhar etnocêntrico dos estudantes, fazendo-os ver outros tempos e espaços baseados em seus valores e parâmetros de julgamento, dificultando, assim, a percepção da possibilidade de transformação, de ser diferente.

A mesma mídia digital, entretanto, pode vir a contribuir para um movimento que a autora chama de descentração, ao trabalhar as mudanças e permanências, diferenças e semelhanças entre vários lugares e épocas históricas. Portanto, em sala de aula, está ao alcance dos docentes confrontar os diferentes olhares midiáticos sobre o passado, "desconstruindo-os junto aos alunos para perceber que existem várias maneiras de se entender o passado e que, cada uma delas, favorece formas diferentes de agir no presente e pensar o futuro – conformistas ou não" (FRANCO, 2010, p. 321).

Assim concordo com a primeira autora quando entende ser pertinente ao pesquisador "se debruçar sobre a diversidade de narrativas que compreendem a cultura histórica, mormente a [digital] midiática e a didática escolar, em busca do entendimento de como elas se entrelaçam no processo de ensino-aprendizagem de história" (WANDERLEY, 2013, p. 224-233). Deve-se considerar a relação estabelecida entre "memória e história nas narrativas [digitalmente] midiatizadas da história, entendendo que, apesar de nossas memórias cada vez mais estarem sendo modeladas pelas tecnologias midiáticas, nunca serão redutíveis a estas (*Ibid*.).

Faz-se mister também, reparar a necessária flexibilização do que é mundial, nacional e local na concepção dos discentes, pois por várias vezes um mesmo fato é apresentado e se repete nas três dimensões. Como nos lembra Revel (2010, p. 436): "Mais do que de escalas, reivindicadas como mais ou menos pertinentes, é do princípio da variação de escala que se esperam hoje benefícios heurísticos".

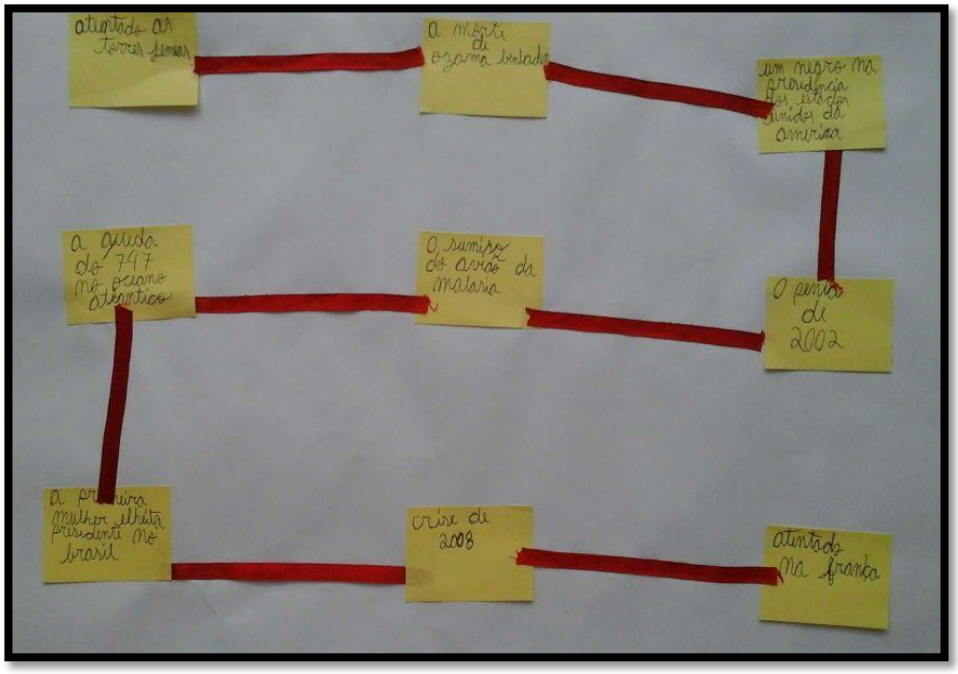
Na passagem a seguir nota-se que o aluno relaciona a dimensão pessoal e local ao mundo: "Na minha escola fizemos uma campanha contra o lixo que pode ajudar a conscientizar não só as pessoas da escola, **como também do mundo**" (Estudante 10, 6º

ano, Escola C, grifos meus). Já nesta outra, o local em que se habita é conectado a outras localidades: "No estado onde eu moro, eu acho que **é comum nos outros locais**, acontecem muitas guerras, roubos e mortes" (Estudante 14, 6º ano, Escola A, grifos meus). Este movimento de conexão vai ao encontro da concepção de Massey (2000) ao defender que o entendimento do sentido de lugar "só pode ser construído por meio da ligação desse lugar com outros lugares", visto que "precisamos de um sentido global do local, de uma consciência global do lugar" (MASSEY, 2000, p. 185).

No caso das produções artísticas, compostas por desenhos e/ou escritos, tratados aqui a partir do confronto com os dados firmados nas folhas didáticas, foram muito variáveis os tipos de conexões feitas pelos alunos de cada ano das três instituições. Porém, é possível perceber o predomínio da abordagem dos fatos relacionados exclusivamente às histórias de vida tanto entre os discentes de 6º quanto de 9º ano, o que reflete um aspecto comum à condição de humanidade que é falar de si, hoje ainda mais evidenciado pelo já discutido universo das redes sociais. Neste as pessoas amiúde expõem dados da própria vida, sendo perceptível o quão a visibilidade digital endossa a força do indivíduo, potencializando posturas narcísicas.

Nota-se também que o 6º ano, em geral, relacionou mais seus episódios pessoais a fatos mundiais, nacionais e locais separadamente, entretanto, no 9º foi mais nítido o engendramento destas três dimensões em conjunto e na combinação das partes (mundial-nacional, mundial-local e nacional-local). Poucos abriram mão integralmente de fatos de suas próprias vivências nas produções artísticas, como por exemplo, os casos a seguir:

Estudante 2, 9º, Escola B – Foco na história mundial (ataque terrorista na França, rompimento da barragem em Mariana, ataque às Torres Gêmeas, furacão Katrina, morte de Michael Jackson), incorporando referências da história nacional (rompimento da barragem em Mariana, saída da Dilma).



Estudante 3, 9º, Escola B – Foco na história mundial (ataque às Torres Gêmeas, morte de Bin Laden, eleição de Obama, ataque terrorista na França), incorporando referência da história nacional (eleição da Dilma).

Estudante 11, 9º, Escola B – Foco na história mundial (ataque às Torres Gêmeas) e na história local (protesto no Rio de Janeiro).

Fazendo um balanço geral, ao ler as narrativas, alguns aspectos que se ressaltaram valem aqui ser trazidos mais detidamente. O primeiro é a *violência urbana* compreendida como marca do histórico, de datação, de ruptura, como forma de experiência do tempo, conforme a própria imagem acima referencia. Cita-se, por exemplo, na parte nacional, sobre "a guerra do [Complexo do] Alemão" (Estudante 26, 6º ano, Escola C), sendo possível também encontrar descrições minuciosas de episódios como o sequestro do ônibus 174, ocorrido em 2000 na cidade do Rio de Janeiro:

> A parada do 174, um ônibus estava na parada e entrou [sic] alguns bandidos dentro do ônibus com armas, deixando os passageiros de refém. Apontava a arma para a cabeça das pessoas e algumas delas no chão, e os policiais do lado de fora, e nesse acontecimento morreu uma pessoa, se eu não me engano uma médica (Estudante 14, 6º ano, Escola A).

Na parte local, os exemplos se multiplicam: "Onde eu moro e estudo **dá muito tiro**" (Estudante 22, 6º ano, Escola A, grifos meus); "No dia em que voltamos de viagem de São Paulo, estava acontecendo o **maior conflito no morro**, pois os policiais mataram o apresentador [dançarino] do programa Esquenta" (Estudante 23, 6º ano, Escola A, grifos meus); "O dia do **tiroteio de ontem**. **Ontem tava parecendo uma guerra**, uns amigos meus partiram e vão deixar muitas saudades. Que eles estejam em um bom lugar" (Estudante 25, 6º ano, Escola A, grifos meus); "No local onde eu moro é maneiro, mas às vezes **começa a soltar tiro e acabam morrendo pessoas** e às vezes até amigos meus" (Estudante 26, 6º ano, Escola A, grifos meus); "No local [sic] que eu moro acontece **muito tiroteio** e **não é muito seguro** lá" (Estudante 20, 9º ano, Escola B, grifos meus); "**Várias mortes** causadas por milicianos" (Estudante 21, 9º ano, Escola B, grifos meus).

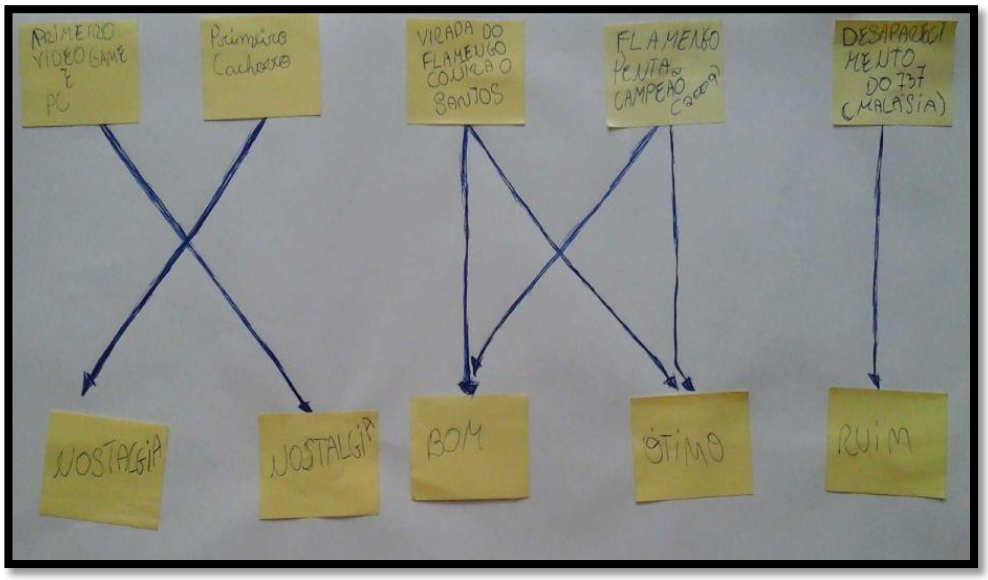
E prossegue-se: "Aconteceu que **mataram um policial** lá, aí foram repórteres e várias emissoras e ficou um mistério sem saberem quem matou" (Estudante 7, 9º ano, Escola C, grifos meus); "Perto da onde eu moro, a mãe deixou sua filha sozinha e **o homem entrou** lá, **estuprou a garota e matou**" (Estudante 14, 9º ano, Escola C, grifos meus); "Eu vi um **homem agredindo a mulher** no final da minha rua. A filha da síndica do prédio aonde moro foi assaltada, aí ele resolveu colocar câmeras na rua" (Estudante 17, 9º ano, Escola C, grifos meus).

Em alguns casos, fica nítida a relação deste tipo de acontecimento com o sentir, sendo, portanto, a *manifestação da emoção* outro aspecto que vale ser ressaltado. Como se vê em: "**Deu um tiroteio** lá onde eu moro e eu estava na Igreja. De lá dava pra ouvir,

eu **fiquei com muito medo**!!!" (Estudante 13, 6º ano, Escola C, grifos meus) ou "No local aonde eu moro **os policiais ficam dando muito tiro** pro morro e eu **fico com muito medo e assustada** com os barulhos" (Estudante 27, 6º ano, Escola C, grifos meus). Para além da questão da violência, a emoção também é manifestada quando se aborda sobre o perigo próprio de moradias de áreas de risco:

> No lugar onde eu moro o que vai ficar pelo resto da vida foi a **enxurrada** e a **pedra que rolou**, que ainda é área de risco. **Foi super triste**, graças a Deus que não foi na minha casa, infelizmente atingiu a casa da vizinha. **Fiquei chorando muito**, até porque nunca queremos o mal de ninguém (Estudante 12, 9º ano, Escola C, grifos meus).

É possível perceber emoção também em passagens que retratam episódios mundiais, tais como: "Eu lembro que no Japão teve um **terremoto e** um ***tsunami*** que **foi uma tristeza** matou muitas pessoas" (Estudante 9, 6º ano, Escola A, grifos meus); "No mundo estão acontecendo muitas coisas bizarras, ataques terroristas (...) também **a destruição das torres gêmeas**, **isso foi muito chocante**, muitas pessoas morreram neste dia" (Estudante 20, 9º ano, Escola B, grifos meus) ou "Quando o **ebola** chegou **na África**, eu **fiquei com muito [medo] de chegar no Brasil**" (Estudante 13, 6º ano, Escola C, grifos meus). É possível reparar que na produção artística a seguir também há conexão dos eventos a sentimentos de nostalgia, outros bons, ótimos e ruins:



Estudante 7, 9º ano, Escola B – Há a presença de linhas retas que se entrecruzam conectando os fatos a sentimentos / qualificações; foco na própria história de vida, incorporando referências da história mundial (queda de avião) e da história nacional (pentacampeonato do Flamengo); os eventos são apresentados de maneira retilínea (horizontal) e linear; consta datação (2009).

Outro aspecto que merece destaque são passagens nas quais ficam claros os *comentários*, *opiniões* e *posicionamentos* dos discentes sobre diferentes temas. Na parte mundial, por exemplo, um deles escreve: "Eu também **fico preocupado com o mundo** por causa do lixo, **as pessoas não reciclam**" (Estudante 19, 6º ano, Escola C, grifos meus); "**Na Síria está tendo muita guerra**, um monte de pessoas morrendo, até crianças inocentes. Muitas pessoas se mudaram por conta desse conflito" (Estudante 12, 9º ano, Escola C, grifos meus).

Na esfera nacional, coloca-se: "**Tem muita corrupção** e agora eles [políticos] estão sendo presos porque **eles roubaram muito no Brasil**, mas não é só isso" (Estudante 4, 6º ano, Escola B, grifos meus); "(...) a Dilma maltratou o Brasil" (Estudante 8, 6º ano, Escola B); "No Brasil estão acontecendo **muitas coisas bizarras**, os roubos que estão acontecendo no governo vendendo coisas para países estrangeiros" (Estudante 20, 9º ano, Escola B, grifos meus); "O Brasil está ficando **totalmente arruinado** com essa política" (Estudante 10, 6º ano, Escola C, grifos meus); "Estava aquela mudança de golpe, que **eles queriam tirar a Dilma e hoje conseguiram, infelizmente**" (Estudante 8, 9º ano, Escola C, grifos meus); "O ***impeachment*** que **achei um absurdo**, e **nada passou de um golpe**" (Estudante 32, 9º ano, Escola C, grifos meus). Nas produções também é possível observar posicionamentos, como, por exemplo:

Estudante 1, 6º ano, Escola B – Foco na história nacional (mortes, vandalismo, desemprego), sendo possível observar posicionamentos políticos mediante expressões do tipo "Fora corrupção", "mais hospitais", "melhora do ensino", "mais justiça", "melhores estruturas para as escolas", "mais médicos" e "Queremos um Brasil melhor".

Estudante 13, 9º ano, Escola C – Relaciona a sua própria história de vida à história nacional (manifestações, golpe, Olimpíadas) e à história local (violência, assaltos), posicionando-se politicamente através das frases "Fora Temer" e "Não vai ter golpe".

Já na escala especificamente local das folhas didáticas, cita-se: "**Os policiais estão atrapalhando os moradores do morro**, assustando-os com tiros. O morro estando em paz, a UPP e o BOPE vêm arranjar guerra com o povo liberto do PPG"[59] (Estudante 16, 9º ano, Escola A, grifos meus); "Apesar de não morar na comunidade, eu moro perto e **com as UPPs fica tudo melhor**" (Estudante 29, 9º ano, Escola C, grifos meus).

A partir destes apontamentos, o que será que as narrativas e as produções artísticas permitem evidenciar mais detidamente ainda sobre a questão temporal? O tópico a seguir abordará essa questão de forma mais minuciosa.

[59] Sigla referente às comunidades do Pavão-Pavãozinho e Cantagalo.

3.4 Sobre o tempo e a tecnologia

> *"Eu sou maior do que era antes / Estou melhor do que era ontem / Eu sou filho do mistério e do silêncio / Somente o tempo vai me revelar quem sou"* (Música "Maior" – Milton Nascimento).

"Quando nasci, sabia que um mundo novo iria começar para mim", "eu fui crescendo e com o tempo descobri coisas que nem eu sabia", "minha vida está só começando porque meu futuro ainda está por vir" (Estudante 1, 6º ano, Escola A). Assim começa a primeira produção analisada da primeira escola onde a atividade foi feita. Qual a relação dos trechos aqui trazidos com a passagem, bela e poética, de Milton Nascimento na música de sua autoria chamada "Maior"?

A canção deixa entrever uma relação de tempo e evolução, progresso, crescimento pessoal, sinalizando que somente com a sua passagem será possível o descortinar de uma identidade. Uma identidade, em certa medida, essencializada, porque somente revelada. Já as frases do estudante nitidamente operam com a noção de futuro como expectativa. O futuro que "está por vir", ou seja, que abre brechas para o agir, para o decidir, para o (re)construir, e não meramente para o revelar. Todavia, o tempo como "algo que passa" também aí se manifesta, fazendo transparecer o novo, o desconhecido.

Procurei, a todo instante, confrontar a escrita textual da folha didática com a manifestação em cores das produções, buscando, em ambas, indícios semânticos e gráficos de como o tempo pode ser representado e se há referências que remetam à cultura digital mesmo que em suportes não digitais, no caso da primeira versão da oficina.

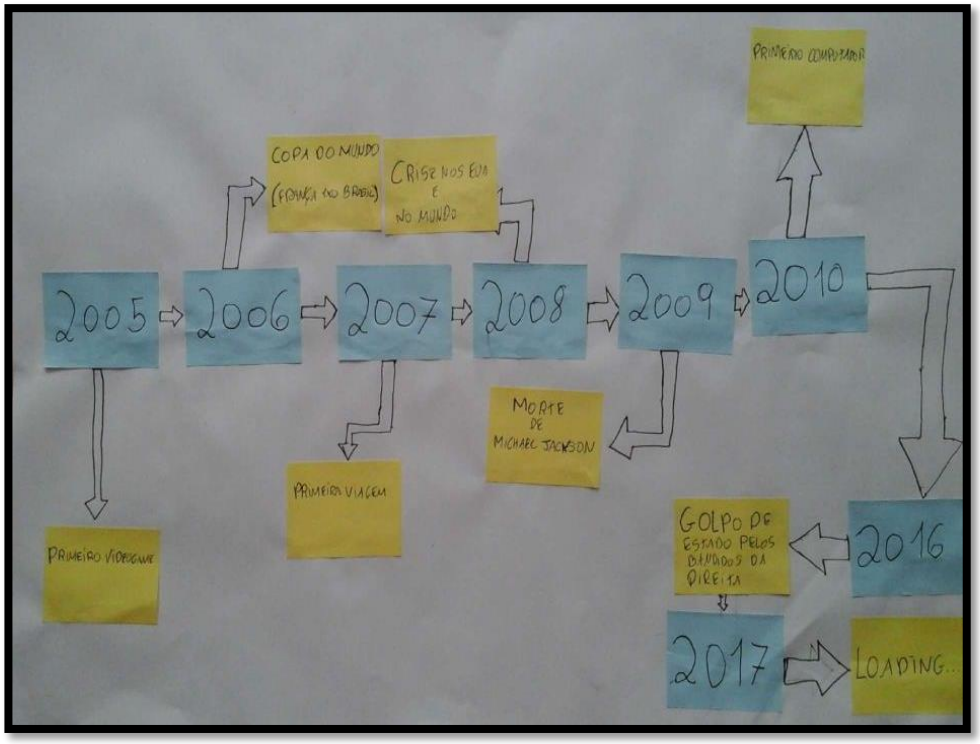
O primeiro aspecto que procurei notar foi a presença ou não de *datação*, por ser este um dos indícios explícitos de uma das concepções mais corriqueiras de tempo, que é a cronológica:

> A cronologia é o meio que empregamos para situar os acontecimentos no tempo (aquele tempo comprido e sem volta). É por meio de uma cronologia que podemos datar os fatos da nossa vida e os fatos da história. Uma cronologia, portanto, é também um instrumento de medida do tempo. Mas ela depende do calendário (GABRIEL & TURAZZI, 2000, p. 27).

Se em muitos casos a data foi totalmente ausente, o que pode demonstrar tanto um desapego dos discentes a esse tipo de demarcação quanto um desconhecimento da ocorrência em questão, em outros ela se fez de maneira parcial contendo apenas o ano como nos seguintes exemplos: “Em 2012, entrei no colégio que estou atualmente” / “Em 2015 foi minha formatura do 5º ano” (Estudante 2, 6º ano, Escola A); “Estavam ocorrendo as preparações para as Olimpíadas em 2016” (Estudante 12, 9º ano, Escola A); “Estavam acontecendo as eleições de 2014 que elegeu Dilma que hoje não é mais presidente” (Estudante 15, 6º ano, Escola B); “Minha primeira viagem (2006)” (Estudante 19, 9º ano, Escola B); “O reencontro com minha família em 2014 depois de 9 anos” (Estudante 22, 6º ano, Escola C) e “Quando conheci minhas ídolas e fui no *show*” (Estudante 2, 9º ano, Escola C).

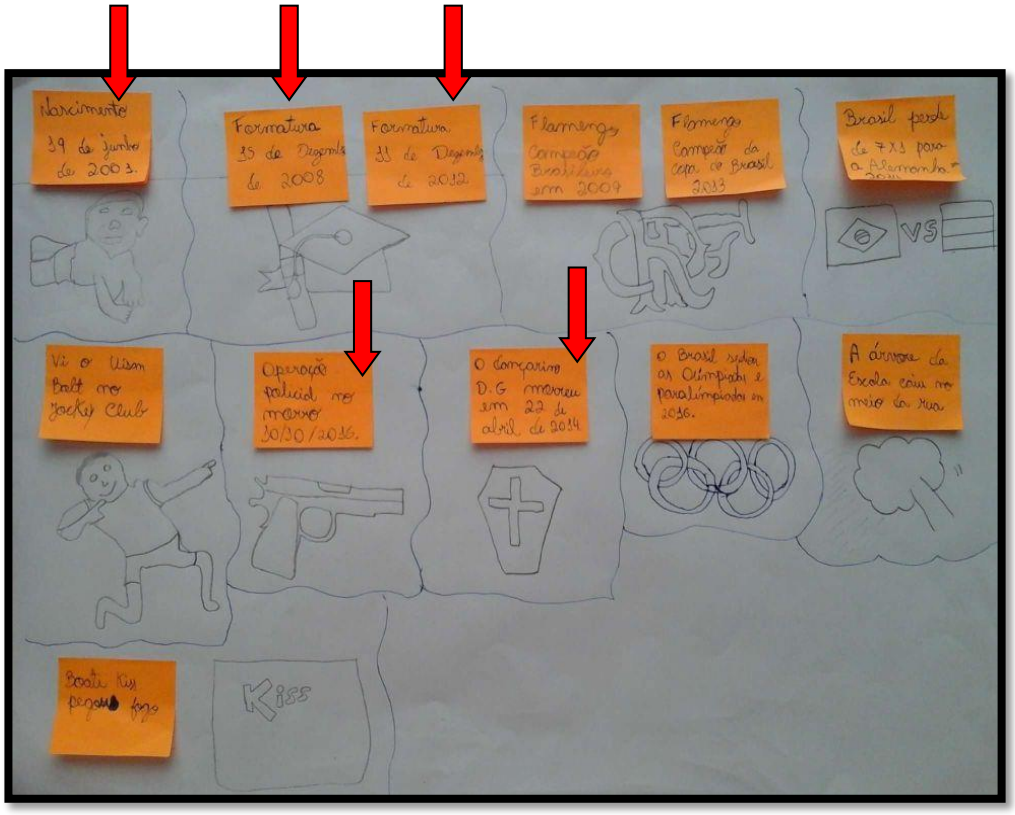
Nas produções também é possível notar a presença da datação por ano, como se pode observar a seguir:

Estudante 6, 6º ano, Escola A – Consta datação (2010 e 2016); foco na própria história de vida, incorporando referência da história nacional (Olimpíadas no Brasil); os eventos são apresentados dentro de um livro.



Estudante 12, 9º ano, Escola B – Consta datação (2005-2010, 2016, 2017); relaciona a sua própria história de vida à história mundial (Copa do Mundo de 2006, crise nos EUA e no mundo de 2008, morte de Michael Jackson) e à história nacional (golpe de Estado pela direita); os eventos são apresentados de maneira retilínea (horizontal), não completamente linear e com o uso de setas, algumas indicativas sequenciais e outras ilustrativas; opera com a noção de futuro ao remeter à 2017, tendo a atividade sido feita em 2016.

Já em situações como nas passagens a seguir das folhas didáticas ela foi bem precisa, constando dia, mês e ano: "Em 21 de março de 2012, meu irmão nasceu" / "Houve um tiroteio intenso em 10 de outubro de 2016" (Estudante 2, 6º ano, Escola A); "Minha primeira formatura foi no dia 15 de dezembro de 2008, no 1º ano do Fundamental I" (Estudante 8, 9º ano, Escola A); "No dia 24/10/2009 eu criei uma cicatriz na minha perna direita brincando na escada" (Estudante 14, 6º ano, Escola B); "Morte de Michael Jackson - 25/06/2009" (Estudante 12, 9º ano, Escola B) e "Quando conheci o Pedro (05/04/16)" (Estudante 3, 9º ano, Escola C). Tal precisão também se faz presente nas composições artísticas, conforme os casos a seguir:



Estudante 8, 9º ano, Escola A – Consta datação (2001, 2008, 2012, 2009, 2013, 2014 e 2016); foco na própria história de vida, incorporando referências da história nacional (incêndio na boate Kiss) e da história local (queda da árvore da escola, morte de dançarino, operação policial no morro); os eventos são apresentados por blocos, alguns divididos por temas (formaturas, vitórias do Flamengo).

Estudante 19, 9º ano, Escola C – Os eventos são todos expressados por datação (2006, 21/05/2016, 16/05/2011, 25/03/2015, 10/12/2013, 25/05/2012, 05/12/2015 e 12/04/2001); foco na própria história de vida.

Foram encontradas narrativas com base em propostas de *divisão cronológica* (por idade), como o Estudante 15, 6º ano, Escola A que divide os fatos marcantes de sua vida entre o intervalo de 3 a 6 anos e depois de 6 a 11 anos. Tal divisão também ocorre em: "Quando eu tinha **5 anos** conheci meus avós no Ceará. Quando tinha **8 anos** fui para Niterói. **Quando nasci** uma bactéria hospitalar comeu uma parte do meu osso. Com **6 anos** fui ao zoológico pela primeira vez" (Estudante 16, 6º ano, Escola A, grifos meus); "Quando eu era do 1º ano fui desenvolvendo o alfabetizado, fui aprendendo a ler, eu tinha **5 anos**, depois quando chegou dia 21 de julho fiz **6 anos**, minha mãe fez uma festa da Barbie (Estudante 25, 6º ano, Escola A) e "Tenho 3 coisas que ficaram marcantes [marcadas] em minha vida, as 3 foram festas. A primeira festa foi de 3 anos, a segunda festa foi de 9 anos e a terceira que foi de 15 anos" (Estudante 12, 9º ano, Escola C).

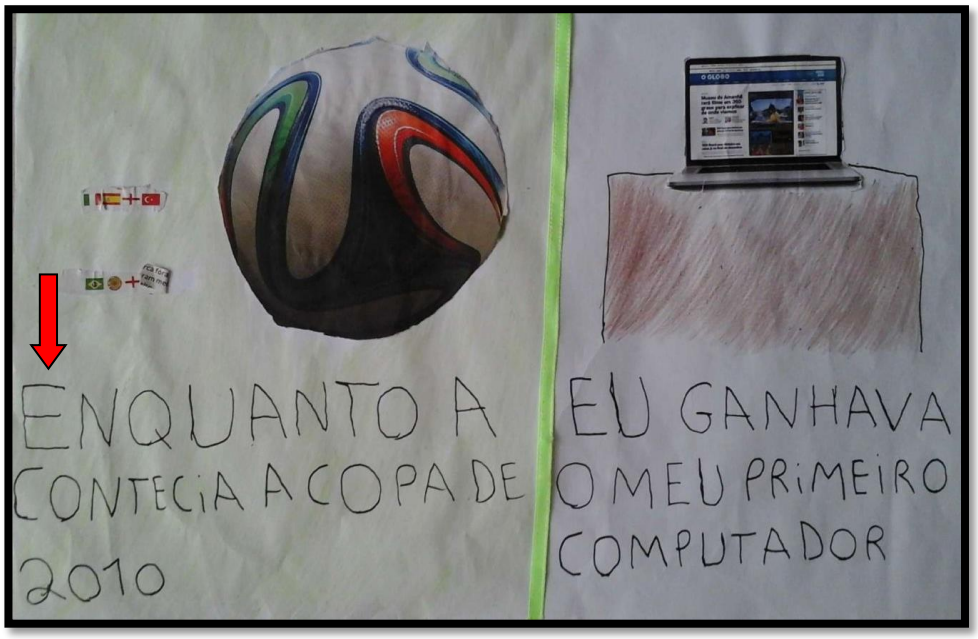
A noção de *anterioridade* fica explícita em "Há 2 anos do meu nascimento o Brasil foi pentacampeão" (Estudante 18, 6º ano, Escola A) e a de *posterioridade* em "Eu nasci em 10 de setembro, um dia depois foi o atentado das Torres Gêmeas" (Estudante 24, 9º ano, Escola C). Já o trabalho com a *simultaneidade* pode ser verificado em diversos casos, mediante a relação entre as histórias narradas a partir de fatos enumerados para um mesmo momento.

No caso dos discentes de 6º ano, vale observar os seguintes exemplos: "A Copa do Mundo (2014) foi [no] ano em que eu viajei" (Estudante 1, 6º ano, Escola A); "No ano em que eu nasci e no mês que eu nasci aconteceu um furacão no México" / "No dia do nascimento do meu irmão, eu estava na escola" (Estudante 4, 6º ano, Escola A); "Enquanto eu estava no hospital, estava acontecendo a final da Copa do Mundo" / "Eu estava estudando enquanto estava tendo confronto entre polícia e bandido" (Estudante 11, 6º ano, Escola A).

E ainda: "Quando eu ganhei minha cachorra, o Brasil estava em eleições" / "No dia em que voltamos de viagem de São Paulo, estava acontecendo o maior conflito no morro" (Estudante 23, 6º ano, Escola A); "Em 2016 , mais ou menos em agosto, eu ganhei o meu 5º cachorro que ficou uma semana com a gente antes de morrer de uma doença. Em 2016 (ainda) fui nas paralimpíadas ver bocha e descobri que bocha é muito

chato" (Estudante 22, 6º ano, Escola B) e "No mês das olimpíadas aqui no Brasil 2016, foi quando eu conheci o meu melhor amigo" (Estudante 31, 6º ano, Escola B).

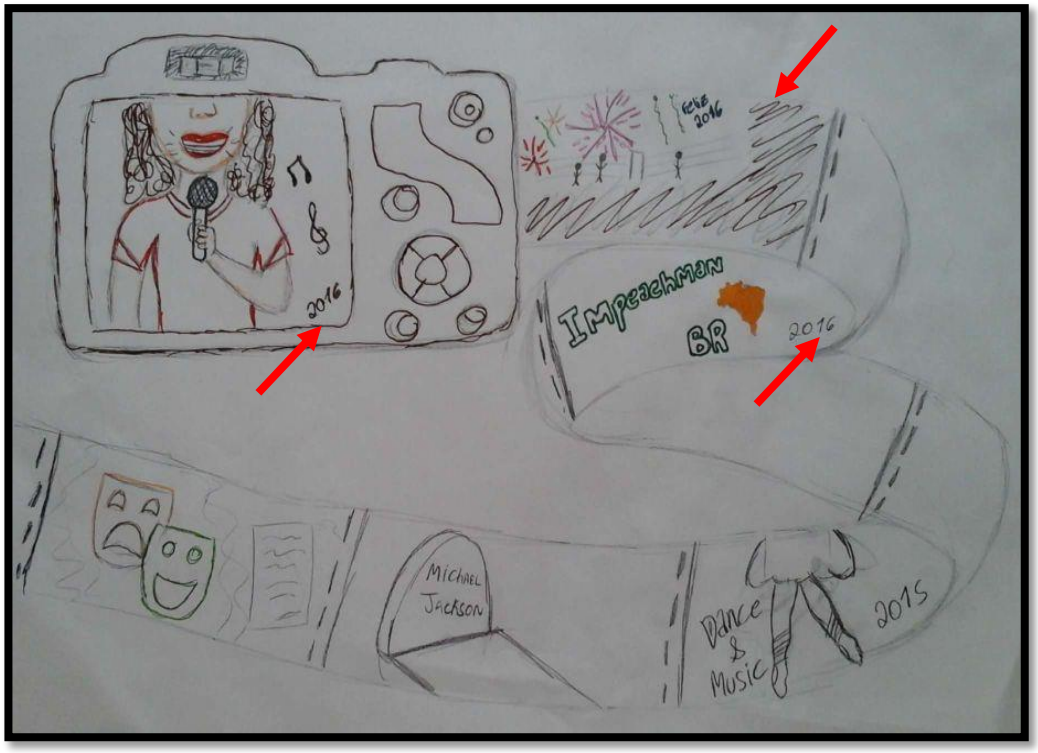
Abaixo é trazido um caso de simultaneidade manifestado na produção na folha A3:



Estudante 17, 6º ano, Escola A – Opera-se com a noção de simultaneidade ao relacionar a sua própria história de vida à história mundial (Copa do Mundo de 2010); os eventos são representados de maneira paralela; consta datação (2010).

Alunos do 9º ano também foram capazes de operar com a simultaneidade, como, por exemplo, ao colocarem: "2016, o Brasil sediou as Olimpíadas pela primeira vez e ganhou 7 medalhas de ouro. No mesmo ano vi acontecer uma operação policial no morro onde moro" (Estudante 8, 9º ano, Escola A); "No ano [em] que eu nasci acabou acontecendo o 11 de setembro" (Estudante 11, 9º ano, Escola A) e "2011 - O meu aniversário de 10 anos. A morte de uma pessoa muito próxima" (Estudante 9, 9º ano, Escola C). Atenção às produções seguintes:

Estudante 10, 9º ano, Escola A – A noção de simultaneidade pode ser observada ao se fazer a relação entre dois fatos do ano de 2009 (ganho do videogame *PlayStation* 3 e vitória do Flamengo no Campeonato Brasileiro de Futebol); foco na própria história de vida, incorporando referências da história mundial (ataque às Torres Gêmeas) e da história nacional (vitória do Flamengo, Copa do Mundo de 2014); referência à linha do tempo de maneira retilínea (vertical) e linear, exposta como tronco da árvore da vida; consta datação (2001, 2009, 2013 e 2014).



Estudante 5, 9º ano, Escola C – Ocorre simultaneidade quando são trazidos fatos do ano de 2016 (representação do ano novo e *impeachment* de Dilma); foco na própria história de vida, incorporando referências da história mundial (morte de Michael Jackson) e da história nacional (*impeachment* da Dilma); os eventos são apresentados como imagens de um filme saindo de uma máquina digital; consta datação (2016 e 2015).

A noção de *transformação*, no caso do 6º ano, fica nítida em frases do tipo "Na comunidade algumas transformações mudaram aos poucos" (Estudante 1, 6º ano, Escola A), inclusive sinalizando para um "ritmo" do tempo através da expressão "aos poucos"; já em "Na comunidade mudaram muitas coisas, não só mudaram como melhoraram" (Estudante 5, 6º ano, Escola A), indica-se que as modificações foram acompanhadas por melhorias.

Outro exemplo pode ser observado na afirmação "O nome do colégio [em] que eu estudo mudou e também a caixa d'água gigante caiu" (Estudante 9, 6º ano, Escola A), sendo a mesma noção perceptível na frase "Mudaram as casas todas, e construíram mais comércios" (Estudante 21, 6º ano, Escola A).

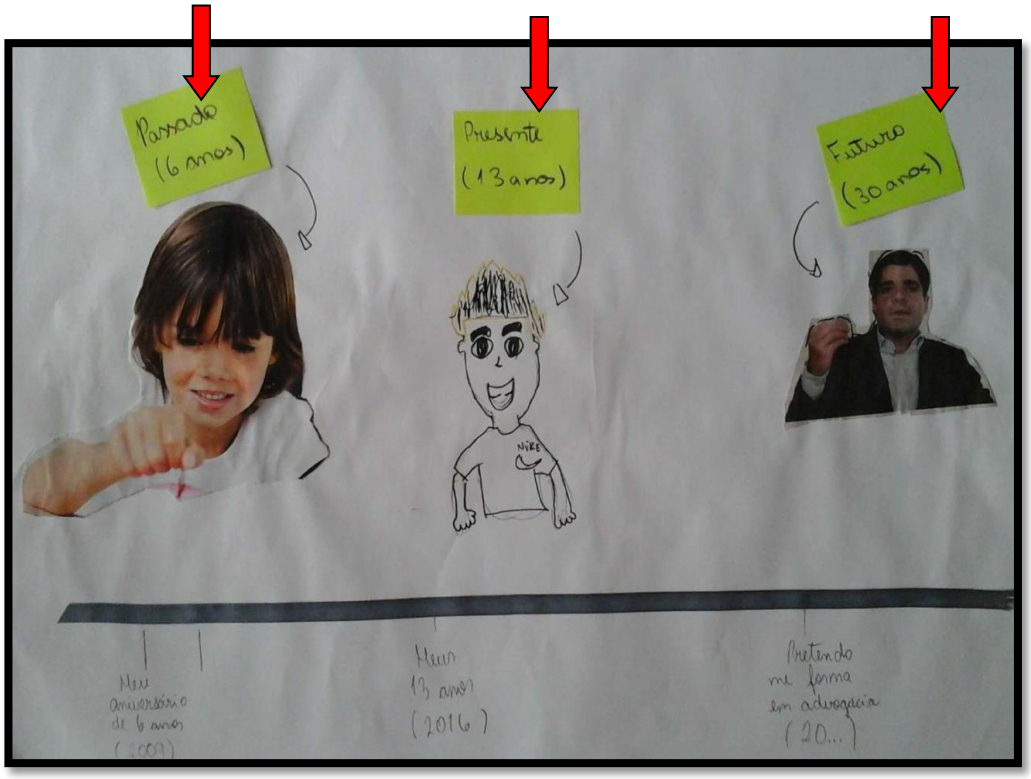
Já no 9º ano mencionam-se as "mudanças no meu ambiente de casa" (Estudante 6, 9º ano, Escola A), sobre "algumas mudanças ocorridas no bairro" (Estudante 6, 9º ano, Escola C) e destaca-se que ocorreram "muitas mudanças como tiroteios, mortes, facção contra facção" (Estudante 8, 9º ano, Escola C) como fatos locais, sendo

comentado também sobre "as mudanças de tudo" (Estudante 6, 9º ano, Escola C) na parte de Brasil.

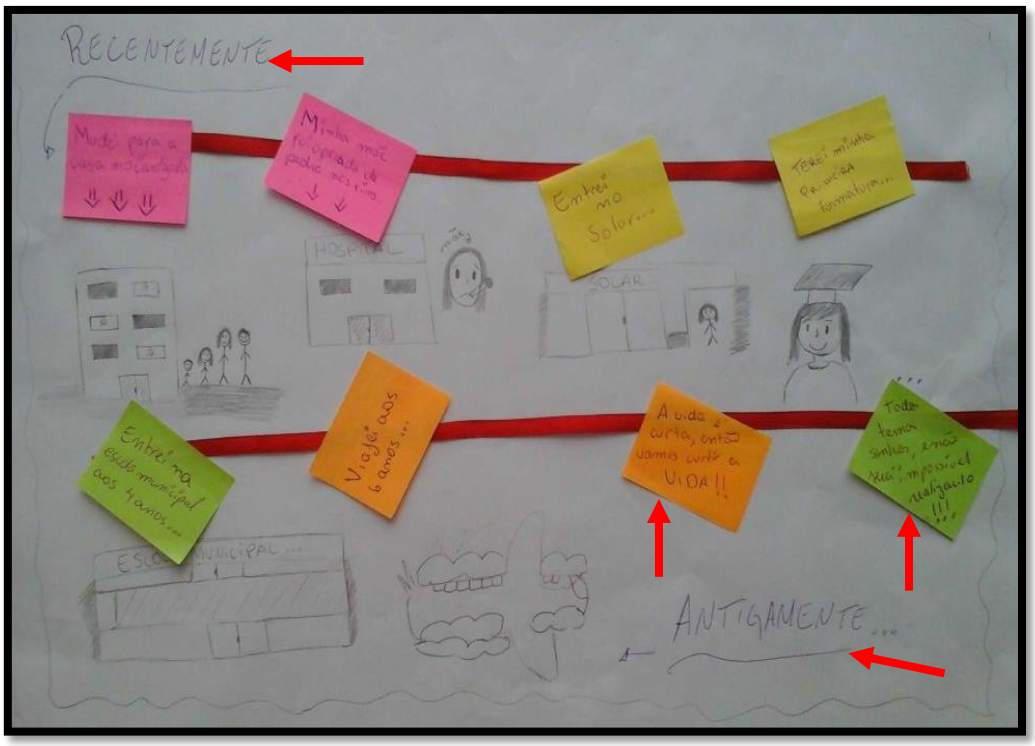
O conceito de *frequência* emerge em frases do tipo: "[O] Natal em família **todo ano** é marcante" (Estudante 27, 6º ano, Escola C, grifos meus); "É lógico que [o que] acontece no dia, acontece **todo dia**, é morte, violência, assassinato" (Estudante 28, 6º ano, Escola C); "Tiroteio **semanalmente** entre policiais e aqueles que se intitulam ser bandidos" (Estudante 11, 9º ano, Escola C, grifos meus); "violência **muito frequente**" (Estudante 13, 9º ano, Escola C, grifos meus); "Quando minha família está reunida no Ano Novo. **Todo ano**" (Estudante 31, 9º ano, Escola C, grifos meus) e "As manifestações que vêm acontecendo de uma tal forma e as greves também que tem sido **constantes**" (Estudante 32, 9º ano, Escola C, grifos meus).

Chamou-me atenção também o uso de expressões do tipo "uma época aí que eu não me lembro" (Estudante 21, 6º ano, Escola A) e "não me lembro muito bem o dia" (Estudante 15, 6º ano, Escola C), pois indicam uma relação com o tempo de maneira imprecisa.

Opera-se explicitamente com o *passado* ao serem utilizadas expressões como "ontem", "eu era pequena", "eu era criança", "muito novo", "na infância", "desde pequena", "desde bebê", "estava acontecendo", "aconteceram", "antigamente", "quando eu tinha" e "alguns anos atrás". O *presente*, por sua vez, manifesta-se através do "está acontecendo", "vem acontecendo", "tem acontecido", "acontece", "está ficando", "está tendo", "hoje", "até hoje", "ainda estão", "hoje em dia", "atualmente", "agora", "estamos enfrentando" e "esse ano". Já o *futuro* se dá mediante a presença de expressões tais como "sonho em ser", "no dia seguinte", "quando for", "decisão de seguir carreira" e "vai acontecer". Tais categorias temporais aparecem em algumas produções:

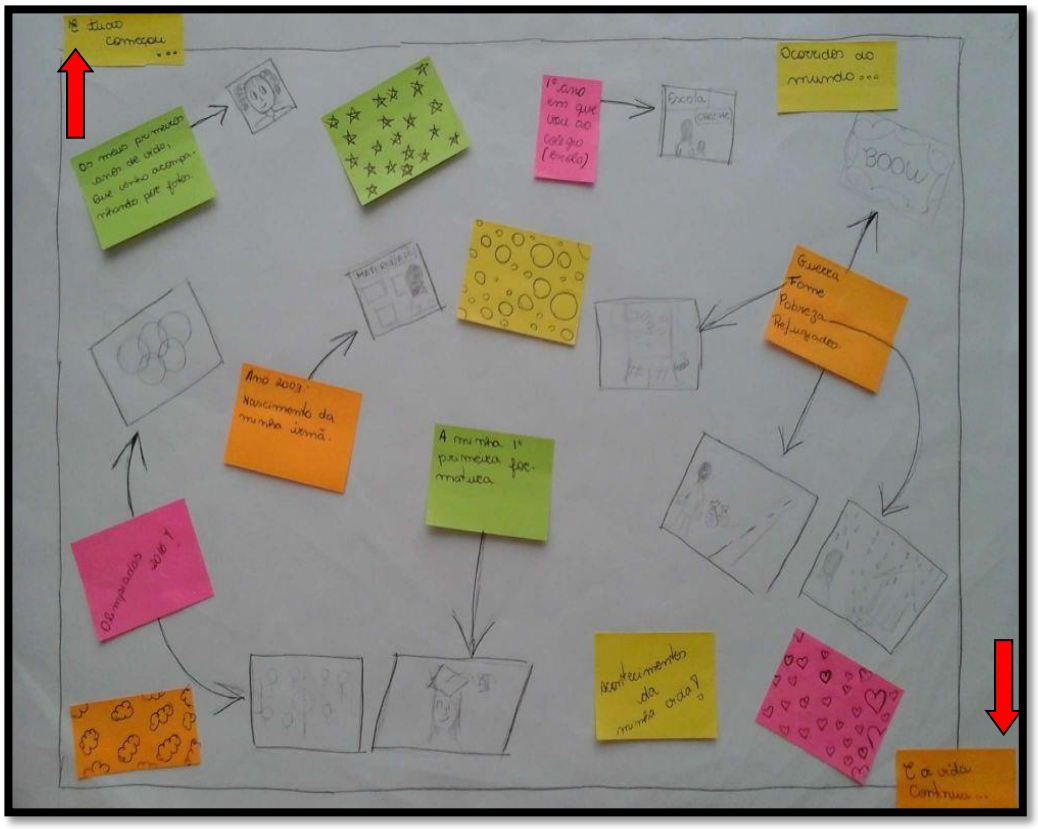


Estudante 9, 6º ano, Escola A – Opera com as noções de passado, presente e futuro a partir da representação de si; foco na própria história de vida; referência à linha do tempo de maneira retilínea (horizontal) e linear; consta datação (2009, 2016, 20...); não possui relação direta com os fatos da folha didática.

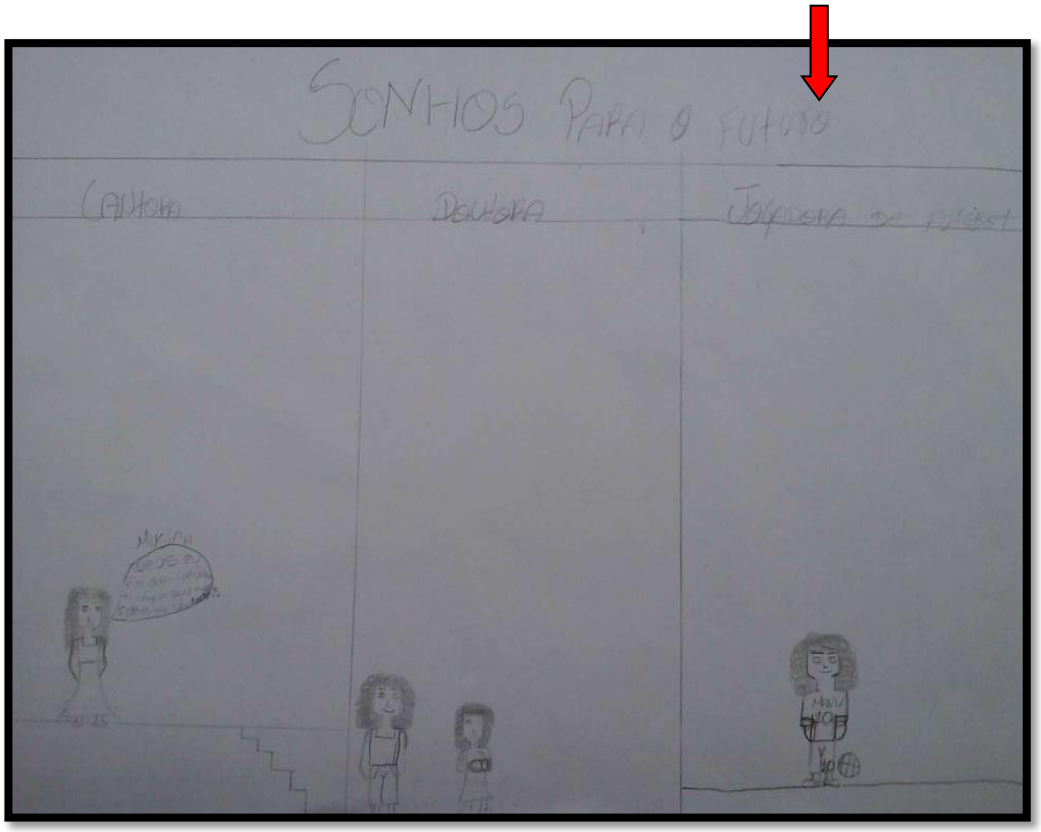


Estudante 9, 9º ano, Escola A – Opera com a noção de presente (uso da expressão "recentemente"), de passado (uso da expressão "antigamente"), de futuro ("Todos temos sonhos, e não será impossível

realizá-los!") e de duração ("A vida é curta, então vamos curtir a vida"); foco na própria história de vida; os eventos são apresentados de maneira retilínea (horizontal) e linear; não consta datação.



Estudante 14, 9º ano, Escola A – Opera com a noção de passado ("E tudo começou...") e de futuro ("E a vida continua..."); relaciona a sua própria história de vida à história mundial (guerra, fome, pobreza, refugiados) e à história nacional (Olimpíadas de 2016); os eventos são apresentados parcialmente de maneira linear (acontecimentos da vida), aleatória (para a dimensão mundial e nacional) e com o uso de setas indicativas não sequenciais (meramente ilustrativas); consta datação (2003 e 2016).



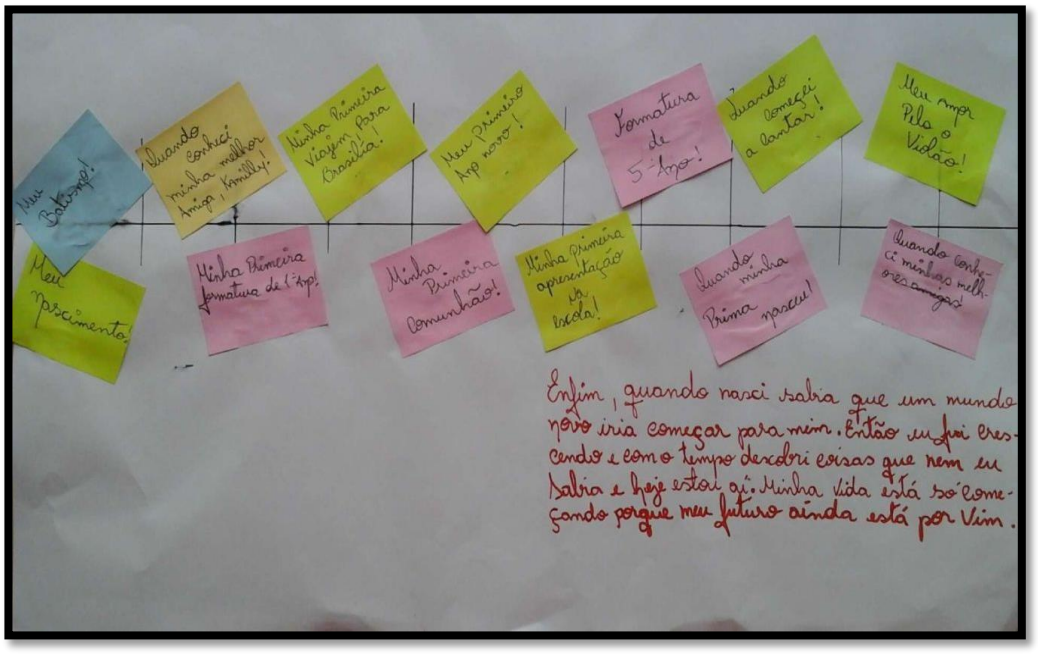
Estudante 21, 6º ano, Escola B – Opera com a noção de futuro (sonhos profissionais); foco na própria história de vida, trabalhando um único aspecto (sonhos para o futuro relacionados à carreira); não consta datação.

Estudante 9, 9º ano, Escola C – Opera com a noção de futuro (“2017? Só Deus sabe”); foco na própria história de vida; os eventos são apresentados em uma espécie de caminho/estrada que se interliga; consta datação (2011, 2014, 2015 e 2017).

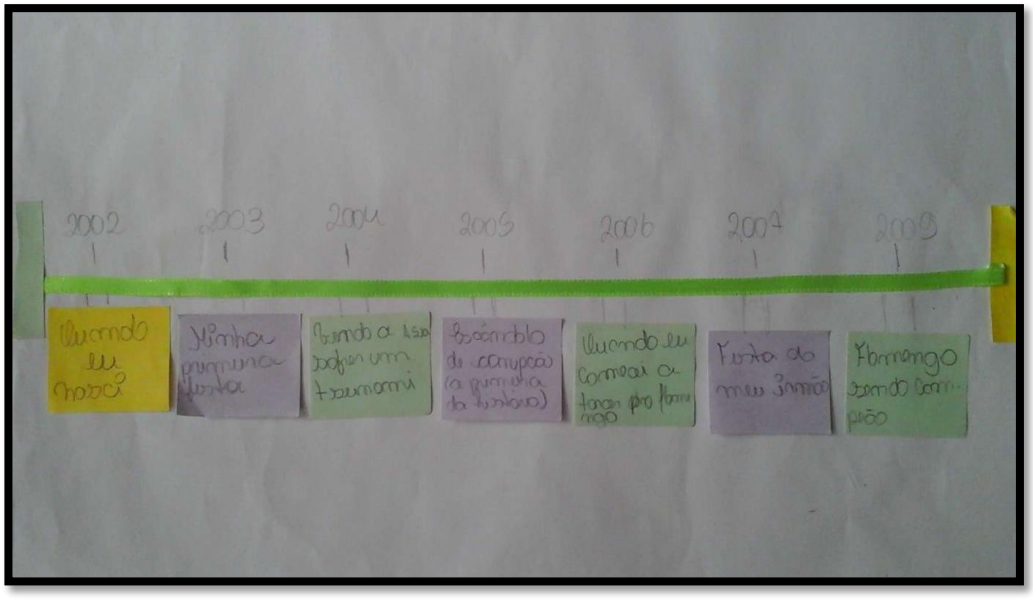
Como poderá ser observado, no que tange à questão gráfica, busquei criar descrições e tipificações para que o acervo tão imenso ganhasse alguma inteligibilidade. Sabe-se que qualquer classificação, a depender de como for conduzida, acaba sendo também empobrecedora, todavia, esse foi o único caminho encontrado para avançar na análise pretendida.

Inúmeras formas de representação do tempo foram mobilizadas pelos alunos, aparecendo aí o que anteriormente chamei de lógica do digital – teias, redes interconectadas, cenas de fatos e ações ocorrendo ao mesmo tempo, implosão da linearidade, etc. – o que nos mostra a importância de continuar investindo, nos dizeres de Araujo (2012), nessa crítica à monocultura do tempo linear, ainda tão arraigada ao pensamento histórico escolar.

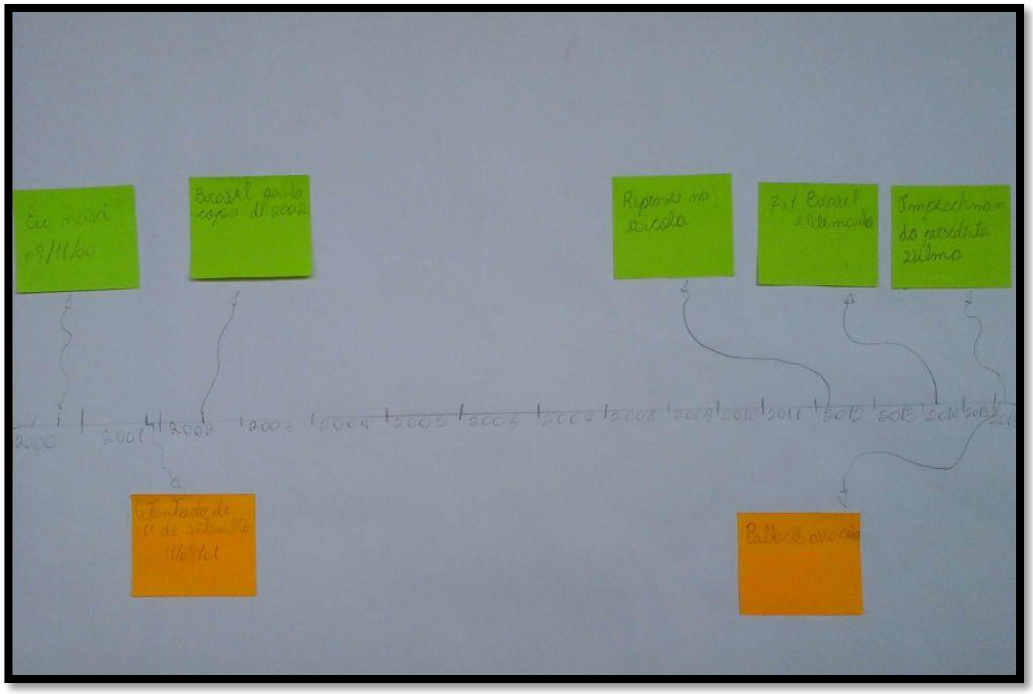
Diversos trabalhos fizeram referência à linha do tempo, de maneiras distintas; iniciarei pelos casos em que ela foi feita de forma retilínea (horizontal) e linear:



Estudante 1, 6º ano, Escola A – Referência à linha do tempo de maneira retilínea (horizontal) e linear; foco na própria história de vida; não consta datação.

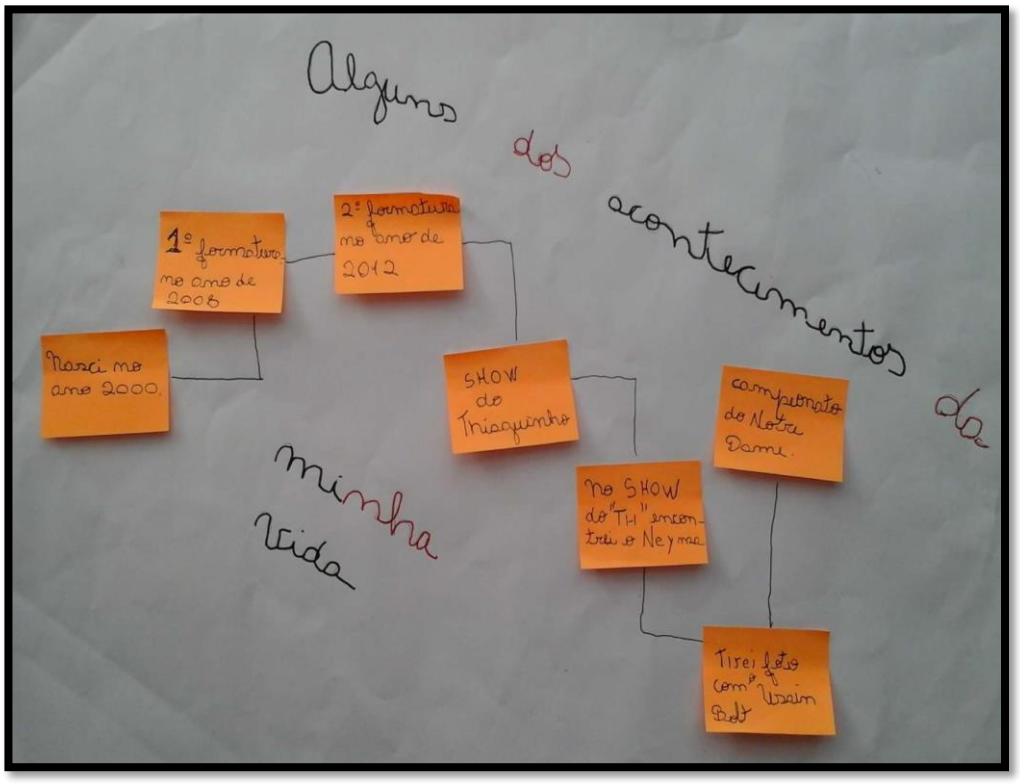


Estudante 11, 6º ano, Escola A – Referência à linha do tempo de maneira retilínea (horizontal) e linear; foco na própria história de vida, incorporando referências da história mundial (tsunami na Ásia) e da história nacional (escândalo de corrupção); consta datação (2002-2009, exceto 2008).



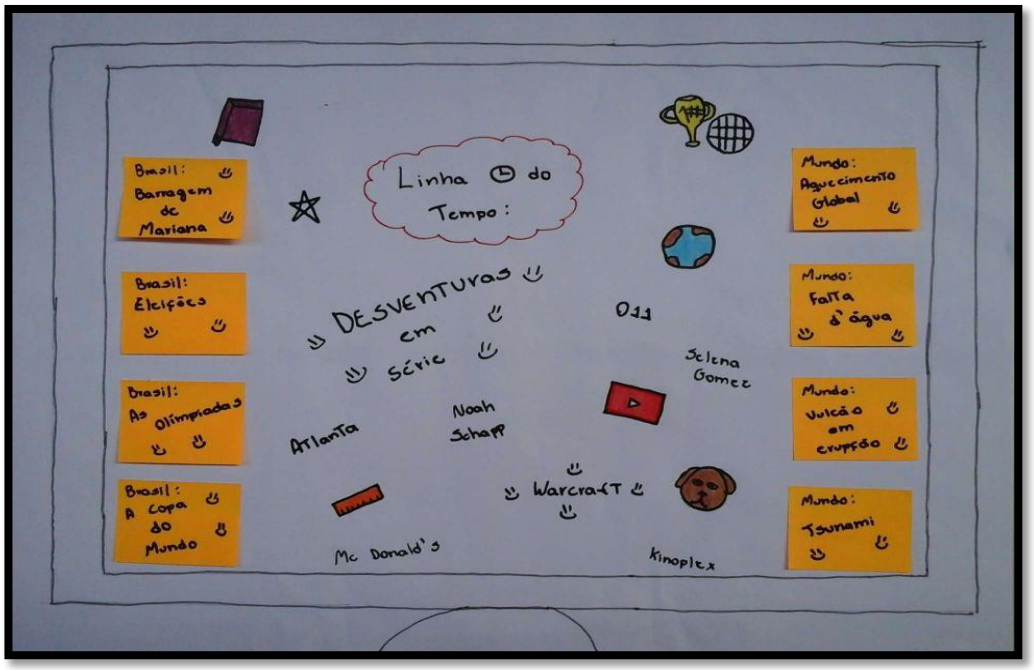
Estudante 27, 9º ano, Escola C – Referência à linha do tempo de maneira retilínea (horizontal) e linear; não possui relação direta com os fatos da folha didática; consta datação (2000-2016); opera com a noção de simultaneidade.

Já nos exemplos a seguir a linha do tempo foi desenhada de forma retilínea (horizontal e vertical) e não linear:



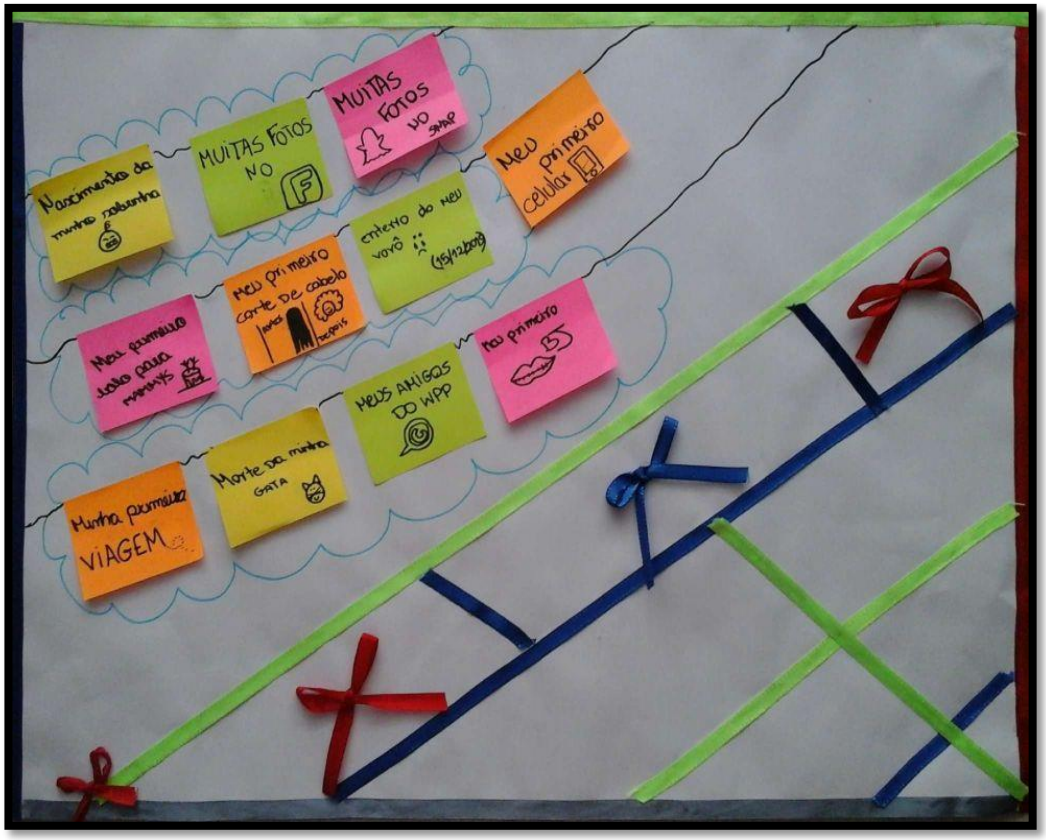
Estudante 4, 9º ano, Escola C – Referência à linha do tempo de maneira retilínea (horizontal e vertical) e não linear; foco na própria história de vida; consta datação (2000, 2008 e 2012).

Abaixo a linha do tempo é representada de forma retilínea (vertical) para a dimensão mundial e nacional e aleatória para os acontecimentos da vida:



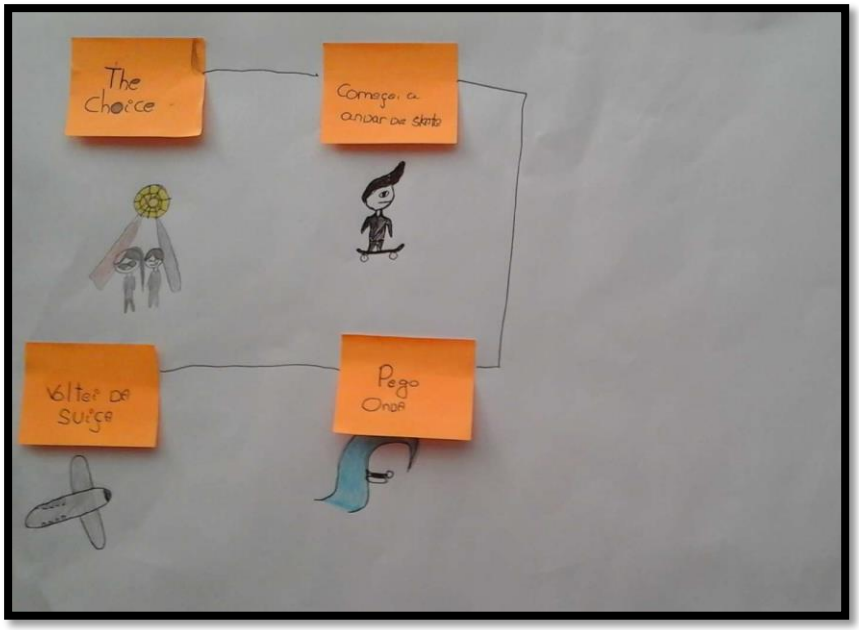
Estudante 9, 6º ano, Escola B – Referência à linha do tempo de maneira retilínea (vertical) (dimensão mundial e nacional) e aleatória (acontecimentos da vida); relaciona a sua própria história de vida à história mundial (aquecimento global, falta d'água, vulcão em erupção, tsunami) e à história nacional (rompimento da barragem em Mariana, eleições, Olimpíadas, Copa do Mundo); não consta datação.

A linha do tempo retilínea (diagonal) e aleatória pode ser vista em:



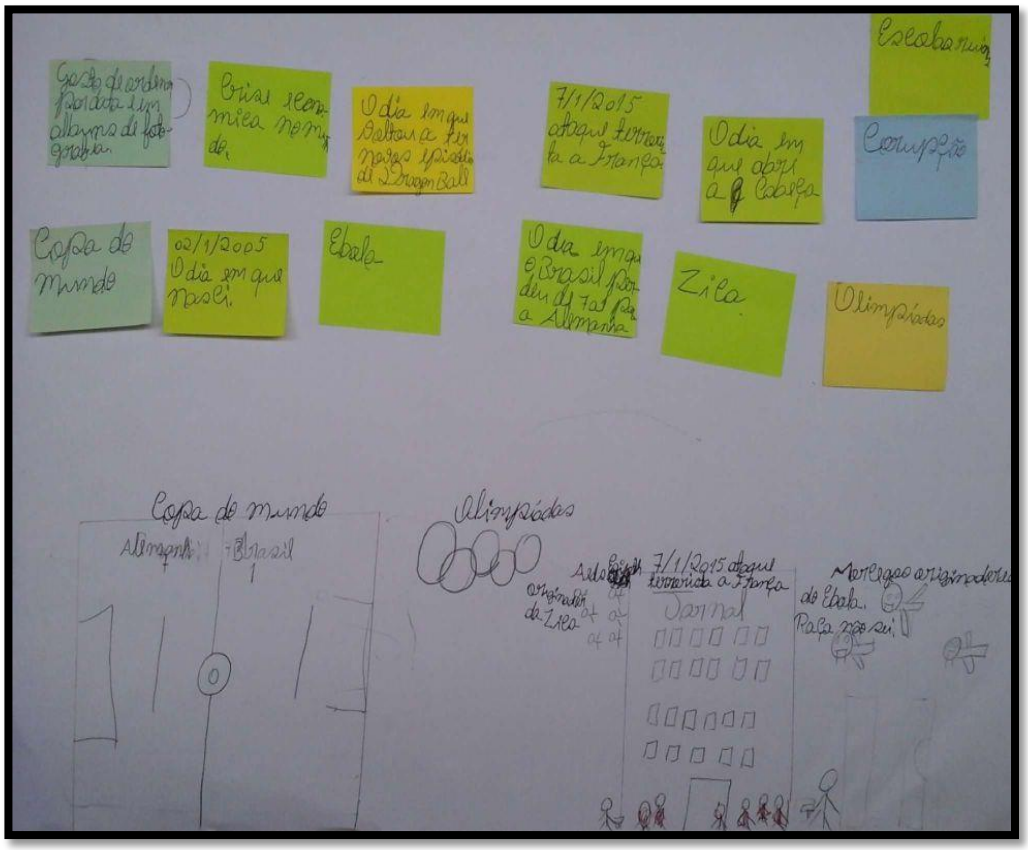
Estudante 17, 9º ano, Escola B – Referência à linha do tempo de maneira retilínea (diagonal) e aleatória; foco na própria história de vida; consta datação (15/12/2015); opera com a noção de antes e depois.

Agora, não mais a partir de linhas de tempo, também é possível notar eventos representados de forma retilínea (horizontal / vertical) e não linear em:



Estudante 7, 9º ano, Escola A – Os eventos são apresentados de maneira retilínea (horizontal / vertical) e não linear; foco na própria história de vida; não consta datação; opera com a noção de presente.

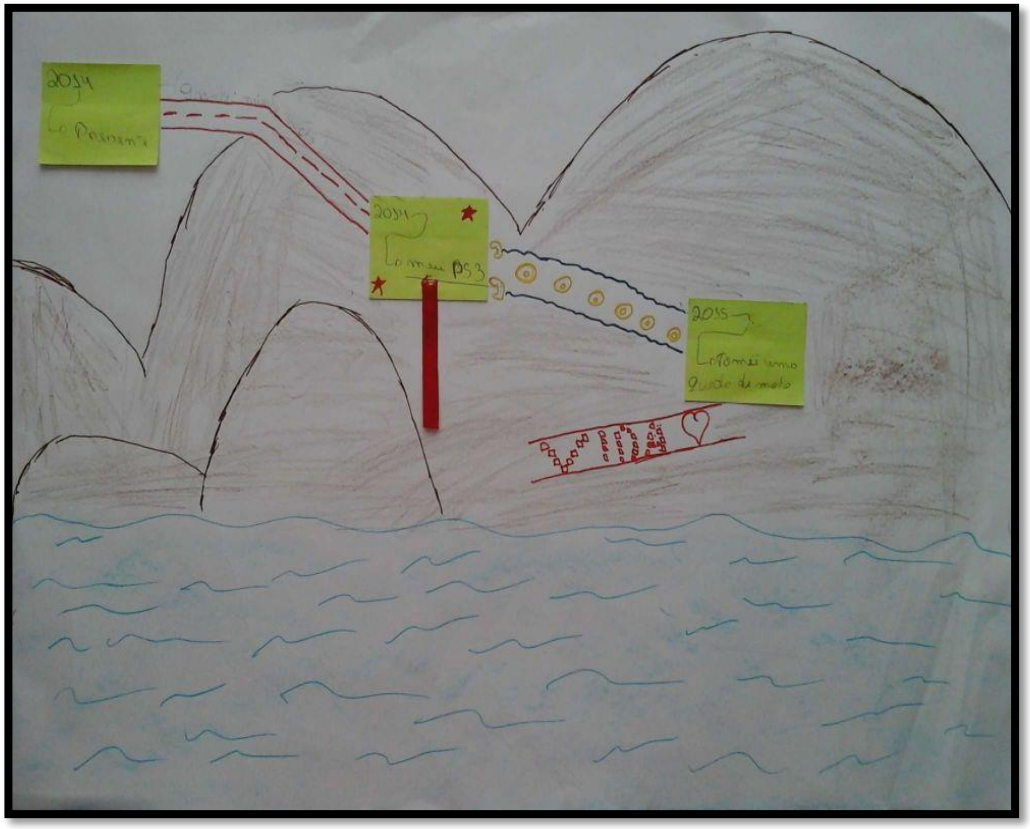
Retilínea (horizontal / vertical) e aleatória em:



Estudante 25, 6º ano, Escola B – Os eventos são apresentados de maneira retilínea (horizontal / vertical) e aleatória; relaciona a sua própria história de vida à história mundial (ataque terrorista na França, crise

econômica, ebola, zika, Copa do Mundo), à história nacional (corrupção, Copa do Mundo, Olimpíadas) e à história local (escolas ruins); consta datação (07/01/2015).

Retilínea (diagonal) e descendente em:



Estudante 16, 9º ano, Escola A – Os eventos são apresentados de maneira retilínea (diagonal) e descendente; foco na própria história de vida, destacando um desenho (montanhas, mar, caminhos/estradas com referência à palavra vida); consta datação (2014 e 2015); opera com a noção de simultaneidade.

Retilínea (diagonal) e não linear em:

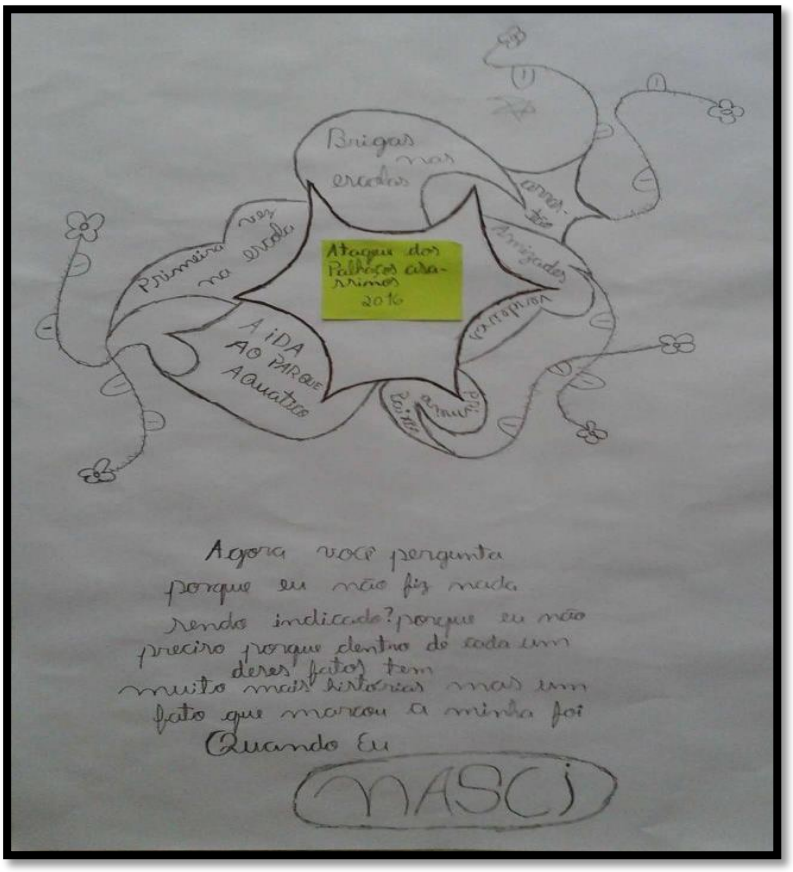
Estudante 18, 9º ano, Escola C – Os eventos são apresentados de maneira retilínea (diagonal) e não linear; foco na própria história de vida; consta datação (2003, 2007, 2012, 2005, 2010 e 2016).

Sucedem-se inúmeras outras formas de representação, dentre as quais: eventos apresentados parcialmente de maneira linear (acontecimentos da vida), aleatória (para a dimensão mundial e nacional) e com o uso de setas indicativas não sequenciais (meramente ilustrativas); outros de maneira retilínea (horizontal) e com o uso de setas indicativas sequenciais; outros de forma curvilínea e com o uso de setas indicativas sequenciais; eventos de maneira circular e com o uso de setas indicativas sequenciais para sentidos opostos que se encontram em um ponto comum; eventos apresentados de maneira retilínea (horizontal), não completamente linear e com o uso de setas, algumas indicativas sequenciais e outras ilustrativas.

Abaixo há um caso no qual o aluno conecta alguns eventos através de linhas retas que se entrecruzam:

Estudante 2, 6º ano, Escola A – Conecta alguns eventos através de linhas retas que se entrecruzam; foco na própria história de vida, incorporando referência da história nacional (Olimpíadas no Brasil); não consta datação.

Aparecem eventos de maneira circular em uma espécie de planta em:

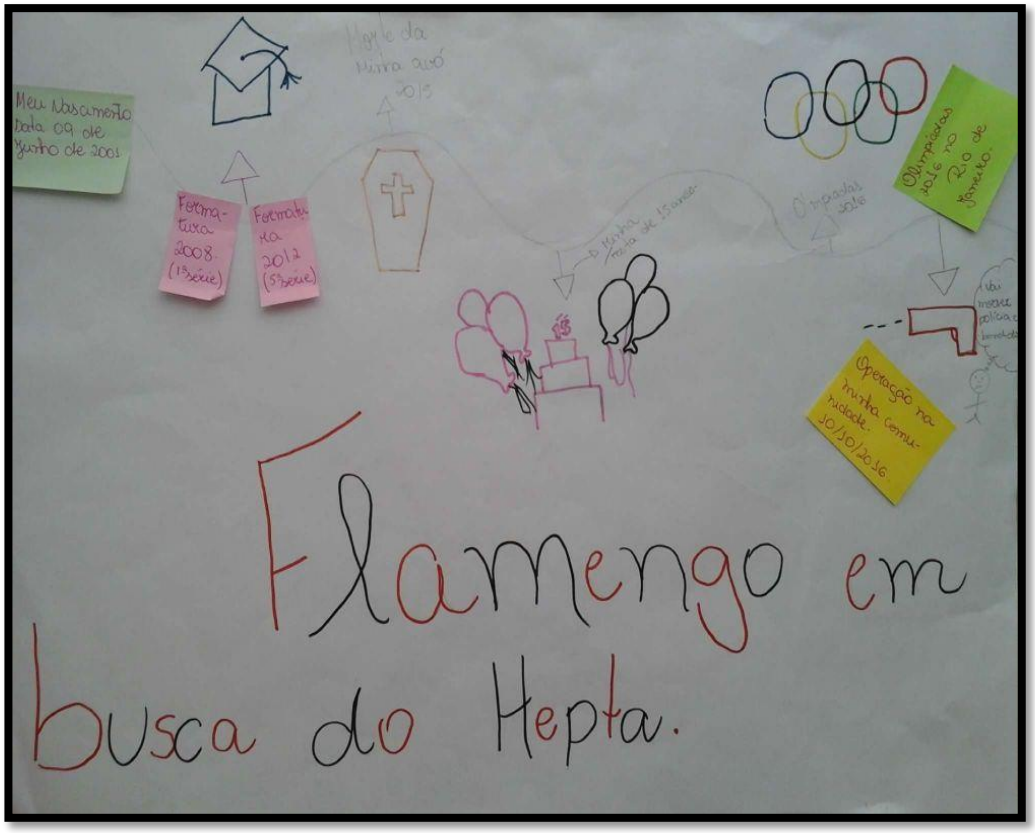


Estudante 26, 9º ano, Escola C – Os eventos são apresentados de maneira circular em uma espécie de planta; foco na própria história de vida, incorporando referência da história local (palhaços aterrorizantes); consta datação (2016); opera com a noção de multiplicidade ("dentro de cada um desses fatos tem muito mais histórias").

O formato curvilíneo se dá em:

Estudante 23, 6º ano, Escola A – Os eventos são apresentados de maneira curvilínea; foco na própria história de vida; não consta datação.

A forma ondular é manifestada em:



Estudante 18, 9º ano, Escola A – Os eventos são apresentados de maneira ondular; foco na própria história de vida; consta datação (2001, 2008, 2012, 2015, 2016); opera com a noção de simultaneidade.

Piramidal:

Estudante 1, 9º ano, Escola C – Os eventos são apresentados de maneira piramidal (topo composto pela história pessoal, posteriormente mundo, Brasil e local na base); relaciona a sua própria história de vida à história mundial (ataques terroristas, zika), à história nacional (golpe, entrega do pré-sal) e à história local (greve dos professores); não consta datação; opera com a noção de história como mestra da vida ("Aprenda com seus erros").

Espécie de caminho/estrada que se interliga de maneira aleatória:

Estudante 8, 6º ano, Escola A – Os eventos são apresentados em uma espécie de caminho/estrada que se interliga de maneira aleatória; foco na própria história de vida; não consta datação; incorpora a palavra ciclo.

Estudante 24, 9º ano, Escola C – Os eventos são apresentados em uma espécie de caminho/estrada que se interliga de maneira aleatória; foco na própria história de vida; não consta datação.

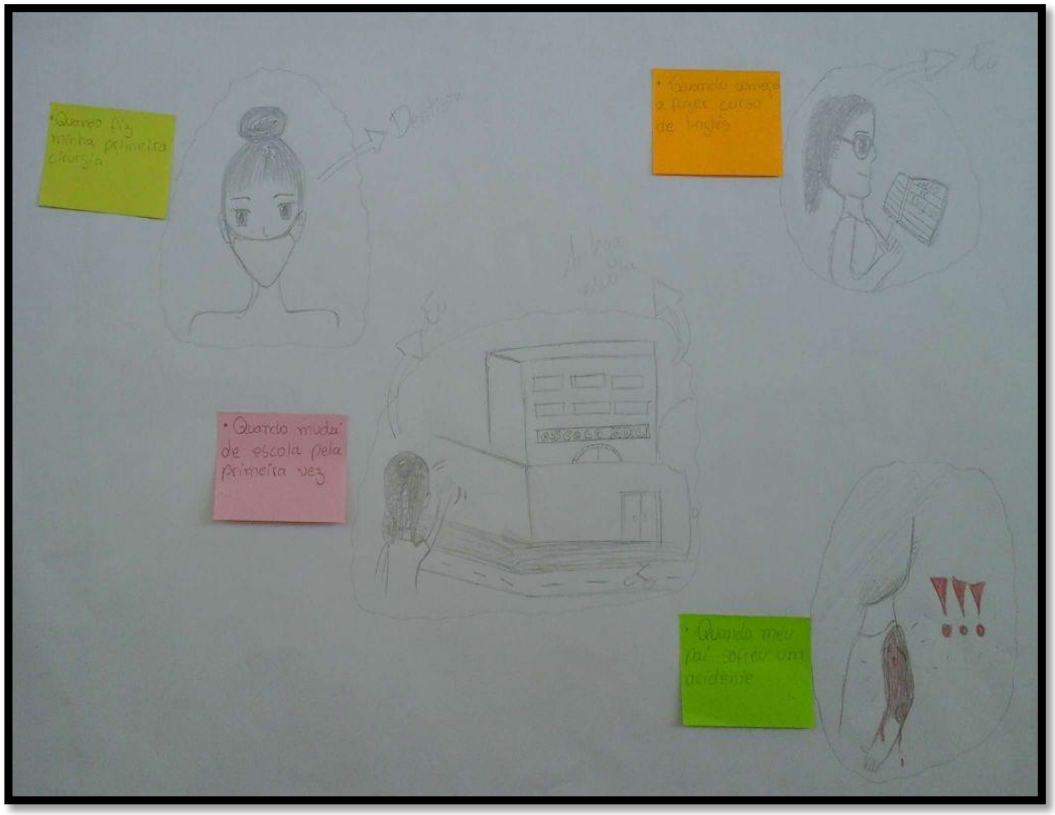
Já aqui os eventos são apresentados de maneira aleatória dentro de uma única nuvem que representa o pensamento:

Estudante 14, 9º ano, Escola B – Os eventos são apresentados de maneira aleatória dentro de uma única nuvem que representa o pensamento; relaciona a sua própria história de vida à história nacional (golpe, entrega do pré-sal, PEC 241, queda da democracia política, Temer no poder); não consta datação.

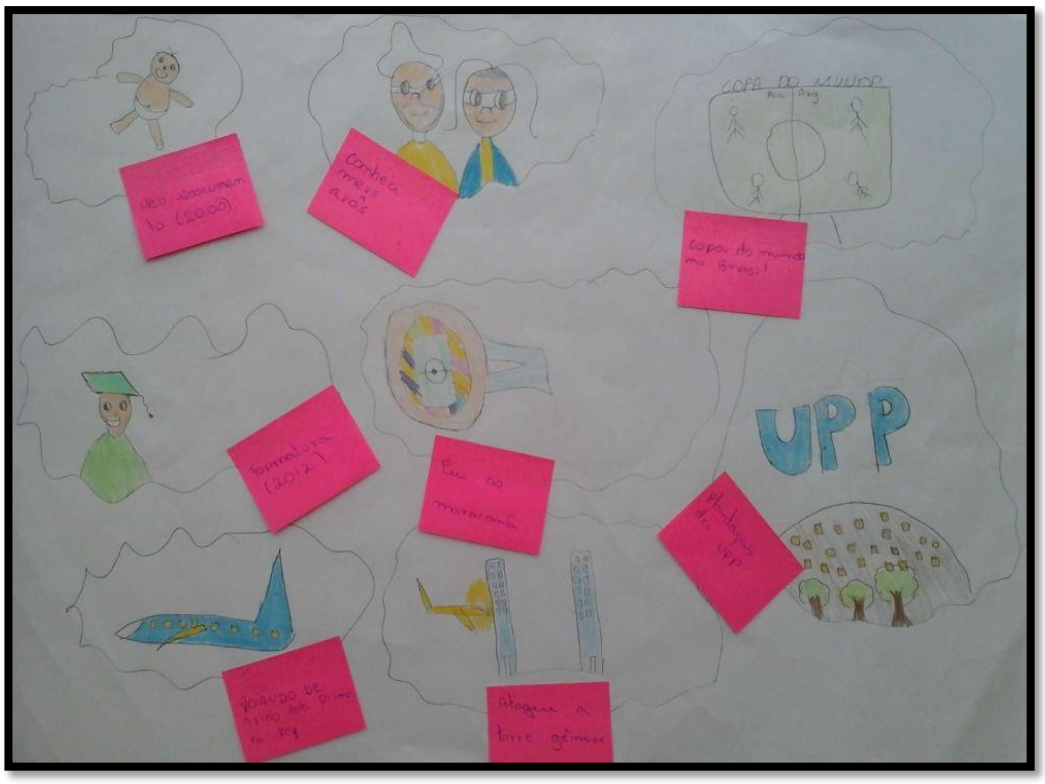
Também há blocos (balões) que representam o pensamento neste outro caso:

Estudante 11, 6º ano, Escola B – Os eventos são apresentados por blocos (balões) que representam o pensamento; foco na própria história de vida; não consta datação; opera com a noção de memória/lembrança.

De igual forma, há eventos apresentados por blocos isolados:

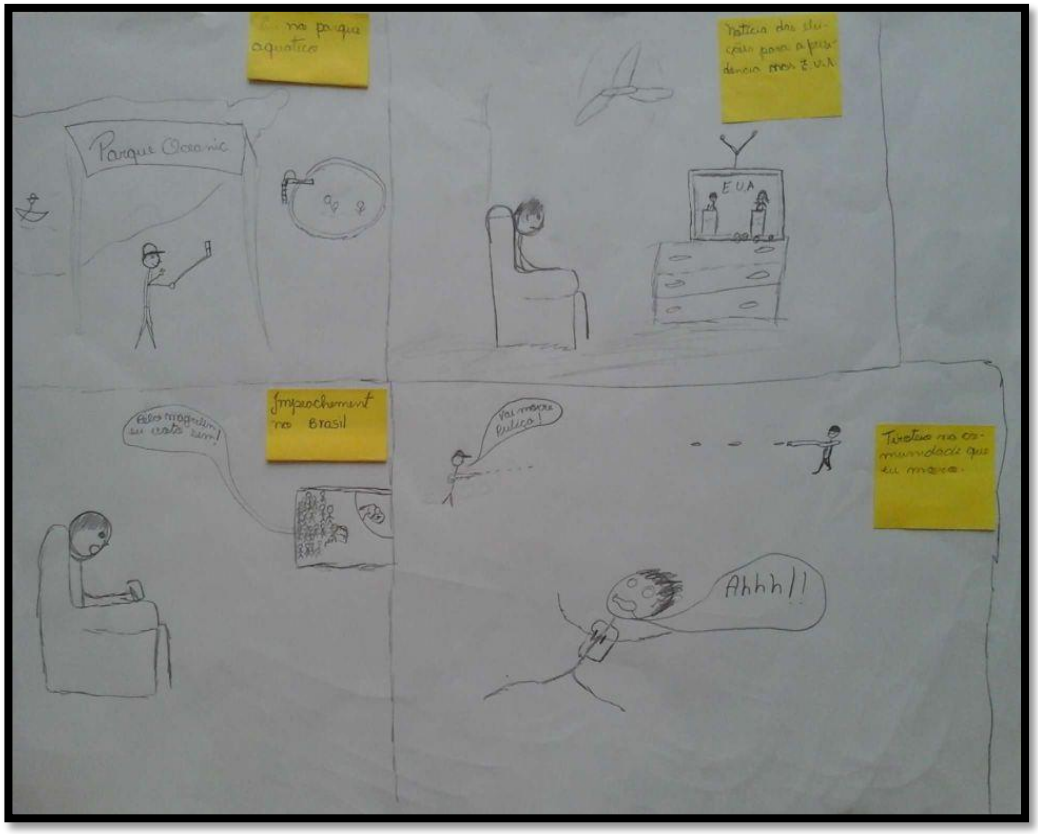


Estudante 12, 9º ano, Escola A – Os eventos são apresentados por blocos isolados; foco na própria história de vida; não consta datação.

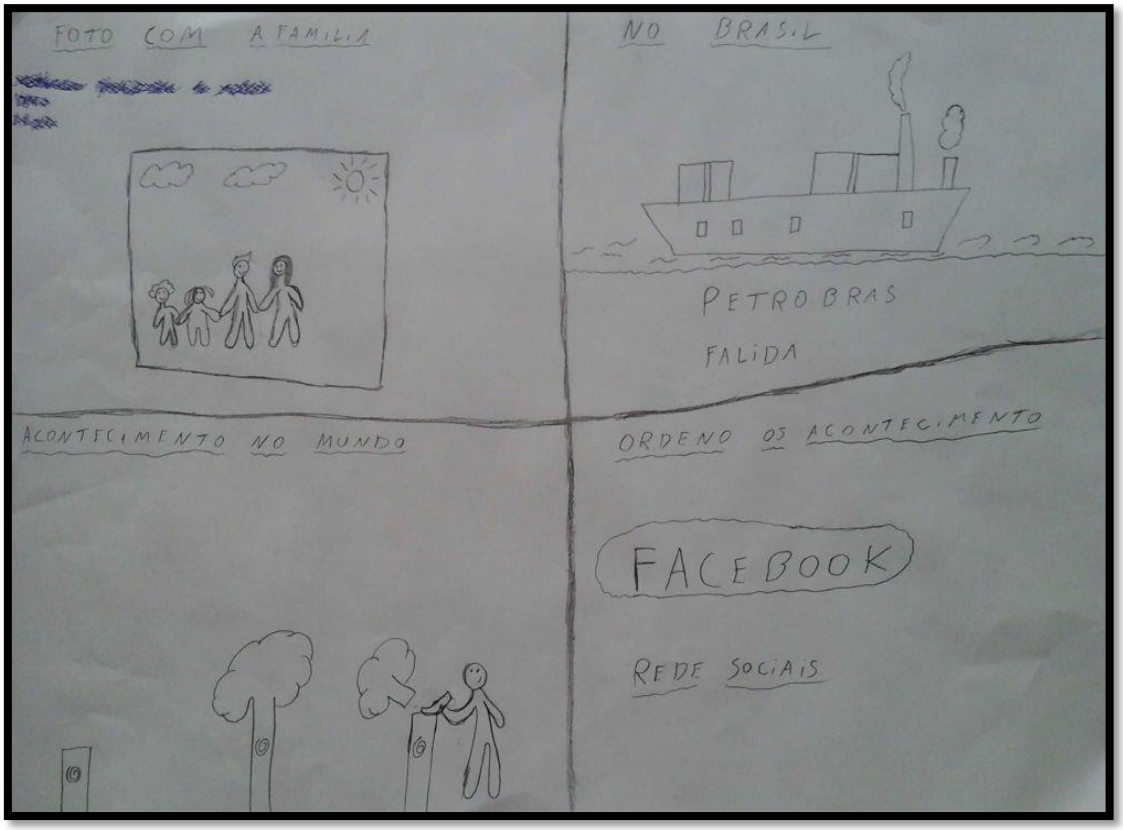


Estudante 17, 9º ano, Escola A – Os eventos são apresentados por blocos isolados; foco na própria história de vida, incorporando referências da história mundial (ataque às Torres Gêmeas), da história nacional (Copa do Mundo no Brasil) e da história local (implantação da UPP); consta datação (2000 e 2012).

E outros por blocos não isolados (quadrante):

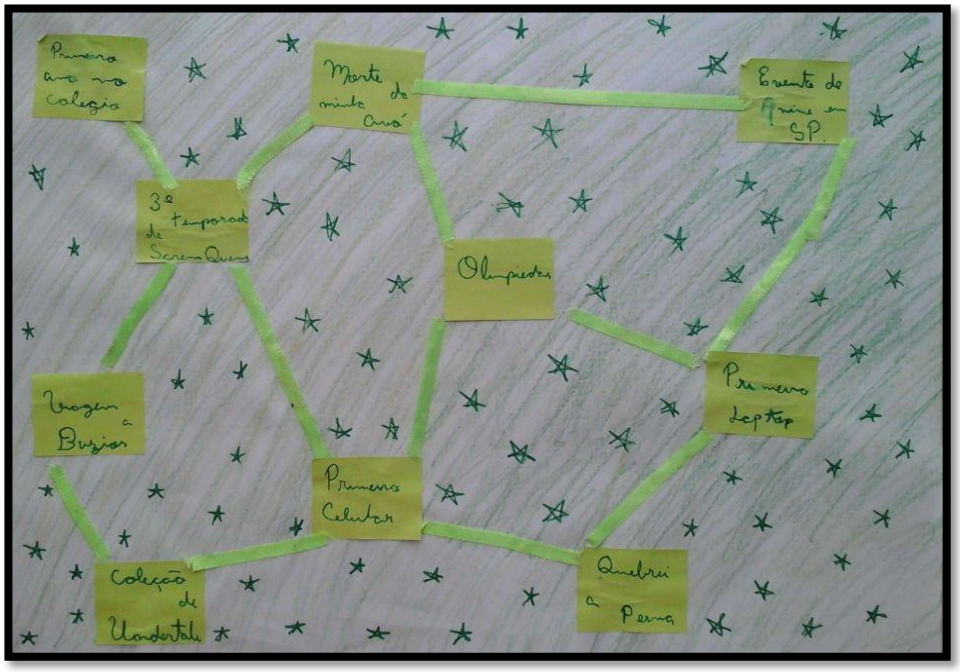


Estudante 13, 9º ano, Escola A – Os eventos são apresentados por blocos não isolados (quadrante); relaciona a sua própria história de vida à história mundial (eleições presidenciais nos EUA), à história nacional (*impeachment* da Dilma) e à história local (tiroteio na comunidade); não consta datação.



Estudante 5, 9º ano, Escola B – Os eventos são apresentados por blocos não isolados (quadrante); relaciona a sua própria história de vida à história mundial (desmatamento) e à história nacional (falência da Petrobrás); não consta datação.

Por fim, há fatos apresentados de maneira aleatória em uma espécie de rede interconectada, em alusão direta ao universo digital:



Estudante 23, 6º ano, Escola C – Os eventos são apresentados de maneira aleatória em uma espécie de rede interconectada; foco na própria história de vida, incorporando referências da história mundial (estréia de temporada da série *Scream Queens*) e da história nacional (Olimpíadas no Brasil); não consta datação.

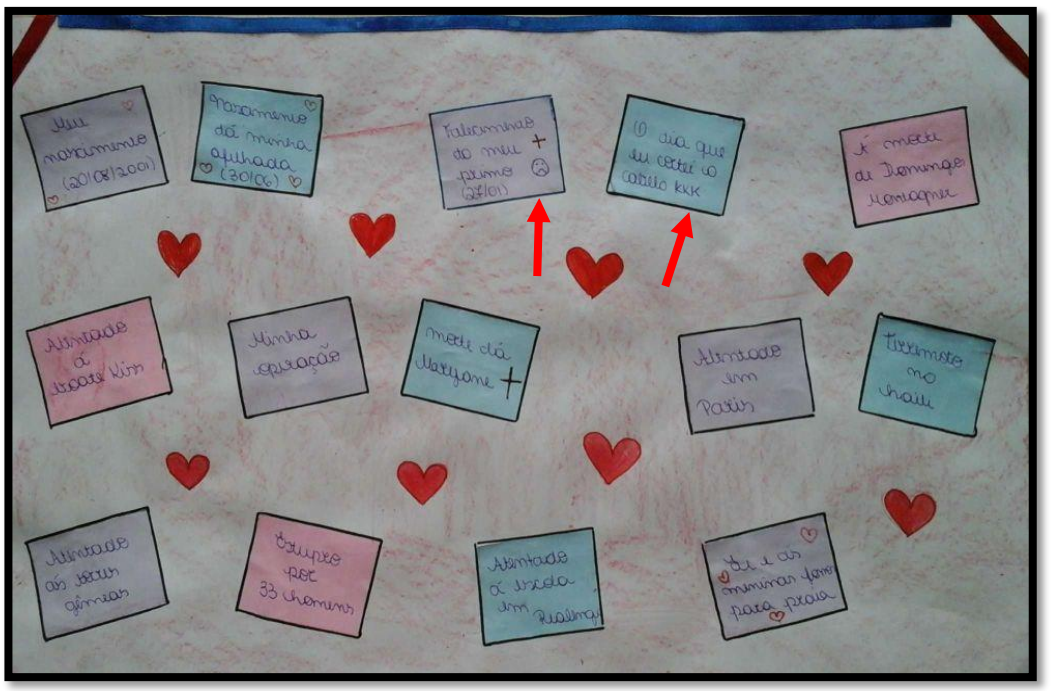
Dentro da proposta da pesquisa feita, foi justamente essa a pergunta que ficou: como a tecnologia apareceu nas produções? Se ela realmente teve alguma influência na forma de representação do tempo, como eu aventei inicialmente, em que medida isso acontece? Das 146 produções artísticas, 32 tangenciaram algo direto relacionado ao universo tecnológico/digital.

Aparecem referências ao *Facebook*; ao *Instagram*; ao *Twitter*; ao *Snapchat*; ao *Whatsapp*, ao *Youtube*; ao *Play Music*; ao *Netflix*; ao computador; à máquina digital; ao sinal de *wi-fi*; aos jogos eletrônicos *Minecraft*, *Pokémon GO* e *Call of Duty*; ao videogame *Xbox*; ao uso de *emotions*; ao uso de *hashtags*; à expressão *"loading"* e às gírias típicas da comunicação virtual "kkk" e "Hehehe". Nesses casos, porém, a tecnologia foi trazida mais como objeto, mas as possibilidades interpretativas podem ajudar, sim, a pensar em novas forma de se trabalhar a temporalidade na escola. Seguem alguns exemplos:

Estudante 4, 6º ano, Escola B – Há referência ao *Youtube*, ao *Netflix*, ao computador e ao sinal de *wi-fi*; foco na própria história de vida; os eventos são apresentados de maneira aleatória; consta datação (05/12/2004).

Estudante 22, 6º ano, Escola B – Há referência aos jogos eletrônicos *Minecraft* e *Pokémon GO*; relaciona a sua própria história de vida à história mundial (lançamento do jogo *Minecraft*), à história nacional (Olimpíadas e Paralimpíadas de 2016, saída da Dilma, lançamento do *Pokémon GO* e à história local (casa como zoológico); os eventos são apresentados por blocos (balões) que representam o pensamento; consta datação (2016); opera com a noção de memória/lembrança.

Estudante 8, 9º ano, Escola B – Há referência ao *Facebook*, ao *Whatsapp*, ao *Youtube* e ao *Play Music*; relaciona a sua própria história de vida à história mundial (golpe), à história nacional (golpe) e à história local (muitos tiros, bagunça na escola); os eventos são apresentados por blocos não isolados (quadrante); não consta datação.



Estudante 18, 9º ano, Escola B – Há referência à expressão “kkk” e aos *emotions* (triste); relaciona a sua própria história de vida à história mundial (ataque terrorista na França, terremoto no Haiti, ataque às Torres Gêmeas) e à história nacional (morte de Domingos Montagner, incêndio na boate Kiss, estupro coletivo, atentado na escola de Realengo); os eventos são apresentados de maneira aleatória; consta datação (20/08/2001, 30/06 e 27/01).

Estudante 2, 9º ano, Escola C – Há referência ao primeiro celular como fato e ao computador (conheceu amigas virtuais); foco na própria história de vida; os eventos são apresentados de maneira aleatória; consta datação (2016, 2015, 2010, 2012, 2014, 2005 e 2011).

Estudante 10, 9º ano, Escola C – Há referência à *hashtag* e ao sinal de *wi-fi*; foco na própria história de vida; os eventos são apresentados de maneira aleatória; não consta datação.

O objetivo deste capítulo, que terá uma conclusão mais robusta quando em diálogo com o próximo, foi o de discutir de que forma estudantes do século XXI conectam as suas próprias vivências a acontecimentos históricos mundiais, nacionais e locais, explicitando, assim, suas concepções de História e de tempo.

Foram partilhados aspectos do planejamento, da execução e da análise dos materiais produzidos no âmbito da primeira versão da oficina pedagógica "Representações do tempo: História(s) narrada(s)", acreditando que as discussões feitas pudessem ser úteis àqueles que se dedicam a pensar sobre as engrenagens do tempo, elemento base do fazer histórico.

No caso do uso, pelos alunos, de suportes não digitais para representá-lo, ficou claro o fato de a tecnologia aparecer, na concepção desses jovens, mais como objeto, porém em potencial como algo que pode mudar a forma de se pensar graficamente o tempo nas escolas, tradicionalmente arraigado à monocultura temporal linear.

Isso demonstra que ainda há um longo percurso pela frente caso se pretenda efetivamente explorar o digital a favor de um ensino de História crítico, problematizador e relacionado às demandas daquele público.

O capítulo a seguir terá por intuito comparar possíveis diferenças e semelhanças nessas conclusões parciais, a partir da volta ao campo de pesquisa, agora permitindo que os estudantes utilizassem diretamente das tecnologias digitais para realizarem suas formas de representação.

4. CULTURA DIGITAL NAS ESCOLAS A PARTIR DA VOZ DOS ALUNOS: A VOLTA AO CAMPO DE PESQUISA

Este quarto e último capítulo consistirá em uma continuidade do anterior, prosseguindo na escuta do público escolar discente. Aqui, porém, o texto corresponde a outro momento da pesquisa, um desenrolar desta, qual seja, a volta ao campo, conforme sugerido pela banca de qualificação, que observou ser primordial o uso direto da tecnologia digital na experiência empreendida de narrativa das histórias de vida dos estudantes e da relação com a dimensão mundial, nacional e/ou local.

O nome da oficina, assim como o seu planejamento, permaneceram idênticos, alterando-se apenas a possibilidade de uso do suporte digital pelos alunos; essa volta aconteceu entre os meses de agosto, setembro e outubro de 2017. Foram mantidas a Escola A e a Escola C, ora chamadas de Escola A' e Escola C' apenas para diferenciar os momentos distintos de ida ao campo. Tentei desenvolver a atividade na Escola B novamente, mas não foi possível em função da incompatibilidade de horários disponíveis, o que me fez, obrigatoriamente, buscar uma quarta instituição, intitulada de Escola D, pertencente à rede federal de ensino, conforme será posteriormente caracterizada.

Apesar de ter sido fruto de uma impossibilidade inicial (de desenvolver o trabalho na escola municipal pretendida), e não de um desejo planejado, creio que ter realizado a ação nesta última instituição, que tem um trabalho de referência com a Informática Educativa, foi enriquecedor para as análises que serão aqui trazidas, pois me permitiu a vivência em locais com níveis diferentes de acesso à tecnologia e ver o quão isso efetivamente impacta ou não na produção dos estudantes.

Opto neste capítulo por não analisar as folhas didáticas, tampouco as produções impressas, pois, no geral, o teor daquilo que foi apresentado em 2017 se assemelha ao que foi trazido na experiência de 2016. Dedico-me, portanto, integralmente a avaliar as produções digitais, focando em uma perspectiva comparativa ao que foi apresentado no capítulo anterior, de forma que me ajude a avançar o pensamento. Antes disso, porém, é necessário caracterizar os momentos vividos em cada espaço escolar.

4.1 A segunda versão da oficina pedagógica "Representações do tempo: História(s) narrada(s)"

O planejamento, conforme dito, permaneceu o mesmo. Relembro que a Escola A' pertence à rede particular de ensino, no bairro de Copacabana, próxima às comunidades do Pavão-Pavãozinho e Cantagalo, a Escola C', da rede municipal, fica no bairro do Grajaú e a Escola D, da rede federal, é situada no bairro da Tijuca, Zona Norte do Rio de Janeiro, abrangendo alunos de diferentes classes e localidades.

Minha entrada nesta última se deu por meio do esforço de uma colega da instituição, mediante minha participação em uma reunião geral da equipe de História para a explicação da proposta. A escola possui laboratório de informática e o uso do celular pelos alunos nas aulas é permitido por uns professores e proibido por outros; um dado que observei foi que, à época de realização da pesquisa, o 6º ano possuía Informática Educativa na sua grade disciplinar, e o 9º ano não.

Na Escola A', a 1ª etapa com o 6º ano foi realizada em 02 de agosto de 2017, no meu horário regular da aula de História pela manhã (dois tempos) e encerrada na parte da tarde no que seria correspondente à oficina de práticas tecnológicas que eu era voluntária (duração de 1 hora).

A turma possuía 27 alunos, mas apenas 22 participaram da 1ª etapa (faltantes e/ou não concluintes). Na parte da manhã a atividade foi feita nos *tablets* em sala de aula, sendo que o arquivo da folha didática foi enviado por *bluetooth* e devolvido pelos alunos por *e-mail*: apenas 7 conseguiram concluir a atividade na parte da manhã, tendo sido bastante confuso em função de alguns não terem o *Word* instalado para completar a folha didática, outros estarem com o *tablet* descarregado, outros não conseguirem editar ou mesmo o arquivo ter sido corrompido.

Houve colocações do tipo "Podemos fazer no caderno? É mais fácil", ao que foi ponderado que não precisariam, pois iríamos ao laboratório de informática posteriormente. No período da tarde, os que não haviam concluído ou não tinham feito a atividade no período da manhã, conseguiram trabalhar com tranquilidade no laboratório, tendo sido chamados aos poucos, de forma a ter uma máquina por aluno. As folhas didáticas foram colocadas em uma pasta na rede com auxílio da professora de Informática Educativa, o que facilitou o meu posterior processo de arquivamento.

A turma, nos dois turnos, mostrou-se receptiva, aderindo à proposta com dedicação. Houve um caso de choro por parte de uma estudante, que não quis relatar exatamente o motivo.

Já a 2ª etapa foi feita em 08 de agosto de 2017, no horário regular da manhã (dois tempos) e encerrada em 09 de agosto de 2017 na parte da manhã (um tempo

apenas, devido à Reunião de Pais) e, com os que estavam com pendências, na parte da tarde (duração de 1 hora). Os estudantes escreveram em papel se preferiam fazer a construção de suas representações no suporte impresso ou digital, justificando tal escolha e, no caso da segunda opção, apontando a ferramenta desejada.

As construções foram feitas em sala: 6 preferiram o papel e 16 as ferramentas digitais com uso dos dispositivos móveis (*tablets* ou celulares), sendo que destes, 11 fizeram uso do jogo *Minecraft*, 2 no aplicativo *Whatsapp*, 1 no *Word*, 1 no *Power Point* e 1 no aplicativo *Balõezinhos*. Os materiais foram enviados por eles para mim por *e-mail*, *bluetooth* e/ou *Whatsapp*, sendo tal processo de envio um tanto conturbado em função da necessidade de auxílio. Destaco o engajamento e a motivação dos estudantes, cuja participação foi bastante ativa. Alguns ouviram música durante a tarefa e usaram o *tablet* para consultar imagens. Totalizou-se a participação de 22 alunos.

Já no 9º ano a 1ª etapa foi realizada em 22 de agosto de 2017, no horário da aula de Arte pela manhã em virtude da falta da professora (um tempo e meio) e continuada à tarde no horário que seria correspondente à aula de História (um tempo), cedido gentilmente pelo professor regente. A turma possuía 23 alunos, 18 estavam em sala, mas apenas 16 participaram da 1ª etapa (2 não demonstraram interesse e não fizeram).

Na parte da manhã a atividade foi feita nos *tablets* e celulares em sala de aula, tendo sido o arquivo da folha didática, assim como com o 6º ano, enviado por *bluetooth* e devolvido, após preenchido, por *e-mail*: apenas 7 concluíram na parte da manhã, muito em função do desinteresse da turma no geral; os que tentaram tiveram dificuldade inicial em virtude do arquivo aparecer como "somente leitura", ao que foram por mim auxiliados com novo processo de salvamento.

Uma aluna falou "Eu prefiro mil vezes o papel do que esse 'bagulho' aí" (em referência à edição da folha didática no celular), o que já mostra que nem todos têm familiaridade com o meio digital. No período da tarde toda turma foi levada para o laboratório de informática com o auxílio do estagiário de História, cuja participação restringiu-se à observação. Foi falado por mim, com mais veemência, sobre a importância da participação dos discentes na atividade; não consegui colocar o modelo da folha didática em rede, demandando mais tempo para disponibilizá-la máquina à máquina via *pen-drive* e dificultando o posterior processo de arquivamento.

A turma, no geral, nos dois turnos, foi pouco receptiva, desmotivada e com dificuldade de compreensão, o que tornou o processo bastante desgastante. Como estávamos no laboratório com a rede oscilante (o que me impediu de pedir tal

justificativa por *e-mail*) e sem folhas de caderno, optei por ir passando um a um e anotando à mão se preferiam, após encerrar suas folhas didáticas, trabalhar na composição de suas produções no modo impresso ou digital e, neste caso, com qual ferramenta e o porquê. Em torno da metade da turma conseguiu dar início à 2ª etapa, 3 já conseguiram fechar tudo.

A 2ª etapa foi finalizada em 30 de agosto de 2017, no horário regular da manhã (dois tempos) correspondente à aula de Educação Física, cedida pelo professor. Quatro alunos precisaram fazer as duas etapas (2 haviam faltado anteriormente e 2 não tinham feito, manifestando vontade neste momento). De início foi um pouco confuso em virtude de ter que dividir a atenção entre os que foram para o laboratório de informática fazer a folha didática ou completar suas produções, os que optaram por ficar na sala trabalhando no *tablet* ou no papel e os que quiseram fazer suas criações fora da sala; porém, após estes ajustes, a oficina transcorreu sem maiores dificuldades, com a participação mais empenhada da turma em relação ao primeiro dia.

Na parte da elaboração, 5 discentes optaram por alterar o meio utilizado (2 mudaram do digital para o papel e 3 mudaram apenas de ferramenta digital), ficando no total, então, da seguinte forma: 13 no papel e 7 com ferramentas digitais com uso dos dispositivos móveis e/ou computadores do laboratório, sendo que 2 utilizaram o *Paint*, 2 o jogo *Minecraft*, 1 o *Excel*, 1 o *Power Point* e 1 o Bloco de Notas. Tais produções me foram enviadas por *e-mail*, *bluetooth* ou *Messenger* sem maiores dificuldades ou, no caso dos que usaram o laboratório, salvos diretamente por mim. O total de participantes foi de 20 discentes.

Na Escola C', por sua vez, no 6º ano as duas etapas foram realizadas em 04 de setembro de 2017, no horário regular da aula de História da manhã (dois tempos). A turma possuía 35 alunos, 29 estiveram presentes, 28 participaram. A folha didática foi levada impressa e respondida à mão, em virtude da dificuldade estrutural para acesso à versão digitalizada.

Mais uma vez foram registradas frases do tipo "Tá certo?" ou "Mas eu não sei o que aconteceu em 2005 [em referência ao ano de nascimento do estudante]". A turma se mostrou receptiva, porém agitada, o que demandou a repetição da explicação e o pedido reiterado que fizessem o que foi solicitado no tempo previsto. A execução da oficina contou com a participação ativa da professora regente e da estagiária, sendo o auxílio de ambas primordial ao sucesso da atividade em virtude de terem ajudado a organizar o

material, tirarem dúvidas dos participantes, os estimularem e ajudarem a fazer os registros (escritos sobre qual o meio que cada um gostaria de usar, etc.).

Houve um caso de uma estudante que chorou, afirmando, em relação à sua história de vida, que "algumas partes são meio que ruins"; também foi observado bastante desperdício de material. Quase metade da turma (13 estudantes) levou o celular para a atividade (houve o caso de um aluno que relatou que a mãe não o permitiu levar), atendendo ao pedido prévio da professora regente, entretanto, nenhum estava com conexão à internet.

A instituição possui *wi-fi*, mas os discentes não têm acesso (dispositivos móveis são bloqueados), o que acabou restringindo bastante as possibilidades de uso – um dos educandos me mostrou a rede pelo seu aparelho, pedindo-me para ir lá embaixo solicitar a senha, ao que foi explicado que a professora da turma já havia sondado essa possibilidade.

Seguindo o mesmo procedimento da instituição anterior, foi pedido que registrassem por escrito em um papel se prefeririam trabalhar com o suporte impresso ou digital e, caso houvesse conexão à internet, qual a ideia que desenvolveriam: 16 concretizaram suas produções no papel (4 destes trabalhariam com o digital), apenas 3 usaram ferramentas digitais e 9 não tiveram a produção concretizada (destes, 8 trabalhariam com o digital e 1 com o impresso).

As ferramentas tecnológicas usadas foram: 2 no Bloco de Notas e 1 no aplicativo de montagem de fotos *Pic Collage* junto com o recurso de calendário do celular. As ferramentas digitais apontadas como possibilidade de uso foram: *Word*, produção de vídeos e canal no *Youtube*, montagem de série ou filme para o *Netflix*, *Game Dream League*, montagem de fotos, postagem no *Facebook* e no *Instagram*. O total de alunos participantes foram 28.

No 9º ano as duas etapas foram realizadas em 25 de setembro de 2017, no horário regular da aula de História da manhã (um tempo) e por concessão da professora de Geografia (um tempo). A turma possuía 35 alunos, 32 estiveram presentes e participaram, sendo que 2 não fizeram a parte da produção e 2 não entregaram a justificativa de escolha do papel ou digital.

Assim como com o 6° ano, a folha didática foi levada impressa e respondida à mão, em virtude da dificuldade estrutural para acesso à versão digitalizada. Foram registradas colocações iniciais do tipo "Minha mente não tem nada", podendo-se

observar também preocupações/consulta de cunho ortográfico (escrita da palavra ‘viagem’, por exemplo).

Destacam-se de forma extremamente positiva o engajamento do grupo e a agilidade na compreensão da proposta, com frases ao final como “Estamos juntos, professora!”. A docente da turma acompanhou a tarefa ouvindo os estudantes e recolhendo as produções, já a estagiária esteve presente auxiliando no recolhimento do material.

Houve o caso de duas estudantes que trabalharam juntas na parte da produção (construíram um painel de ajuda), relatarem, em conversa comigo, suas vivências de quadros depressivos e pedirem para ficar com o trabalho, a fim de divulgar no mural da escola e, assim, ajudar outras pessoas. Houve também um aluno que indagou sobre o propósito da atividade, manifestando interesse a respeito de sua continuidade.

Anotei que 28 discentes levaram o celular, 9 tinham acesso à internet, 3 com roteador, sendo a rede utilizada por alguns como fonte de consulta de datas de eventos (folha didática). Os participantes registraram em uma folha em branco sua preferência pelo papel ou digital, ficando da seguinte forma: 20 no papel e 10 no digital. As ferramentas usadas foram: 5 o Bloco de Notas, 1 o *Word*, 1 o *Power Point*, 1 o *One Note*, 1 o *Facebook* e 1 o *Twitter*. 32 sujeitos compuseram o total de alunos participantes.

Por fim, na Escola D, no 6º ano a primeira parte foi feita no dia 19 de outubro de 2017, no horário regular da aula de História à tarde (dois tempos). A turma contava com 32 estudantes, 31 estavam presentes, sendo que destes, 3 não entregaram a folha didática, 3 não entregaram a justificativa em relação à preferência do meio a utilizar e duas justificativas não foram identificadas.

A folha didática foi completada à mão em sala de aula, em virtude de o laboratório de informática estar em uso no momento da atividade. Os estudantes conversaram entre si sobre os fatos e perguntaram coisas como: “Tenho que escrever em forma culta ou pode ser informal?”, “Posso usar gírias?”, “Tenho que falar a verdade?”, “Posso escrever coisas pesadas?”, “Alguém vai ler isso? Pra quê isso serve?”, “Vai valer ponto?”.

A turma foi bastante receptiva e participativa, mantendo-se agitada e demonstrando vontade de conversar sobre aquilo que estavam escrevendo; foram registradas algumas frases espontâneas como, por exemplo, quando indaguei se eles sabiam o que era uma oficina e um aluno respondeu “É onde se conserta carro” ou

quando outros colocaram “Eu não sei o que está acontecendo no Brasil, sou desligado”, “O papel é mais raiz, tipo, é o original, o que muita gente usa”, além de anotações na folha didática do tipo “Feito com amor”.

A professora regente esteve em sala durante todo o tempo, solicitando a atenção dos estudantes e incentivando a feitura da atividade. 25 alunos estavam com o celular ou *tablet*, sendo que destes, cerca da metade com acesso à internet por conta própria.

Do total dos participantes, 12 optaram pelo papel e 13 pelo digital (incluindo aí as duas justificativas não identificadas). A segunda etapa foi feita no dia 25 de novembro de 2017 (um sábado), no horário da aula de História à tarde (dois tempos), sendo que a atividade começou 15 minutos depois em função de a professora regente precisar deixar tarefa encaminhada para casa e do nosso deslocamento até o laboratório de informática.

O laboratório continha 18 computadores em funcionamento, alguns com acesso à internet, outros não (não foi possível precisar quantos); cerca da metade dos alunos estava também com seus celulares. 7 dos que estavam no primeiro dia faltaram, 2 declaradamente não quiseram fazer e 5 não concluiram a etapa da produção. A proposta foi explicada e os materiais do primeiro dia (folha didática já completada e justificativas) deixados com os estudantes para que pudessem relembrar o que havia sido escrito.

Foi possível perceber um aluno triste e, questionado sobre o motivo, disse que pensar sobre a própria vida lhe trazia crise existencial; este mesmo sujeito relatou que faria a sua atividade usando a ferramenta *Wattpad* para criação de *fanfics*[60], mas como o computador estava “lagado” (atrasado, lento) não faria: mesmo tendo sido direcionado à outra máquina, não concluiu sua ideia. Outro demonstrou interesse em fazer seu trabalho no jogo *Minecraft*, mas não conseguiu instalá-lo no computador do laboratório; houve ainda outro discente que perguntou se poderia usar o programa *Pivot* (animação de bonecos de palitos), mas não desenvolveu a ideia.

A professora de História esteve conosco no laboratório de informática, acompanhando e elogiando as criações. Foi possível perceber que dos que fizeram, 9 mantiveram sua escolha inicial em relação ao meio utilizado e 6 mudaram: 4 do digital para o papel e 2 do papel para o digital. 2 casos não entregaram a justificativa, sendo o acervo composto, portanto, de 17 produções: 6 no papel e 11 usando o meio digital.

[60] Narrativas de ficção escritas e divulgadas por fãs em plataformas do ciberespaço.

Destes: 5 no *Word*, 3 no *Power Point*, 2 no *Whatsapp* e 1 no *Movie Maker*. Somente os dois casos do *Whatsapp* foram feitos e entregues via celular, os demais foram feitos nos computadores. Teve-se o total de 31 participantes (24 nas duas etapas, 7 apenas na primeira).

No 9º ano a primeira etapa foi feita em 17 de outubro de 2017, no horário regular da disciplina de História da tarde (um tempo). Havia na turma 24 discentes, 23 estiveram em sala e participaram. Estava previsto que a folha didática fosse completada na versão digital no laboratório de informática mediante agendamento prévio deste espaço pelo professor da turma, contudo, não foi possível em virtude do uso do laboratório por outros docentes da instituição.

Pude observar conversas e consultas entre os próprios alunos em relação ao quê escrever na folha, assim como perguntas com conotação de permissão como: "Posso colocar que organizo meus acontecimentos quando vou à psicóloga?", ao que foi respondido que a atividade era livre e que não havia certo nem errado.

A turma se mostrou aberta e engajada durante todo o tempo, apenas tendo dificuldades e demandando repetição em relação ao pedido de justificativa sobre o uso do papel ou da tecnologia digital. O professor regente, que esteve na sala acompanhando a atividade, foi perguntado sobre "acontecimentos de 2008", possivelmente por ser esse um contexto que gerou curiosidade ou interesse do estudante, todavia não tenho maiores informações sobre o motivo da pergunta.

Mesmo não tendo sido pedido previamente que levassem os celulares, quase toda a turma estava com os seus aparelhos, grande parte com acesso à internet por conta própria. Do total de participantes, 20 optaram pelo papel, 1 pelo digital e 2 não entregaram a justificativa sobre a preferência do meio a utilizar; reforcei que os celulares estavam liberados para a etapa das produções e questionei o por quê da preferência pelo papel, ouvindo frases do tipo "Se eu for pegar meu celular vou me distrair com outras coisas e não vou fazer a atividade", colocação significativa que demonstra bastante sinceridade e franqueza, conforme explorarei no próximo item.

Em relação a este fato o professor regente comentou em conversa posterior que ficou surpreso, pois quando lhes foi dada a liberdade de escolha decidiram manter o uso do papel, meio que estão acostumados, já que o aparelho para usos didáticos ainda é raro na escola em questão; falou ainda que foram educados dentro da lógica de passividade nas aulas e que a maioria delas se mantém presa ao método expositivo, em grande medida, devido à necessidade de transmissão de um conteúdo extenso que

depois é cobrado coletivamente entre os docentes através de provas. 13 estudantes chegaram a iniciar a parte das produções no papel, mas não foi possível encerrar.

A segunda etapa se deu em 31 de outubro de 2017, no horário regular de História à tarde (dois tempos). 3 alunos faltaram e 2 dos que estavam não quiseram fazer. Poucos relataram não lembrar a proposta da atividade, tendo sido feita, no geral, sem dificuldade e com aderência da turma. O professor manteve-se em sala, interessando-se por ver as produções.

O único aluno que escolheu o suporte digital veio me perguntar qual meio ele poderia usar para construir uma linha do tempo, ao que comentei que esta poderia ser feita tanto com ferramentas *off-line*, como o Bloco de Notas, quanto com plataformas digitais específicas, como a *Timeglider*, por exemplo. O estudante, que estava com acesso à internet, tentou baixar o *Word*, não tendo sucesso em função de seu pacote de dados ter sido reduzido, ao que ofereci o meu próprio celular. Vendo as produções ainda em sala de aula, conversei com uma das alunas sobre a semelhança entre o formato do seu trabalho e as possibilidades da ferramenta *Pinterest* que permite a construção de murais, dizendo ela ser usuária frequente desse recurso.

Do total de participantes, 19 trabalharam com o papel e apenas 1 com o suporte digital, sendo o *Word* a ferramenta utilizada. O total de alunos participantes foi de 23 (20 nas duas etapas / 3 apenas na primeira). Dito isso, passarei a discutir as motivações que nortearam a opção de uso da tecnologia digital pelos sujeitos das produções escolares.

4.2 O porquê da escolha pelo digital

O que teria sido o fator motivador na escolha dos estudantes pelo meio digital ou pelo formato impresso para a execução de suas criações? Neste item trago a análise de suas justificativas.

Avaliando primeiramente o 6º ano, noto que ocorreu o seguinte: predominância do digital no caso da Escola A', do impresso na Escola C' e novamente do digital na Escola D. Já no 9º ano, o impresso foi predominante nas três instituições, sendo a Escola D discrepante, pois apenas um aluno adotou o formato digital, justamente no espaço, em termos de infraestrutura, mais bem equipado. Tais dados, em termos de reflexão, são bastante impactantes, pois sugerem a ocorrência de um aspecto geracional, conforme será discutido.

Inicialmente, antes de ir a campo, eu apostaria que tanto os educandos de 6º ano como os de 9º iriam preferir o digital, pois é isso que fazem crer expressões do tipo "nativos digitais" (PRENSKY, 2001) quando trabalhadas de forma descontextualizada, parecendo que somente pelo fato de serem jovens iriam automaticamente optar pelo referido formato.

Apesar de saber que este é um pensamento simplista e equivocado, porque aí estão envolvidos aspectos, por exemplo, ligados à (im)possibilidade de acesso, infraestrutura das instituições, (des)estímulo das escolas, questões legais, entre outros, eu seria capaz de reproduzi-lo antes de ter os registros oficiais da pesquisa, até mesmo pela minha experiência de sala de aula.

Por várias vezes ouvia reclamações dos discentes de terem o uso limitado de seus celulares ou *tablets* na escola. Portanto, quando alguém propõe para eles uma atividade, afirmando que "agora vocês podem [fazer uso desses aparelhos]", o primeiro ímpeto seria crer que o fariam, que recorreriam aos aparatos tecnológicos em primeiro plano sem hesitar. Não foi o que aconteceu.

O 6º ano como um todo aponta para uma perspectiva moderada de uso do digital, já o 9º para uma preferência explícita pelo não digital – os dados, portanto, refutam qualquer aposta inicial apressada de associação da idade dos sujeitos envolvidos com a opção pelo tecnológico.

Quais os argumentos usados pelo 6º ano para a escolha do impresso? E para o digital? E no 9º ano, houve alguma diferença argumentativa substancial? O que os estudantes trouxeram? O que suas colocações podem vir a significar? Há aí apenas uma mera questão de escolha de suporte ou, nas entrelinhas, pode haver algo a mais que isso?

Considerando a espontaneidade dos sujeitos envolvidos, na Escola A', para os alunos do 6º ano, a opção pelo impresso girou em torno de proposições como: praticidade, facilidade, permitir fazer mais coisas, permitir soltar a criatividade e refletir, a probabilidade de travamento do *tablet* e o fato de o *wi-fi* ser ruim. Já dentre aqueles que preferiram o suporte digital os argumentos foram: a tecnologia possibilitar o uso de aplicativos favoritos para pesquisa; permitir trabalhar jogando; ajudar na pesquisa e a construir objetos; gerar maior facilidade na produção; ser mais interessante; permitir mais aprendizado e estudo; fazer ficar melhor; ser legal; ter mais beleza; permitir maior criatividade; potencializar o aprendizado de coisas novas e do mundo virtual.

Nesta instituição houve um caso de "tanto faz", o que mostra uma relação não dicotômica entre digital e impresso, afirmando que ambos os meios podem ser acionados, a depender do caso, inclusive considerando alguns limites de infraestrutura: "Por mim tanto faz, só que através da tecnologia a internet é às vezes muito lenta, como lhe disse, **por mim tanto faz, só espero que o trabalho seja bom mesmo**, se for na tecnologia ou no papel" (Estudante 12, 6º ano, Escola A', grifos meus).

Os discentes do 9º, em relação ao impresso, fizeram as seguintes ponderações: permitir fazer aquilo que se quer; melhor organização; facilidade; rapidez; gosto pelo trabalho manual; maior praticidade; maior amplitude; simplicidade; possibilidade de desenho de cada acontecimento; gosto; falta de facilidade com o digital e por ser um meio melhor. Já dentre os que preferiram o digital, foram assinalados os seguintes pontos: rapidez; permitir colocar mais conteúdo; entrosamento com a tecnologia; gosto por jogar e facilidade.

Houve situações em que a resposta se limitou a colocar "escolhi por escolher" (Estudante 2, 9º ano, Escola C') ou "porque eu quero" (Estudante 7, 9º ano, Escola A'), não se desenvolvendo maiores detalhamentos argumentativos. Ressalto que, em específico nesta instituição, aconteceram dois casos pontuais de mudança do suporte na execução da atividade do digital para o impresso, alegando-se, respectivamente, que se não fosse no papel não conseguiria fazer o desenho que desejava e por perceber que no papel é mais fácil.

Na Escola C', no 6º ano, a defesa dos que optaram pelo impresso incidiu sobre os seguintes aspectos: trabalharia com o digital; facilidade com o impresso; dificuldade na internet; diversão; maior envolvimento com o trabalho; simplicidade extrema do celular; gosto pelo desenho; praticidade e rapidez. Já o digital foi associado à: falta de habilidade na escrita (à mão), habilidade no digital e falta de beleza na letra, pontos aos quais voltarei posteriormente para aprofundar.

Trago exemplos de alunos que não tiveram a produção concretizada, mas que afirmaram que fariam uso do digital, o que mostra uma relação de expectativa no possível contato com a tecnologia:

> Eu escreveria um livro tipo de autoajuda sobre a minha vida no *Word* e depois mandaria para a minha amiga para ela fazer poemas no meio da história. Eu acho que ficaria muito legal e também cumpriria uma parte da vida, né, que são [é] escrever um livro, ter um filho e plantar uma árvore (Estudante 5, 6º ano, Escola C').

Nessa mesma tônica, outro afirmou: "Eu prefiro usar a internet porque é mais fácil e rápido e porque **a internet é o melhor**. Prefiro levar minha atividade na internet, fazer um canal e falar sobre mim" (Estudante 11, 6º ano, Escola C', grifos meus). E ainda: "Eu escolhi o digital porque é mais legal. Se eu tivesse *wi-fi* minha ideia seria fazer uma série sobre minha vida e botar na *Netflix* (meu aplicativo favorito)" (Estudante 12, 6º ano, Escola C'); "Eu faria digital: eu usaria o jogo *Dream League* para refazer a jogada que eu fiz na vida real" (Estudante 22, 6º ano, Escola C'); "Eu usaria para fazer vídeo no *Youtube*" (Estudante 23, 6º ano, Escola C'); "Eu juntaria fotos de vários momentos e faria uma montagem, faria um livro sobre momentos que vivi e vi, ou uma série da nossa turma. #iaserdemais *- *!!" (Estudante 24, 6º ano, Escola C'), etc.

Também houve uma situação em que o estudante usou o papel, mas disse que teria usado o meio digital, argumentando o seguinte: "Eu preferia usar digital porque eu ia botar e fazer um filme ou uma série da minha vida, e queria botar na Globo, no *Netflix* ou no meu canal do *Youtube* para todo mundo ver o que acontece na minha vida de legal e de ruim" (Estudante 14, 6º ano, Escola C').

Em iniciativas como as propostas pelos alunos, a ousadia, a vontade de ver e ser visto e, automaticamente, os perigos aí envolvidos, aparecem com força a partir de veículos midiáticos que lhes são familiares, o que, certamente, leva a muitas reflexões que trancedem os limites estabelecidos para este trabalho e, por isso, não serão aqui abordadas.

No 9º ano os que utilizaram o impresso falaram do/da: associação com textos escritos; maior expressividade; maior praticidade; mais criatividade; expressão de coisas mediante desenhos que acha que não conseguiria no digital; beleza; maior produtividade; mais liberdade; motivação; fato da tecnologia induzir à preguiça e à distração; facilidade; mais interessante; o fato de não ter levado o celular para a atividade; poder dar mais toques do que pelo celular; aspecto democrático do papel; poder exercitar a mão; permitir a escrita com as próprias palavras; uso da mente; falta de capacidade de uso do celular; trabalhar a caligrafia e a Língua Portuguesa já que no telefone o corretor atrapalha; diversão; vantagem; melhores ideias; maior interesse e poder desenvolver de maneira natural a expressão de sentimentos e desejos em formas de palavras, frases e poemas. No digital as escolhas foram associadas ao/a: gosto; interesse; nova experiência; fato de nunca ter trabalhado com tecnologia; facilidade;

mostrar o que sente; praticidade; rapidez; fato de ter mais ferramentas; poder acabar mais rápido do que escrevendo (manualmente) e mais habilidade.

Por fim, na Escola D, no 6º ano, a opção pelo impresso versou sobre: a tecnologia não estimular a criatividade; costume; não saber usar direito o digital; facilidade; desconcentração no meio digital; permitir fazer o que se quer; mais criatividade; menos dificuldade; ao fato de ser mais legal; lembrar trabalhos antigos; praticidade; não saber mexer muito bem no computador; ser mais barato; permitir a imaginação e não conseguir fazer exatamente o que quer no digital. O digital, por sua vez, relacionou-se à: praticidade; maior contato; rapidez; simplicidade; não perder o trabalho; facilidade; preguiça na escrita (manual); preferência; sabe mexer melhor; não cansar; ser legal; representar evolução; ter caligrafia ruim e possibilidade de uso do corretor automático.

Para o 9º ano, a opção pelo impresso reflete: maior naturalidade; facilidade; foco; maior contato com o trabalho; melhor expressividade; eficiência; simplicidade; a tecnologia tornar mais difícil a concentração e limitar o pensamento; organização; não saber trabalhar no computador; distração no digital; praticidade; costume; sentir-se bem; melhor organização; clareza; o fato do celular estar quebrado; o fato do computador ser ruim; o computador limitar a criatividade; simplicidade; liberdade criativa; maior contato; maior criatividade e liberdade. O digital, por sua vez, foi associado aos seguintes aspectos: acesso mais fácil e praticidade.

Diante do acervo acima partilhado, gostaria de analisar alguns tópicos. O primeiro é diferenciar casos de "preferência do papel pelo papel" dos momentos em que ele foi a opção apontada por conta da impossibilidade do digital (seja por não se saber usar e/ou pelo *wi-fi* ruim, possibilidade de travamento do *tablet*, perda do celular, etc.).

Para medir o grau de preferência por cada meio de maneira efetiva, seria preciso ter igualdade de acesso tanto ao meio impresso, quanto ao meio digital. Todavia, fica patente o aspecto de maior capacidade de intervenção do primeiro e o quanto o segundo, de forma geral, ainda não é plenamente parte substancial da cultura escolar (CHARTIER, 1998).

"Eu preferi o papel porque **o celular é uma coisa muito simples, fácil de fazer**, e o papel é melhor, você se envolve mais com o trabalho, é mais divertido" (Estudante 7, 6º ano, Escola C', grifos meus). Daí me questiono: em que medida o uso do celular é realmente simples? Simples para quem? Será que esse aluno conhece as múltiplas possibilidades ofertadas por esse meio? Creio que diversos recursos oferecidos pelos

dispositivos móveis sejam, em grande medida, subutilizados. Por outro lado, vale a observação de como o papel provoca maior envolvimento e diversão.

Outro ponto a destacar é o posicionamento firme de crítica e autocrítica em relação ao uso da tecnologia (distrair-se, tornar-se preguiçoso, desconcentrar-se) como, por exemplo, nas seguintes afirmações: "A utilização do papel é algo que eu considero mais eficiente e simples. **A utilização de tecnologia torna mais difícil a concentração do indivíduo e limita de certa forma os seus próprios pensamentos**. Ele se prende mais a opiniões e conselhos alheios" (Estudante 5, 9º ano, Escola D, grifos meus) e "Eu prefiro trabalhar com papel, pois eu acho que me sairei melhor do que no computador/celular, pois **se eu for fazer na internet eu vou acabar querendo entrar em uma rede social e ou jogar, fazendo eu esquecer de concluir o trabalho** (Estudante 7, 9º ano, Escola D, grifos meus).

E por fim, o quanto é forte a mobilização do termo criatividade: em que sentido os estudantes estão criando essa demanda? Será que isso indica uma rejeição ao tipo e ao modelo de escola em que se encontram inseridos onde a criatividade, segundo suas visões, não emerge?

Da mesma forma, em ambos os meios, são mencionados o aspecto da praticidade, da facilidade e da rapidez, características almejadas por uma geração presentista (HARTOG, 2013), focada no aqui e no agora, além da associação com escrever e desenhar com o papel, como se isso fosse exclusivo deste meio e não pudesse ser feito no digital. Isso se manifesta no caso a seguir: "Prefiro o papel, pois desenho e escrita sempre estiveram muito presentes na minha vida, pelo menos mais que o meio digital, que só comecei a utilizar de fato a [há] uns 7 anos. Acho que desenhar é algo primitivo e tabém primordial" (Estudante 18, 9º ano, Escola D).

Como síntese, considero que mais importante do que o meio utilizado é o que aprendem, como se expressam, como manifestam suas subjetividades. Para perceber isso, segue na sequência a análise das novas produções.

4.3 Análise das produções digitais

Do total das 127 produções, 79 foram feitas no papel e 48 no formato digital, e estas últimas serão analisadas neste momento. Resolvi agrupá-las a partir dos meios escolhidos: *Minecraft* (13), Bloco de Notas (9), *Word* (8), *Power Point* (6), *Whatsapp* (4), *Paint* (2), *Excel* (1), *Movie Maker* (1), Balõezinhos (1), *Pic Collage* (1), *Twitter* (1)

e *Facebook* (1) – portanto, meios diferentes tanto em termos de formato, como em intencionalidade, conforme será visto.

A primeira vez que ouvi sobre o jogo *Minecraft* foi pelo diálogo com os meus alunos, à época, no 6º ano; se eu não tivesse passado por esse processo de apresentação à ferramenta, dificilmente a pensaria como um canal legítimo de manifestação da criatividade dos meus sujeitos de pesquisa.

Compreende-se que o *game* "permite construir qualquer coisa no mundo feito de blocos"[61], sendo que:

> Com peças virtuais que podem construir qualquer cenário, não é de hoje que o *Minecraft* deixou de ser considerado apenas diversão. Como uma espécie de Lego, o jogo já se transformou em ferramenta pedagógica para ensinar diferentes conteúdos, de ciências humanas até lógica de programação. (...) o professor de tecnologia educacional Francisco Tupy já utilizou o jogo para ensinar diversos conteúdos. Segundo ele, que já recebeu o título de *Microsoft Innovative Expert Educator* e tem se especializado em pesquisar o uso de jogos na educação, o *Minecraft* traz inúmeras possibilidades para o professor, como construir um campo arqueológico para os alunos escavarem virtualmente, sugerir a construção de cenários para histórias de livros e filmes ou até mesmo criar museus. (...) Para Tupy, o *Minecraft* ajuda a desenvolver competências como pensamento crítico, autonomia, protagonismo, raciocínio lógico e cidadania digital. 'A gente vê o quanto esse aluno se desenvolve como um líder natural, age melhor com processos e suas notas sobem naturalmente', explica[62].

Em outra notícia que encontrei sobre o jogo, foi explicado que ele trabalha com a mecânica de mineração e de coleta de recursos visando aos processos de construção, havendo a mistura dos modos de sobrevivência e exploração: "sua utilização dentro da educação vem ganhando um grande campo, já que pode ser utilizado como ferramenta criativa. É um **jogo não linear** e sem objetivos determinados. Na escola, pode ser administrado pelo professor ou pelo próprio aluno"[63] (grifos meus).

Justamente esse aspecto da liberdade e da não linearidade que me chamou a atenção quanto à sua utilização na oficina proposta. Os estudantes que aderiram ao jogo foram exclusivamente os da Escola A', majoritariamente os de 6° ano, talvez porque já o tinham utilizado como parte integrante do currículo escolar em atividades

---

[61] Governo dinamarquês lança cópia virtual do país em *Minecraft*. *Portal G1*. 25 de abr. 2014. Disponível em: http://g1.globo.com/tecnologia/games/noticia/2014/04/governo-dinamarques-lanca-copia-virtual-do-pais-em-minecraft.html Acesso em 20 de abr. 2019.

[62] Versão educativa do *Minecraft* chega à sala de aula. *Porvir*. 2016. Disponível em: http://porvir.org/versao-educativa-minecraft-chega-a-sala-de-aula/ Acesso em 20 de abr. 2019.

[63] *Minecraft* e os espaços da escola. *Estadão*. 04 de abr. 2017. Disponível em: https://educacao.estadao.com.br/blogs/lourenco-castanho/minecraft-e-os-espacos-da-escola/ Acesso em 20 de abr. 2019.

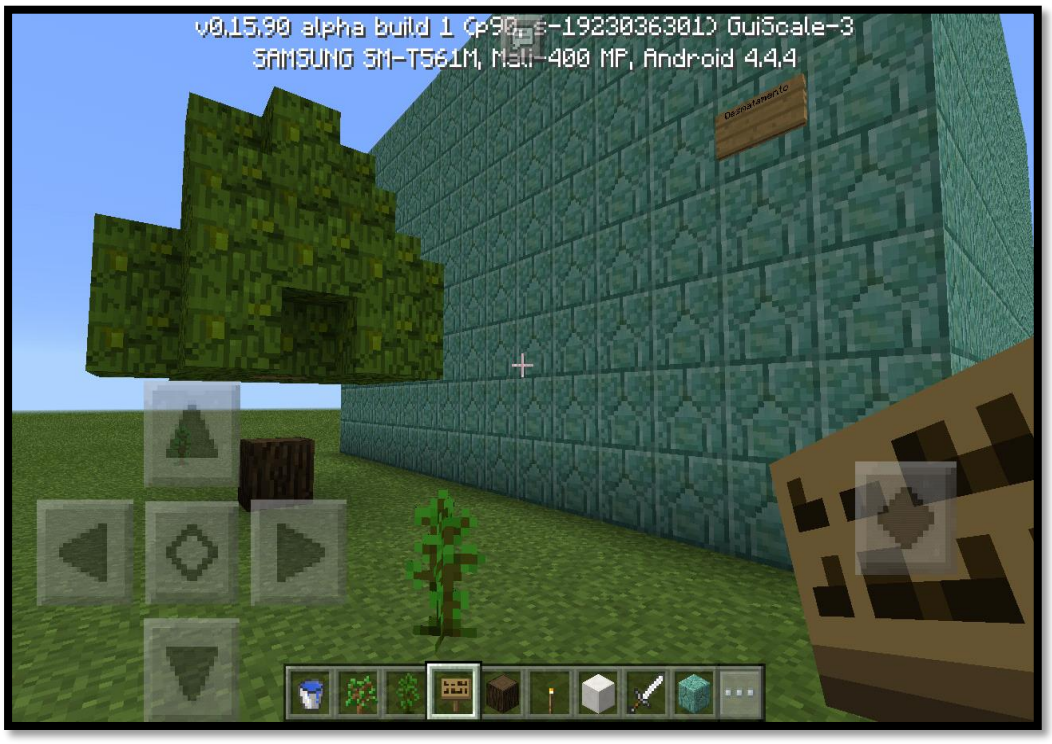
relacionadas ao conteúdo de Egito Antigo: mas, na presente ocasião da oficina, como se deu a apropriação deste meio lúdico para a atividade pedagógica solicitada? Como manifestaram o engendramento da temporalidade neste suporte? Observei, mediante a análise, que o uso da ferramenta pelo 6º ano priorizou uma perspectiva meramente ilustrativa, voltada, centralmente, para as suas vivências particulares como nos exemplos abaixo:

Estudante 5, 6º ano, Escola A' – Referência aos 5 anos de idade da estudante, quando foi para o Ceará e comeu muito queijo, passando mal e tendo que ir para o hospital.

Estudante 16, 6º ano, Escola A' – Ilustração da medalha de ouro conquistada pelo aluno em campeonato de *Jiu-jitsu*.

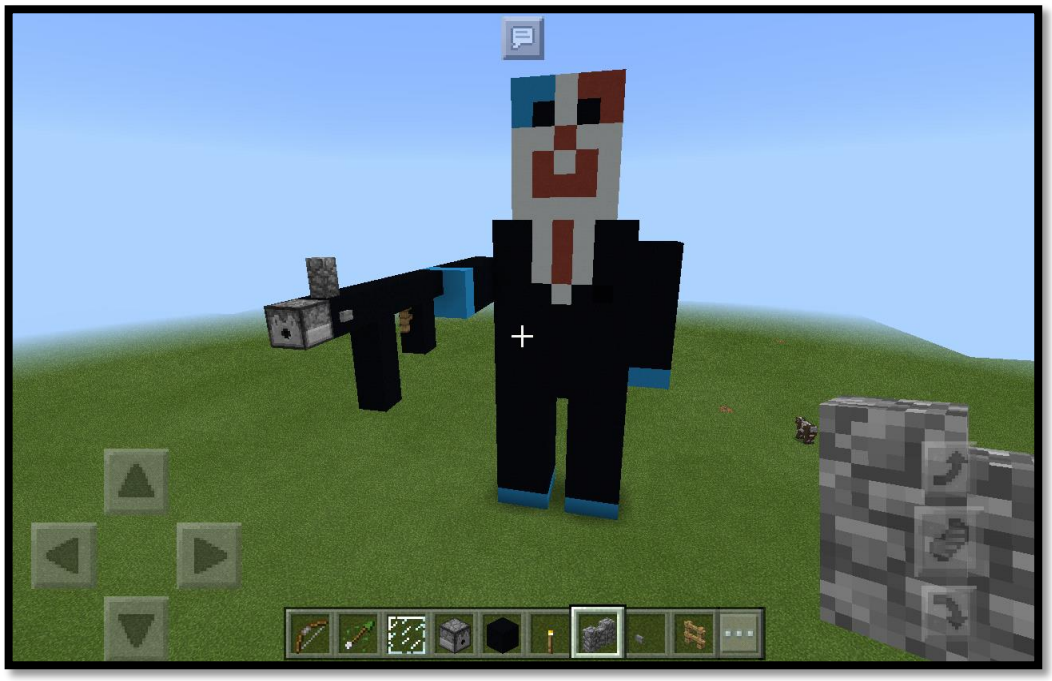
Estudante 19, 6º ano, Escola A' – Representação do aniversário da estudante.

Interessante que essa mesma aluna foi a única que explorou a simultaneidade no jogo ao relacionar o fato marcante da sua história de vida (aniversário) com o desmatamento, apontado por ela como um fato na esfera mundial e nacional:



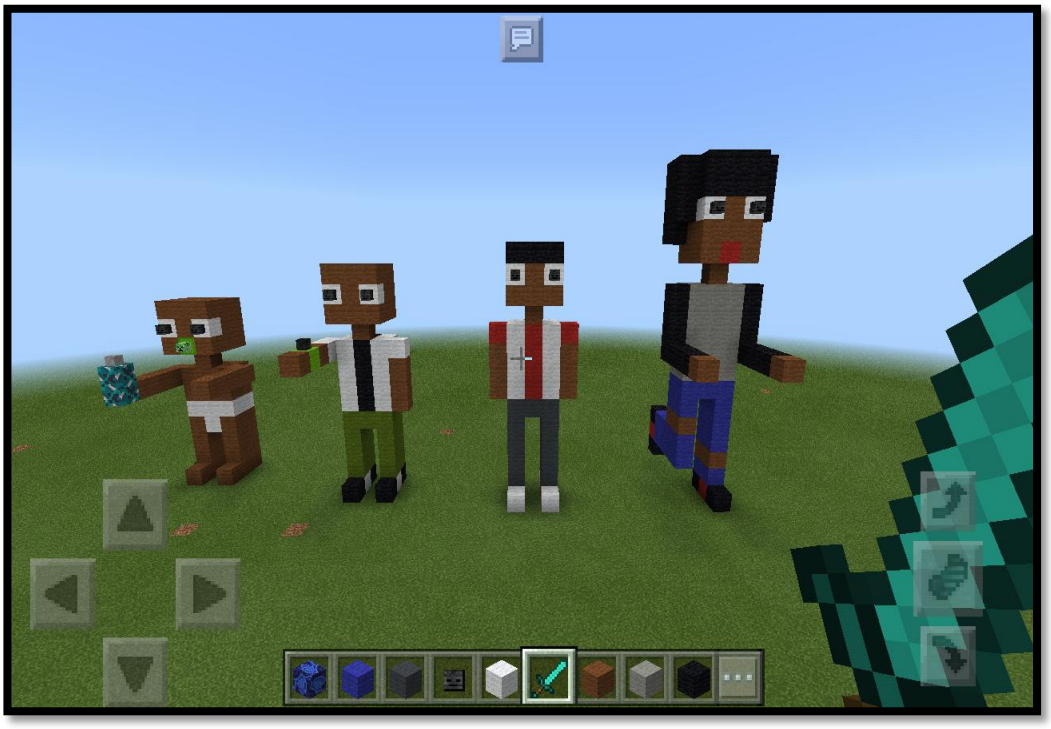
Estudante 19, 6º ano, Escola A' – Representação do desmatamento, apontado como fato mundial e nacional.

Questões sociais locais também apareceram:



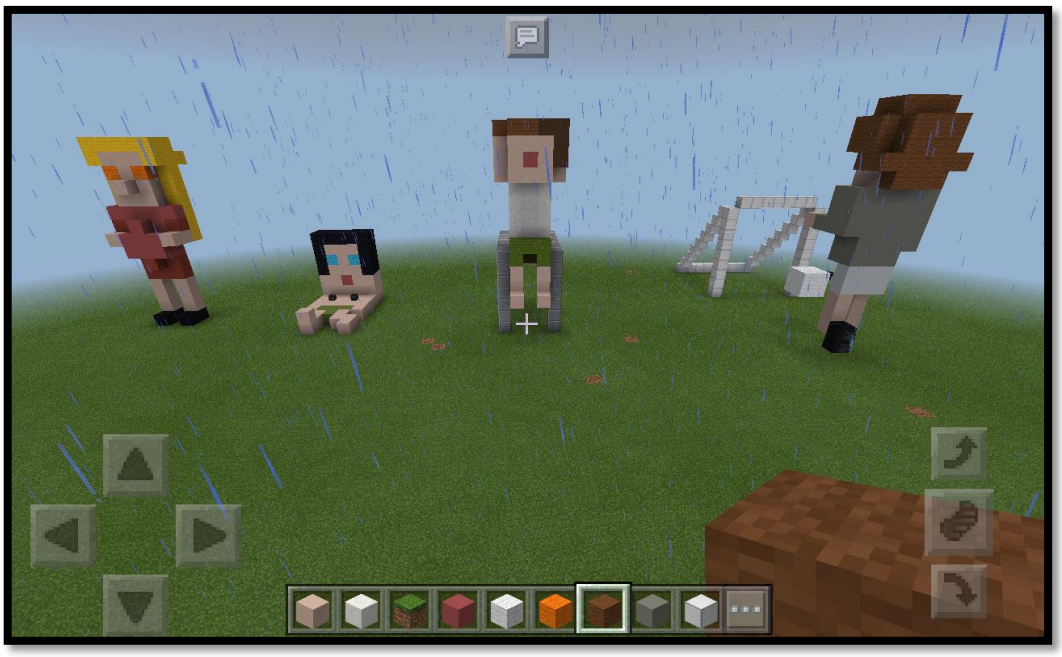
Estudante 15, 6º ano, Escola A' – Referência ao tiroteio na comunidade, apontado no âmbito da esfera local.

A passagem do tempo, focando na própria história de vida, foi trabalhada por um aluno através da sua autorrepresentação, desde a infância até a atualidade:



Estudante 6, 6º ano, Escola A’ – Representação do crescimento, demarcando diferentes fases da vida.

No 9º ano, nesta mesma escola, houve um caso em que o discente focou no seu nascimento e trabalhou com projeções, vendo-se mais velho jogando futebol, conforme a imagem a seguir:



Estudante 7, 9º ano, Escola A’ – Autorrepresentação do estudante, vendo-se bebê e já mais velho.

Há nítida referência à linha do tempo na produção a seguir, feita de forma retilínea, incluindo delimitações numéricas que, a meu ver, a partir do cruzamento com a folha didática do estudante, representam anos – do mais recente, considerando o momento de realização da atividade, para o mais antigo (2017, 2014 e 2009, respectivamente).

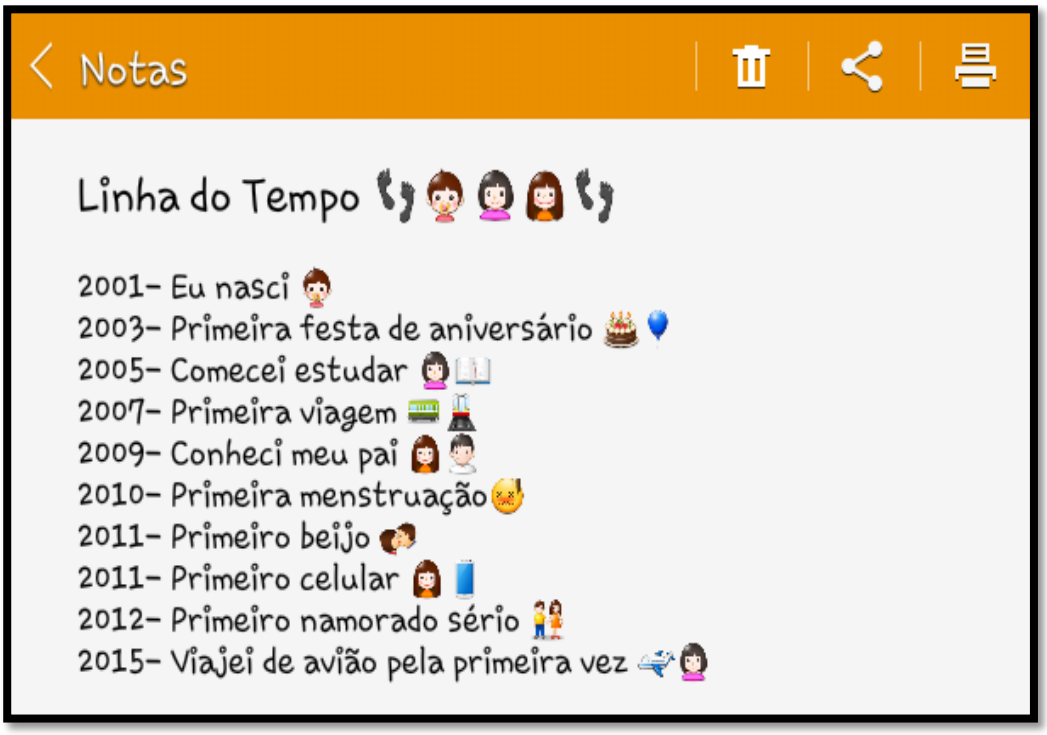
Estudante 9, 9º ano, Escola A' – Linha do tempo do estudante representando, de maneira retilínea, com fatos da sua própria história de vida como, por exemplo, um *emotion* triste na região central em referência à vez que viu seu pai triste e a quando quebrou o osso.

Não notei distinção, em termos epistemológicos, entre as produções feitas no jogo e aquelas que foram realizadas no papel, pois o suporte foi utilizado primordialmente em caráter ilustrativo, não havendo elementos que pudessem me permitir inferir aspectos diferenciados da cultura digital.

Outra ferramenta adotada pelos estudantes foi o Bloco de Notas de seus próprios aparelhos celulares ou *tablets*. Esse recurso permite a edição rápida e simples de textos escritos e imagéticos, podendo funcionar como um caderno de anotações. Acredito que seu uso tenha se dado pela facilidade de acesso e pelo fato de já ser conhecido pelos discentes para outros fins.

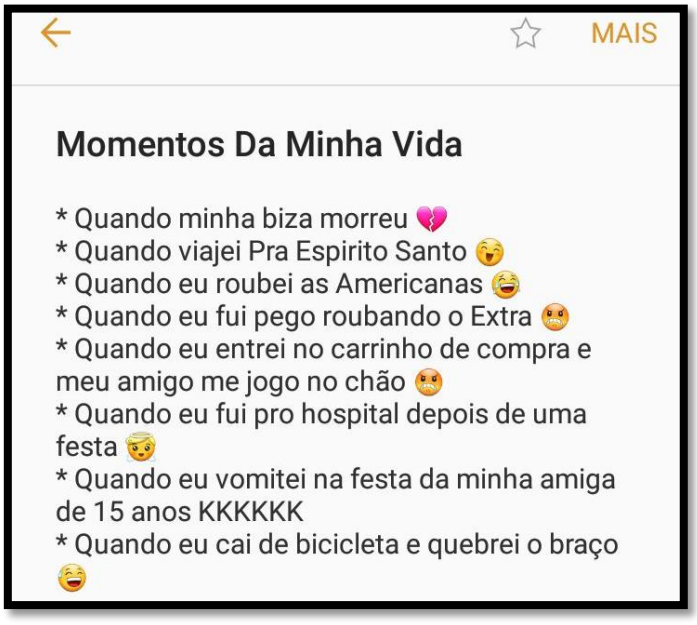
Novamente as linhas de tempo são referenciadas, como acontece na produção a seguir, na qual a representação da temporalidade se dá de forma estanque. Destaca-se aí o uso de *emotions*, algo típico do mundo digital e da forma de comunicação destes

sujeitos na atualidade. Também cabe notar a simultaneidade em relação ao ano de 2011, em que a aquisição do celular é colocada lado a lado com o primeiro beijo:



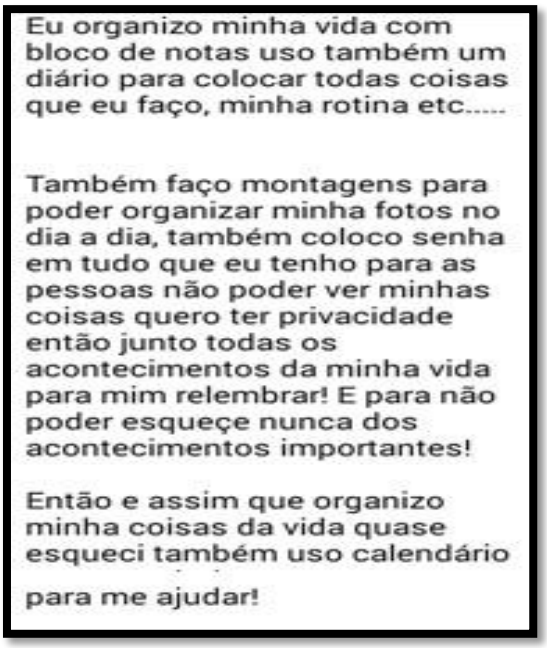
Estudante 10, 9º ano, Escola A' – Linha do tempo da estudante representando, de maneira vertical, fatos da sua própria história de vida e sintetizados por *emotions*.

O mesmo acontece no exemplo a seguir:



Estudante 22, 9º ano, Escola C' – Fatos que compõem momentos da vida do estudante, associados aos *emotions*.

Em outro caso, a mesma ferramenta foi utilizada pelo Estudante 4, 6º ano, Escola C' como uma espécie de caderno para responder diretamente à pergunta da folha didática, explicando que usa o próprio Bloco de Notas para organizar sua vida, além do diário, da montagem de fotos e do calendário:



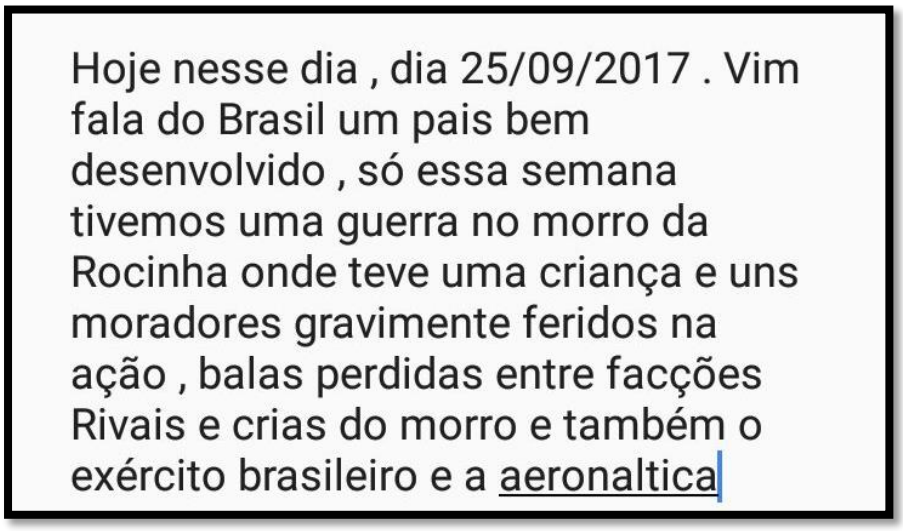
Estudante 4, 6º ano, Escola C' – Produção da estudante no Bloco de Notas, comentando sobre a forma como organiza a sua vida.

No *print* acima também verifica-se a questão da privacidade, tema amplamente debatido quando se discute sobre o universo digital, em que os indivíduos são constantemente expostos a todos os tipos de controle:

> Segundo Olaya Fernández, as novas tecnologias da informação e comunicação têm reforçado 'essa visibilidade constante e permanente que tem muito de panóptico'. Nas sociedades atuais, pontua, é possível identificar duas modalidades de panoptismo. A primeira é baseada na vigilância à qual todos os cidadãos estão submetidos pelo poder político. A segunda, explica, é mais 'sutil' e aceita pelas pessoas, e 'se explicita na pulsão de estar constantemente conectados às redes sociais, compartilhando fotos e informações sobre o que estamos fazendo em cada momento. Este tipo de panoptismo acaba sendo muito poderoso e às vezes acaba gerando nos indivíduos um comportamento viciante e uma dependência das redes sociais que é preocupante, particularmente entre a população mais jovem; por essa razão, é urgente desenvolver uma visão crítica em relação a esse outro panoptismo que está invadindo as nossas vidas', defende[64].

[64] O panoptismo de estar constantemente conectado às redes sociais - entrevista especial com Olaya Fernández. *Revista Instituto Humanitas Unisinos*. 15 de set. 2017. Disponível em:

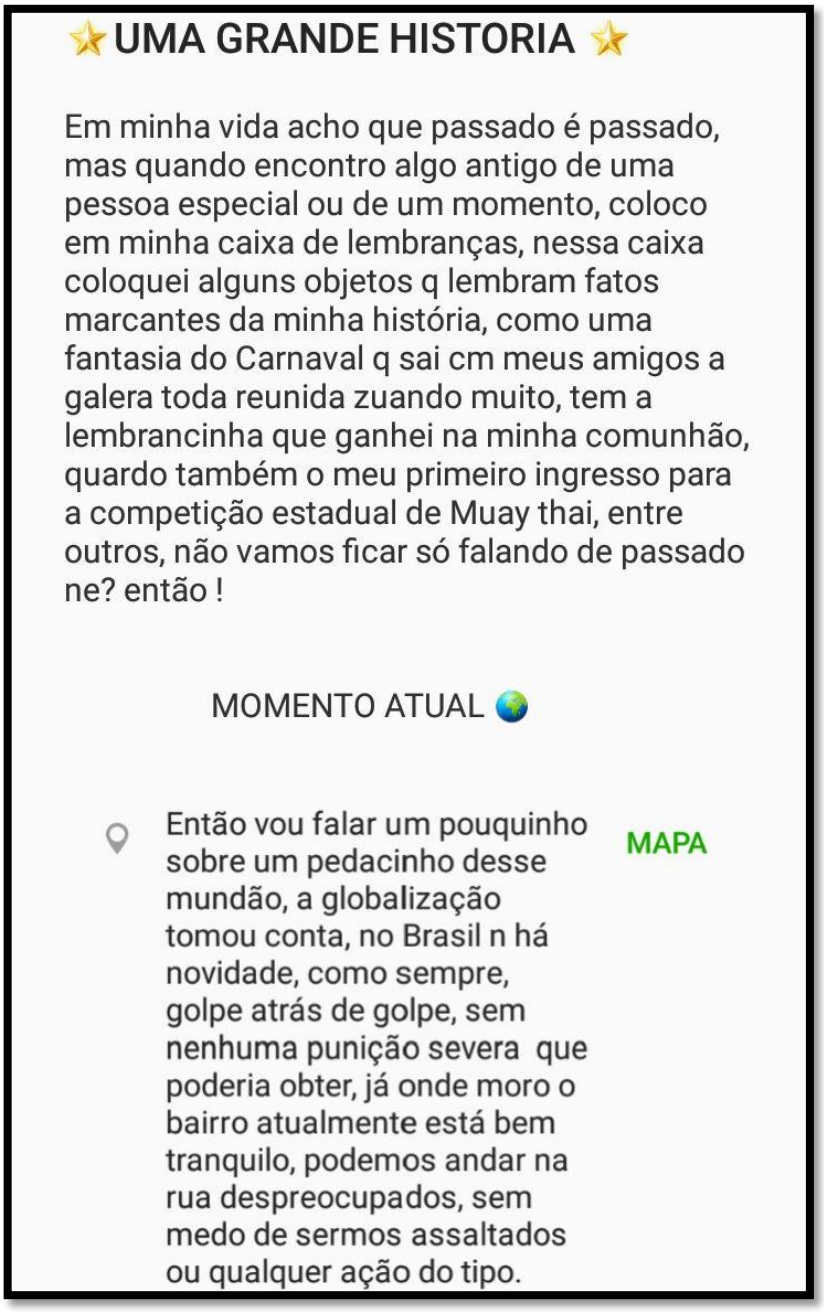
Na próxima ocorrência, a ferramenta também foi usada como forma de anotar os pensamentos, demarcando a data de realização da atividade com a elucidação da situação do Brasil e da história local, retratando conflitos na comunidade da Rocinha (Rio de Janeiro):



Estudante 21, 9º ano, Escola C' – Anotação mencionando sobre a situação de conflito na comunidade da Rocinha, no Rio de Janeiro.

Esta outra estudante compartilha os seus escritos defendendo que passado é efetivamente aquilo que passou, mas que há formas de trazer à tona as memórias importantes da sua história de vida mediante o que ela chama de caixa de lembranças. Logo em seguida ela faz a relação com a atualidade, discutindo de forma compartimentada sobre história mundial (globalização), história nacional (sentimento de impunidade) e história local (tranquilidade no bairro aonde mora).

http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/571405-o-panoptismo-de-estar-constantemente-conectado-as-redes-sociais-entrevista-especial-com-olaya-fernandez-guerrero
Acesso em 03 de mai. 2019.



Estudante 27, 9º ano, Escola C' – A estudante versa sobre o passado e faz a relação com aspectos da história mundial, nacional e local.

No caso a seguir as vivências pessoais são numeradas, anunciando-se, um após o outro, e sem conexão aparente, fatos classificados pela aluna como pertencentes à esfera mundial (ataque às Torres Gêmeas) e nacional (morte dos jogadores da Chapecoense). Há o diferencial, se comparado às produções anteriores, da inserção de uma imagem que acredito ser da própria estudante:

Estudante 10, 6º ano, Escola C' – Registro imagético e textual da aluna, elencando suas vivências e fatos mundiais e nacionais.[65]

A lógica de edição de textos continuou com o uso do programa *Word*, ferramenta mais avançada quando comparada ao Bloco de Notas por oferecer mais recursos em sua interface. No exemplo adiante o arquivo foi editado no computador e se restringiu aos aspectos pessoais do passado mais distante (infância), apontando o seguinte:

> Os fatos da minha vida pra mim, são muito marcantes, pois aconteceram coisas, que mudaram totalmente a minha vida. Como a morte da minha tia, minha tia era tipo que uma mãe pra mim, pois quando minha mãe ia trabalhar, ela ficava comigo, então nessa época ela participou muito mais da minha vida do que minha mãe. Más toda mãe tem que sustentar a casa e tudo mais, quando ela morreu eu tinha 3 anos e eu até chamava ela de mãe, eu chorei muito, depois que eu descobri eu me joguei da janela do 2° andar, eu fiquei estado de choque, porque nessa idade toda criança é dramática, principalmente por ter perdido alguém que ama muito. Um também fato mais marcante da minha vida, foi quando eu estava indo pra escola, eu estava sem segurar na mão da minha mãe, e tinha uma moto descendo a ladeira, eu acho que o homem que estava pilotando a moto perdeu o controle e acabou me

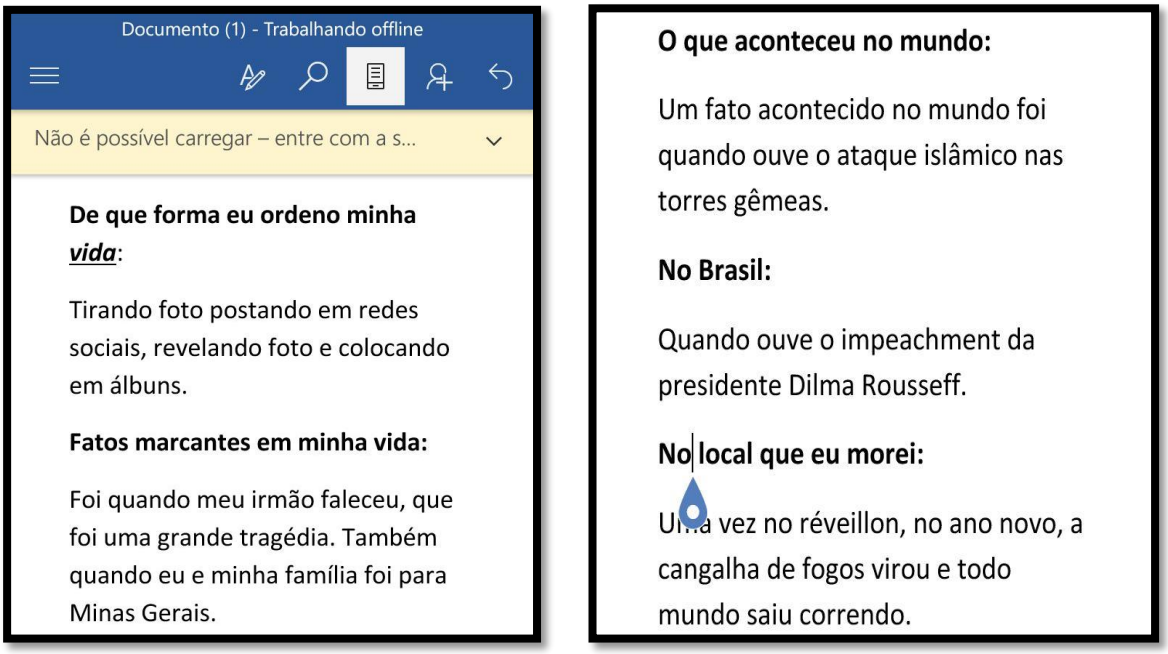
[65] Todas as vezes em que aparecerem imagens de pessoas, suas faces serão cobertas visando a preservação do seu anonimato.

> atropelando, e ele não parou a moto, isso que pra mim foi o mais marcante (Estudante 8, 6º ano, Escola A').

Nesta outra produção, o texto escrito junta-se aos *emotions*, ao internetês e ao recurso de caixa alta como forma de destacar aquilo que interessa, restringindo-se, porém, de igual forma, aos aspectos pessoais:

> Onde tudo começou.... Obviamente foi quando minha mãe e meu pai se encontraram, ela me contou que eles se conheceram lá no Cristo redentor rsrs. Bom, o nome da minha mãe é Thamis e do meu pai Alex. E o meu? Rhania é só nome difícil mais fazer o que. Agora vamos falar um pouco sobre mim, bom.. Inicialmente o meu nome é Rhania tenho 12 anos... Agora Características, tenho cabelos dourados, olhos cor de mel, sou "meia" alta. Agora personalidades, sou muito fofa ☺, meia chatinha, meia nervosa rsrs, sou engraçada (bom é o que acho). Agora vamos começar falando da minha vida... ela é meia agitada, meus pais se separaram.. ☹ mais ainda bem que eu tenho um padrasto.. Mais ENFIM desde quando eu tinha uns 8 anos de idade eu SONHAVA em ter um cachorro de estimação sempre tive calopsita, tartaruga, gato.. TODOS os bichos Menos cachorro ☹. Anos depois... Minha mãe me deu um cachorro de presente de aniversário eeeew! Alegria para lá e para cá... O nome dela é Estopinha rsrs ela é super fofa!!! Ksksks. Bom... Sabe eu sempre reclamava da inha vida que ela era chata e etc... Mais depois eu parei e pensei que eu tinha tudo que eu queria ☹ e que eu estava reclamando sem motivo rsrs..Agora vamos falar da minha avó ELA É A MELHOR VÓ DO MUNDO! Ela é super legal me deu um cell.. E muito mais... Love You Vó ☺. Ela não para de dizer da minha festa de 15 anos... e eu não paro de pensar. E minha mãe? E meu Pai? Inicialmente quero agradecer a eles por todas as broncas q eles me deram desde hoje.. por que se não fosse por isso não teria toda a educação que tenho hoje em dia... AMO VCS! (Estudante 23, 6º ano, Escola D).

Já neste caso, o texto foi editado pelo *Word* no celular, enumerando fatos, ainda que sem datação explícita, de temporalidades distintas, envolvendo o aspecto pessoal, mundial (ataque às Torres Gêmeas), nacional (*impeachment* da Dilma) e local (corrida das pessoas devido aos fogos do Ano Novo):



Estudante 23, 9º ano, Escola C' – Escritos do aluno sobre fatos da sua história de vida e da efera mundial, nacional e local.

A seguir já é possível ver o texto escrito acrescido de imagens, algumas com legendas, outras sem:

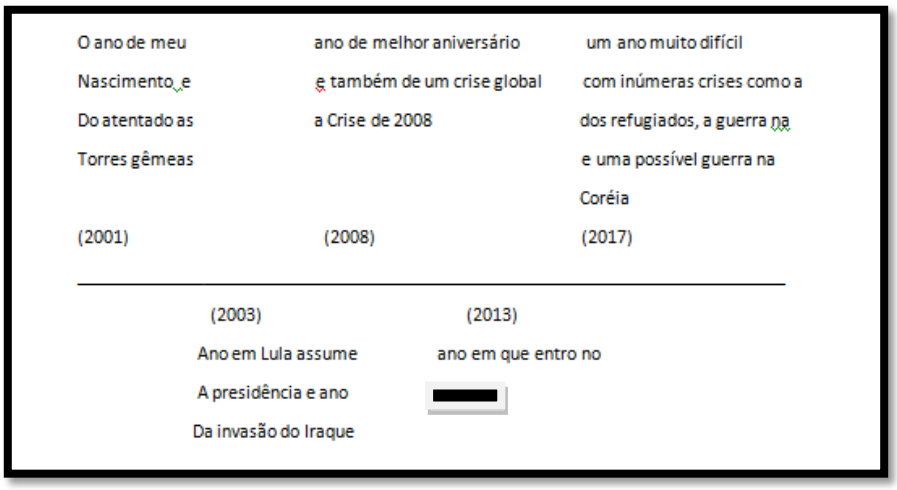
Estudante 20, 6º ano, Escola D – Prdoução do estudante juntando o texto escrito com imagens.

No exemplo anterior o estudante faz uma junção de conflitos bélicos, recorrendo ao passado (contexto da Guerra Fria) para explicar a atual conjuntura de disputa entre Coréia do Norte e Estados Unidos, o que mostra um esforço, dentro de sua lógica de pensamento, de conexão entre passado e presente para mencionar sobre um contexo macro histórico-político à época amplamente trazido pela grande mídia.

Essa junção de textos escritos com imagens se repete nesta outra ocasião, tocando em aspectos pessoais e privilegiando a mesma temática histórica, qual seja, o conflito entre Coréia de Norte e EUA. É interessante notar que o tom de medo em relação ao conflito traduz uma ameaça ao futuro:

Estudante 25, 6º ano, Escola D – Escritos pessoais e da história mundial (conflito entre Coréia do Norte e EUA).

O *Word* também foi apropriado de forma a possibilitar novamente a criação de linhas temporais, sem um intervalo de tempo constante, mas com a precisão da datação. Reproduzindo o formato retilíneo, é possível perceber, contudo, o esforço de conexão entre fatos pessoais e fatos históricos (nascimento e atentado às Torres Gêmeas, melhor aniversário do aluno e a crise de 2008, por exemplo), como se observa a seguir:



Estudante 21, 9º ano, Escola D – Linha do tempo feita de forma retilínea e contendo precisão de datação.[66]

O recurso da linha do tempo é, mais uma vez, trabalhado, agora como forma de tabela, na ferramenta de apresentação *Power Point*. Segundo Sanches (2016, p. 2):

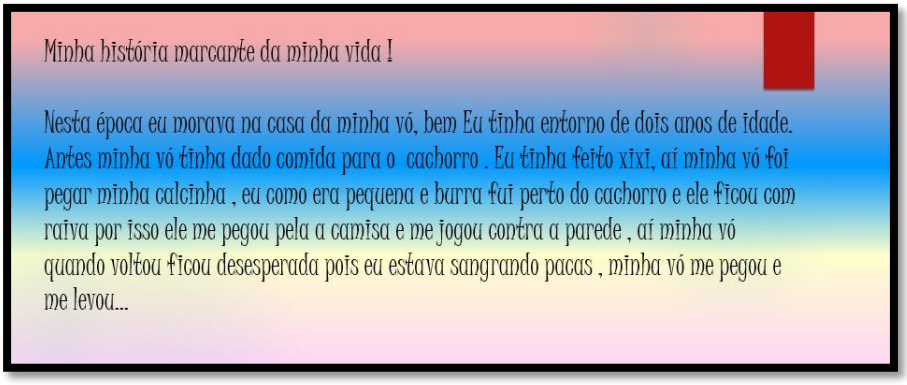
> Com esse *software* além da inserção de textos e imagens, que é o mais comum em sua utilização, podemos inserir interatividade e animação, recursos muito pouco utilizados, na prática, pela maioria dos usuários, assim como captura de vídeo desenhando ou escrevendo na tela enquanto se faz a gravação; captura de tela; remoção do fundo de imagens; tela com visualização de todos os *slides* e *zoom* no modo apresentação. Esses recursos [...] fazem do *PowerPoint* uma verdadeira suíte multimídia.

Na produção a seguir esse potencial de interatividade não foi explorado, mas seu autor utilizou como estratégia, em termos temporais, a divisão etária a partir de aspectos pessoais, com forte destaque às memórias de seus locais de estudo:

[66] Toda vez que o nome das escolas aparecerem nas produções, eles serão suprimidos de forma a manter o anonimato da pesquisa.

Estudante 3, 6º ano, Escola D – Linha do tempo ressaltando aspectos da história de vida do aluno em formato de tabela. [67]

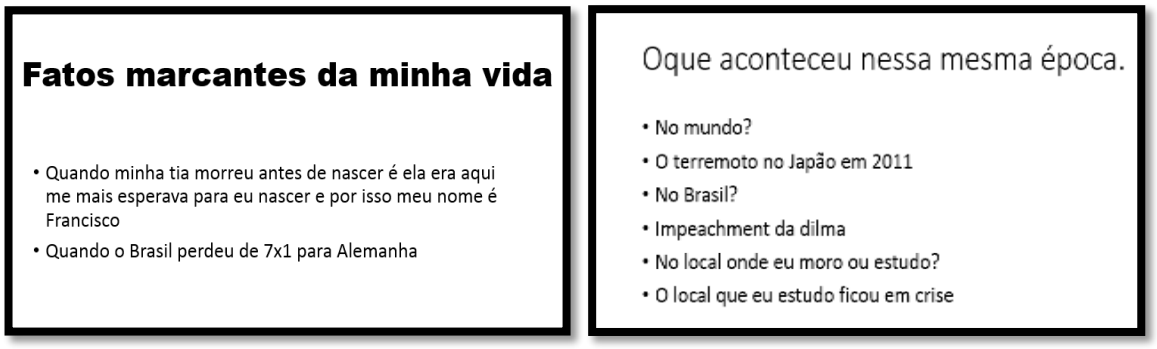
Na próxima produção, é possível ver uma preocupação estética com a formatação do plano de fundo, mas, em termos de conteúdo, uma mera reprodução da folha didática. Sobre a questão temporal, tendo como cerne suas próprias vivências, a aluna usa expressões como "nesta época" e "antes", demarcando, assim, uma volta no tempo a partir de suas memórias:



Estudante 17, 6º ano, Escola D – A aluna pontua suas vivências pessoais a partir de uma narrativa escrita.

No caso a seguir, um *slide* é dedicado à história de vida do aluno e o outro à seleção de um fato mundial, um nacional e um local, sendo que só na esfera do mundo há a precisão de data (terremoto no Japão) e os demais não têm uma conexão de datação aparente, apesar do título englobar a expressão "nessa mesma época":

[67] Nomes das escolas suprimidos.



Estudante 9, 6º ano, Escola A' – Fatos da história de vida pessoal com acontecimentos da esfera mundial, nacional e local.

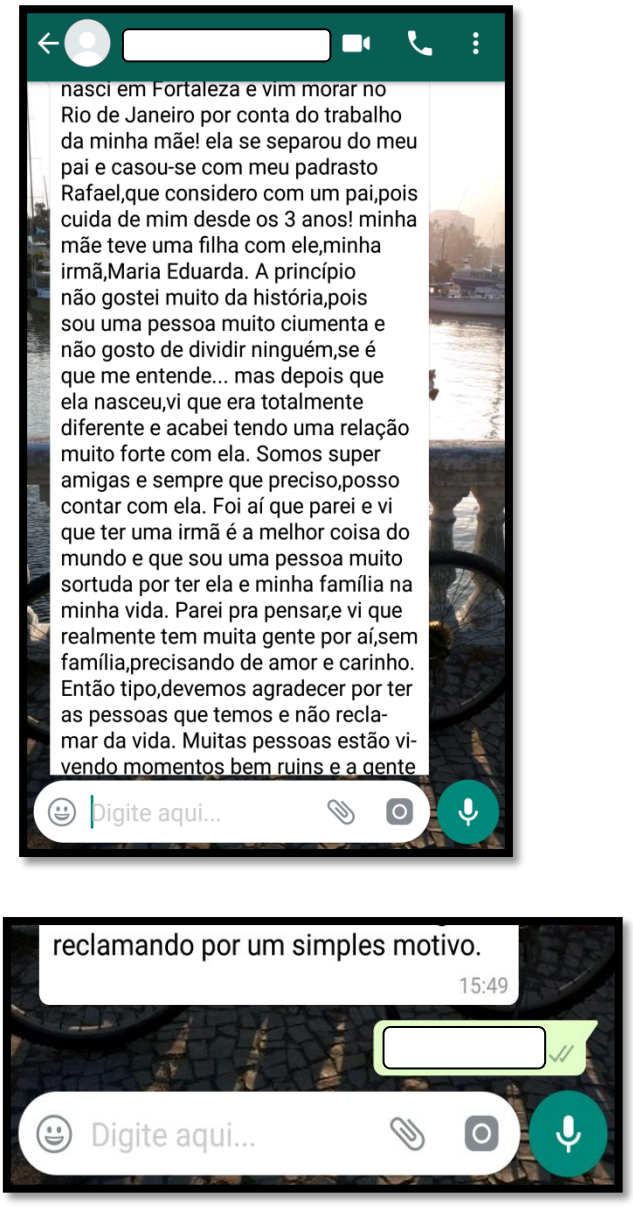
Entre ambos foi acrescida uma imagem retirada da internet meramente ilustrativa das bandeiras do Brasil e da Alemanha para referenciar a derrota no futebol. O uso imagético também ocorreu em outra produção, em que em cada *slide* foi composto por uma ou duas imagens prontas e os seguintes escritos na caixa de textos: "As pessoas fazem tudo pelo poder ...", "E agora com o poder das armas ...", "Ficou tudo mais fácil ...", "O problema é que isso saí do controle...", "A ponto de termos que criar aplicativos para nos salvar...", "E o pior que nem a política se salva da ganância pelo poder...", "Temos que zelar pelo nosso futuro e o futuro do nosso mundo...", "E termos a consciência que poder um dia acaba, e tudo o que você fez não valeu de nada...", "Então por favor tome consciência, o mundo agradece!" (Estudante 1, 9º ano, Escola A').

Sua narrativa textual e imagética, de cunho reflexivo, trabalha a dimensão política e social de disputa pelo poder. O presente é associado aos armamentos, à dimensão da violência que sai do controle, e o interessante é que a aluna vê o digital – mediante a criação de aplicativos – como uma possível solução a esse panorama. O futuro – na dimensão pessoal e mundial – é trabalhado como algo que precisa ser zelado, pois o poder, segundo a estudante, tem finitude, esvazia-se.

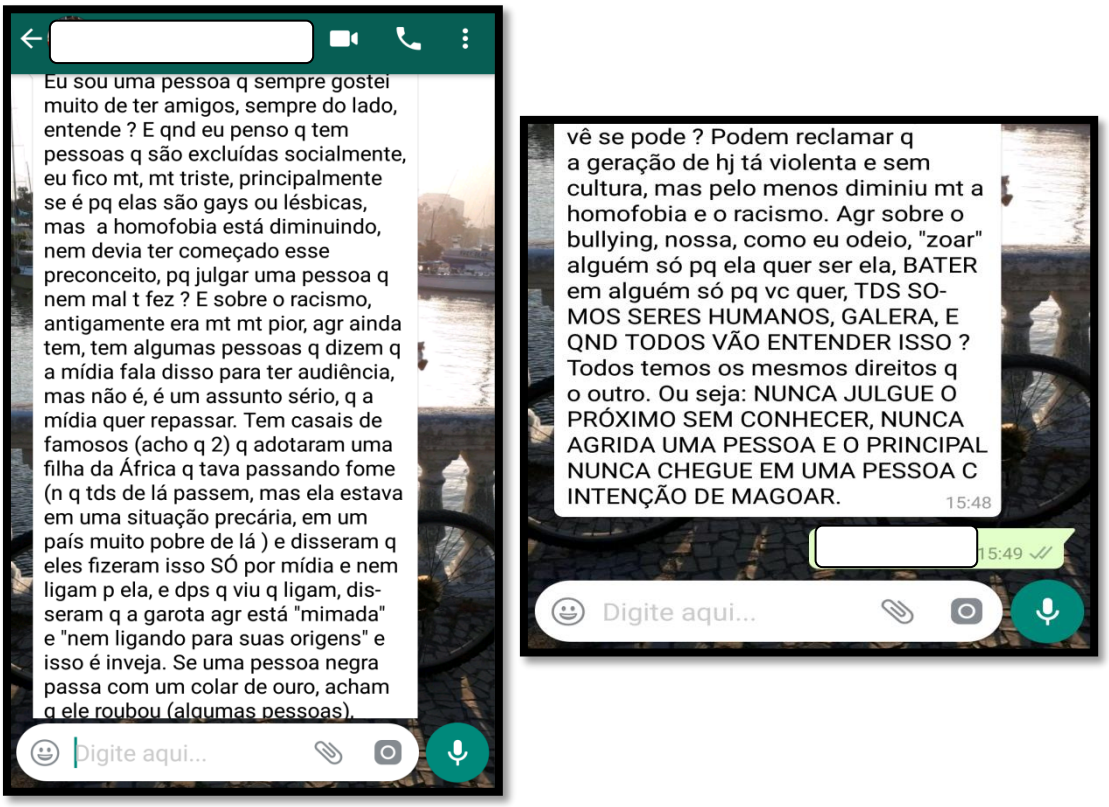
Ainda sobre o *Power Point*, a Estudante 25, 9º ano, Escola C' escolheu uma palavra diferente para cada *slide*, quais sejam: refugiados, morte, fascismo, corrupção, responsabilidade, força de vontade, tristeza, suspense, medo e evolução, não deixando claro o que corresponde a cada esfera. Essa foi uma produção que se destacou pelo poder de síntese, podendo ser associada ao universo digital da atualidade pelo uso das *tags*, ou seja, de palavras-chave.

O *Whatsapp* foi outro programa mobilizado pelos alunos em suas produções. Apesar de ele possibilitar outros recursos além de textos escritos (áudios, fotos, *gifs*, *emotions*, etc.), foi empregado por estudantes da Escola D de maneira puramente

textual. No primeiro caso isso se dá a partir de uma narrativa envolvendo exclusivamente suas vivências pessoais, no segundo, tocando-se no aspecto da exclusão social com foco nas questões de gênero, raciais e de *bullying*, sendo que a aluna mobiliza a discussão temporal quando se posiciona dizendo que a homofobia está diminuindo no presente e que antigamente o racismo era pior; é possível perceber igualmente o uso da caixa alta como forma de tecer alertas, como se pode observar nos *prints* a seguir:



Estudante 4, 6º ano, Escola D – Fatos da vida da estudante narrados de forma textual.



Estudante 27, 6º ano, Escola D – A aluna comenta sobre questões sociais a partir de uma narrativa escrita e com uso da caixa alta em alguns trechos.

Nas próximas ocorrências é perceptível a incorporação de mais recursos ofertados pelo aplicativo, como a criação de grupos, uso de *emotions*, aúdio e imagens, ou seja, de exemplos, ainda que simplificados, de uma narrativa transmidiática dentro de uma mesma plataforma (GOSCIOLA & VERSUTI, 2012).

Estudante 3, 6º ano, Escola A' – Relato da aluna por meio de texto, áudio e *emotions* conectando aspectos pessoais e nacionais.

Estudante 13, 6º ano, Escola A' – A discente faz uso da linguagem verbal e não verbal para firmar seu relato pessoal.

Esse último exemplo fez referência a um episódio da sua vida (a saída do tio da prisão), localizando-se no tempo por meio da expressão "nessa época" e acionando o uso imagético como forma de representar sua narrativa escrita. Já no exemplo anterior a este, por meio de uma fala carregada de emoção na sua voz em um áudio de pouco mais de 8 minutos, ela versa sobre acontecimentos da sua vida e do Brasil.

A estudante afirma que escolheria apenas um fato, "um dos piores e que eu não gosto muito" (Estudante 3, 6º ano, Escola A'), qual seja, a responsabilidade do presidente do Brasil pelos tiroteios, comentando sobre os conflitos entre a polícia e os moradores das favelas, inclusive na cobertura da mídia em relação a tais conflitos, o que gera a sensação de insegurança.

O medo de perder os parentes é justamente o gancho feito com suas questões pessoais, afirmando não ter pai e que este a maltratou muito na infância e, por isso, diz

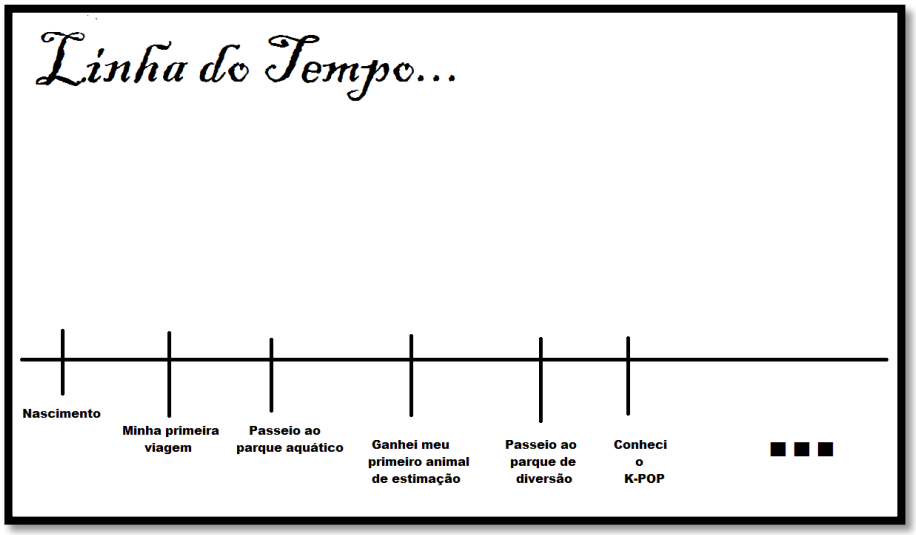
em certo momento: “eu não posso xingar porque é um trabalho de escola, mas tipo, da família do meu pai inteira, eu me sinto uma pessoa infeliz” (Estudante 3, 6º ano, Escola A’). Também reconhece que a escola onde estuda está precisando de apoio, posicionando-se em relação às diferenças entre o ensino na rede particular e na rede pública e sobre a atual situação do país: “O Brasil era para ser um dos países de primeiro mundo, ele é tão rico na agricultura, nossa terra é fértil, a gente tem o controle (...). Poderíamos melhorar na educação, no policiamento, nos assaltos, nas mortes” (Estudante 3, 6º ano, Escola A’).

Caminhando pelas tipologias das produções, também é possível reconhecer o uso do programa *Paint* entre as ferramentas escolhidas. Esta, muito associada ao universo da educação infantil, ainda que não exclusivamente:

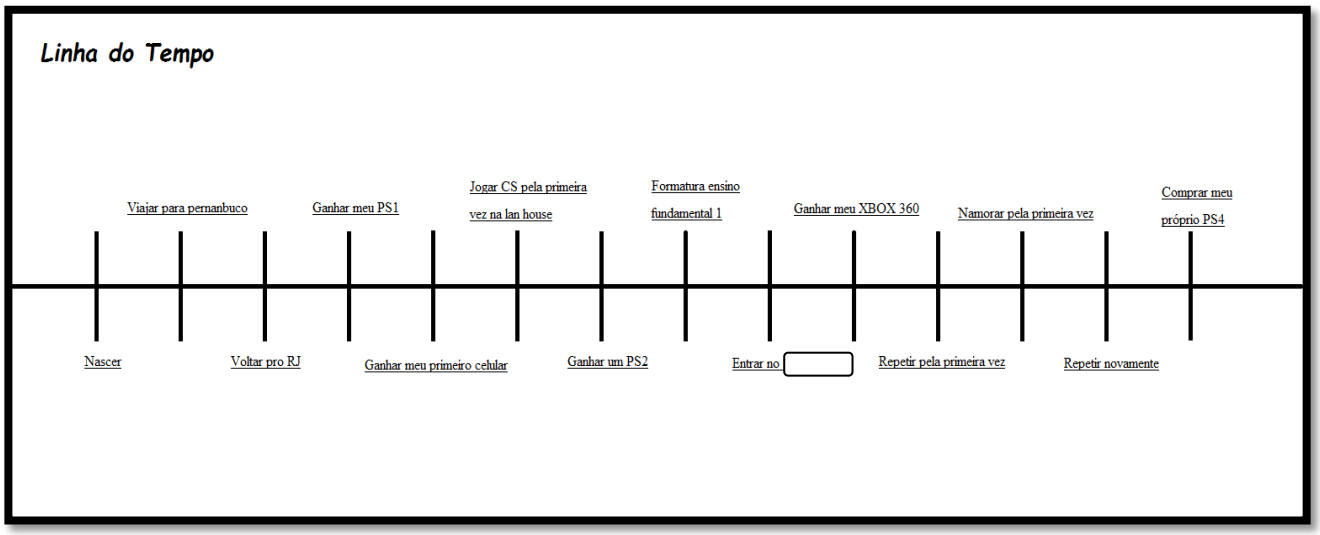
> [...] é uma ferramenta de desenho que pode ser usada para criar desenhos, simples ou elaborados, preto-e-branco ou coloridos e ainda a possibilidade de salvá-los como arquivos. Os alunos podem manusear de forma livre e espontânea, adquirindo gradativamente a habilidade de dominar a mão/*mouse* com movimentos diversos, podendo desenhar, criar formas, escrever seu nome[68].

Em ambos os casos em que a ferramenta foi utilizada, ela serviu para compor linhas de tempo retilíneas, a partir de fatos exclusivamente pessoais e partindo do nascimento como marco. Não foram observadas menções de datações específicas, tampouco de exploração da sincronia, reforçando, portanto, uma visão tradicional de representação do tempo (ARAUJO, 2012), sendo que no primeiro caso o uso de reticências pode significar a noção de continuidade dos eventos:

[68] *Paint* – Informática na Educação. *Blog* Matemática e Informática. 2013. Disponível em: https://informatica-na-educacao-infantil.webnode.com/blog/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil/paint/ Acesso em 22 de mai. 2019.



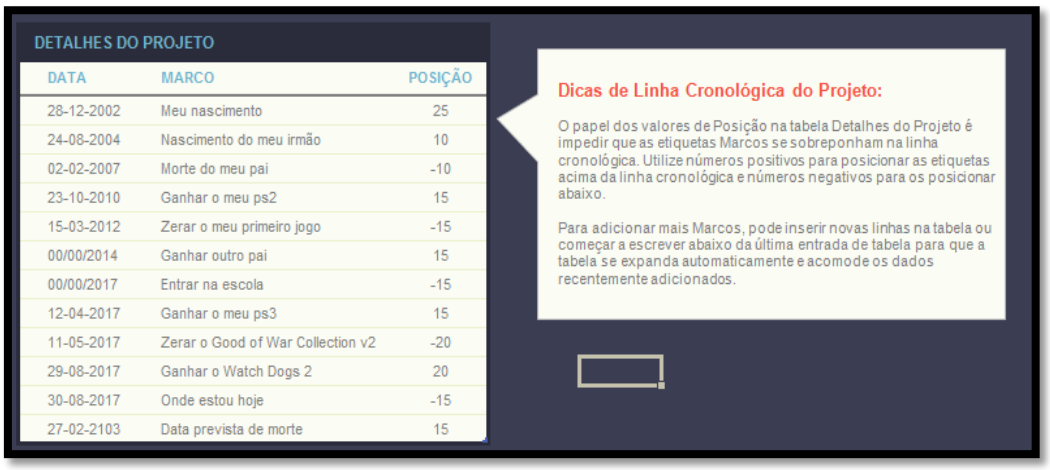
Estudante 11, 9º ano, Escola A' – Representação gráfica do tempo de forma retilínea com foco na história de vida do estudante.



Estudante 20, 9º ano, Escola A' – De igual forma, os eventos são representados de maneira retilínea a partir de dados pessoais da vida do discente.

As linhas voltam a aparecer por meio do programa *Excel*, que é uma "plataforma eletrônica para criação de planilhas", na qual "seus recursos incluem uma interface intuitiva e capacitadas ferramentas de cálculo e de construção de gráficos que, juntamente com *marketing* agressivo, tornaram o *Excel* um dos mais populares aplicativos de computador até hoje"[69].

[69]O que é *Excel? Tutorial Aprender Excel*. 2013. Disponível em: https://www.aprenderexcel.com.br/2013/tutoriais/o-que-e-excel Acesso em 22 de mai. 2019.



DETALHES DO PROJETO

DATA	MARCO	POSIÇÃO
28-12-2002	Meu nascimento	25
24-08-2004	Nascimento do meu irmão	10
02-02-2007	Morte do meu pai	-10
23-10-2010	Ganhar o meu ps2	15
15-03-2012	Zerar o meu primeiro jogo	-15
00/00/2014	Ganhar outro pai	15
00/00/2017	Entrar na escola	-15
12-04-2017	Ganhar o meu ps3	15
11-05-2017	Zerar o Good of War Collection v2	-20
29-08-2017	Ganhar o Watch Dogs 2	20
30-08-2017	Onde estou hoje	-15
27-02-2103	Data prevista de morte	15

Estudante 18, 9º ano, Escola A' – O estudante elenca fatos marcantes da sua vida em ordem anual crescente, contendo fatos simultâneos em relação ao ano de 2017, ano de realização da atividade.

Nesse caso, a partir dos eventos elencados em ordem anual crescente, há uma intrínseca relação com diferentes *games* como parte importante da vida do aluno, além de datas precisas e simultâneas (em relação ao ano de 2017, mesmo em que a atividade foi realizada, o que evidencia uma privilégio por eventos mais próximos temporalmente). É possível perceber que o uso da expressão "onde estou hoje" demarca a relação com o presente e "data prevista de morte" (2103) assinala a conexão com o futuro.

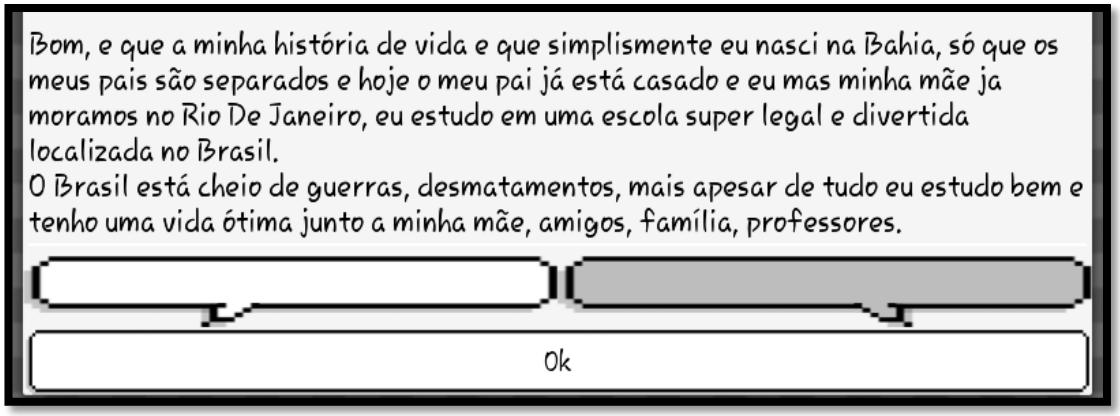
Houve a produção de vídeo por meio do programa *Movie Maker*, *software* de simples manipulação que permite a personalização de textos, áudios e efeitos de transição no filme. O mesmo foi "descontinuado pela *Microsoft* em janeiro de 2017 (...) e não está mais disponível para *download* - embora ainda funcione em sistemas mais antigos"[70].

Creio que seu uso, neste caso, na produção de 1 minuto e 26 segundos de duração, tenha se dado meramente pelo fato de o programa estar instalado na máquina usada pela discente. Inicia-se indicando que o vídeo é parte da sua história, lançando mão da expressão "tudo começou assim" com uma imagem de bebê, possivelmente retirada da internet, e, logo em seguida, com a data de seu nascimento.

[70] Com *Movie Maker* criar e editar vídeos é fácil e grátis. *Portal Techtudo*. 03 de jan. 2018. Disponível em: https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/windows-movie-maker.html Acesso em 23 de mai. 2019.

Seguindo a lógica da folha didática, ela se propõe a responder como ordena sua vida usando os símbolos das redes sociais – *Facebook*, *Youtube*, *Instagram*, etc. – e de ícones como "?", "@", "$", "!!!", entre outros. Daí em diante vai explorando, em caráter descritivo, com frases de autoria própria e imagens prontas, um único acontecimento da sua vida (afogamento), fazendo uso de expressões de frequência temporal como: "minha mãe ficou preocupada **como sempre**" (Estudante 13, 6º ano, Escola D, grifos meus), além da noção de ameaça de rompimento do presente em função da perspectiva de morte: "após beber muita água não morri, mas foi quase" (Estudante 13, 6º ano, Escola D).

Na realidade escolar em que eu atuava como professora, já havia feito uso do aplicativo Balõezinhos, e ele apareceu na produção da Estudante 2, 6º ano, Escola A', conforme a imagem a seguir apresenta:



Estudante 2, 6º ano, Escola A' – Apresentação de dados pessoais e nacionais, a partir de texto escrito no aplicativo Balõezinhos.

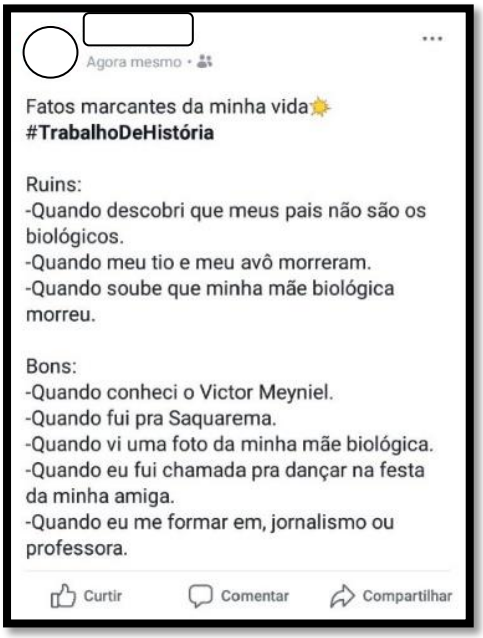
Seguiu-se o formato textual escrito partindo do nascimento e das diferentes localidades de moradias em distintas temporalidades, incluindo a situação presente por meio da expressão "hoje". O panorama atual do país também é ressaltado, conectando-se essa esfera à órbita pessoal, todavia, a forma de balões de conversa permitida pelo aplicativo fica na produção meramente em caráter decorativo, sem maiores funções na emissão da mensagem pretendida.

O aplicativo *Pic Collage*, voltado para a montagem de fotos, foi mais um dos acionados pelos estudantes. Provavelmente já previamente instalado no celular da aluna em outra ocasião, a produção da Estudante 9, 6º ano, Escola C' incluiu nove fotos de sua própria galeria com pessoas, lugares e animais, em uma sequência fotográfica aparentemente dividida entre imagens de bebê, criança e adolescente. Junto com a

montagem essa mesma educanda enviou o *print* do calendário do seu celular com duas marcações, uma em 2011 e a outra em 2015, sinalizando, respectivamente, o dia da morte do seu avô e a sua própria internação.

As redes sociais, para minha surpresa, em função de ser algo frequentemente utilizado pelos estudantes, apareceram de forma pontual e em uma única realidade escolar – o *Twitter* foi acionado pela Estudante 31, 9º ano, Escola C' e o *Facebook* pela Estudante 26, 9º ano, Escola C.

Com uma postagem intitulada "Os melhores momentos da minha vida", a primeira versou sobre fatos unicamente pessoais (*shows*, novas amizades, etc.) com fotos, provavelmente, da própria galeria do celular; foram explicitadas com precisão as datas dos eventos, todos variando entre 2016 e 2017, o que mostra uma preocupação com a memória recente. Já a segunda, fazendo uso da hastag "#TrabalhoDeHistória", seguiu a mesma lógica de abordar sobre a sua vida, classificando os fatos em bons e ruins e operando com o passado e com o futuro quando comenta da sua perspectiva de formatura na docência ou como jornalista, conforme o *print* a seguir:



Estudante 26, 9º ano, Escola C' – Postagem de fatos pessoais da aluna, classificando-os em bons e ruins.

Creio que independente das plataformas utilizadas, em todos os casos as produções foram influenciadas pelo propósito para o qual estavam direcionadas: uma produção escolar. Certamente o fato de a audiência estar posicionada diante da figura da

professora e da pesquisadora (eu) acabou moldando em certo sentido aquilo que foi materializado. Uma coisa é jogar o *Minecraft* com os amigos, outra quando a professora fala do jogo na escola, assim como com as redes sociais: posso postar o que quiser no meu mural, mas quando sei que isso vai ser lido pela docente, muda-se por completo a forma de se posicionar.

As plataformas utilizadas mostraram variedades tipológicas, inclusive com algumas que estariam caindo em desuso como o *Paint* ou o *Movie Maker*[71], mas sua utilização, creio eu, deu-se em função da facilidade de já estarem ali em mãos, instalados nas máquinas para serem acionados, o que pouparia o esforço de buscar outros caminhos possíveis ou, simplesmente, pelo fato de estes meios "darem conta" do que queriam fazer, correspondendo à tal finalidade e não havendo motivo para buscar outros recursos.

Como foi visto, em termos temporais, já que o cerne aqui também era perceber como os discentes manifestam noções de tempo, o maior desafio continua sendo problematizar a linearidade, que pode induzir a uma interpretação limitante do mundo. Considero um avanço aqueles que mencionaram sobre o futuro, de seus horizontes de expectativas (KOSELLECK, 2006), pois deram um passo ao entender que não precisariam se ater ao passado, mas conectar as diferentes categoriais temporais como preferissem. Será que essas conclusões seriam diferentes se comparadas à apropriação dos alunos na produção digital e na não digital? O próximo item, último desta tese, propõe-se a fazer esse balanço final.

4.4 Um balanço comparativo: em defesa da historiografia escolar digital

Este último item intenciona tecer um olhar analítico dos dois momentos de ida ao campo, confrontando, ao fim e ao cabo, a experiência de 2016 de tônica no impresso, com a vivência de 2017 que não descartou este meio, mas foi acrescido da possibilidade de utilização do digital.

As produções, como foi visto, priorizaram, em grande medida, acontecimentos próximos ao presente vivenciado pelos estudantes, inseridos em um tempo marcado pelas roupagens da aceleração. Afinal, como menciona Carvalho (2017, s/ p.):

[71] Talvez esses programas estejam sendo menos utilizados em função da eclosão de aplicativos com funções correspondentes.

> Nos últimos anos, a sensação de viver um tempo acelerado, de transformação de tudo e de todos tem sido compartilhada por homens e mulheres em todo o mundo. Esse sentimento está presente no universo político e em suas muitas reviravoltas, no uso das novas mídias e até mesmo na maneira como nos relacionamos uns com os outros.

Pesquisadores como Turin (2017 *apud* CARVALHO, 2017) comentam sobre a "rapidez com que se sucedem eventos e transformações em intervalos de tempo cada vez mais curtos", complementando que:

> [...] isso pode ir desde as inovações tecnológicas (o telefone do ano passado que já é 'antigo') até as modas culturais e o sistema financeiro, que depende de uma circulação acelerada de informações. Como a *Reuters* [agência de notícias] que vende informações em 'tempo real' aos agentes da bolsa, pois quanto mais rápido eles tiverem acesso à informação, mais lucram. Não importa mais o 'contexto' da informação ou sua dimensão narrativa, mas apenas a informação em si, atomizada, entendida como uma variável econômica. E pelo fato de as coisas estarem a toda hora mudando, como o mercado de trabalho e a tecnologia, surgem conceitos de movimentos como 'flexibilidade', orientado à adaptação constante a essas acelerações.

Apresento essa discussão não para afirmar que as produção dos alunos sejam casos que reforcem a noção de tempo acelerado, mas, sim, para ponderar que estes são sujeitos inseridos em um tempo acelerado, percebido e sentido de maneira particular, o que tem a ver talvez com as suas faixas etárias e os estímulos de consumo os quais são submetidos.

O exemplo mesmo do telefone apontado pelo autor, recordo de já ter observado dando aula, quando em diferentes momentos meus alunos comentavam sobre o celular novo que queriam, que o que tinham já não dava conta das suas atividades pretendidas, etc. Ou seja, direta e/ou indiretamente há um reflexo dessa aceleração em suas formas de estar no mundo.

Não apenas os alunos de diferentes idades vivenciam esse tempo acelerado, como também muitos professores, cada um a sua maneira. Concordo que: "A sensação é de estar num trem-bala. Um olho na reunião, outro no *WhatsApp*, o *email* que pisca na tela, a notificação que apita. E é tudo para hoje, para já, para ontem" (NIKLAS & TORRES, 2018, s/ p.). Qual a relação da tecnologia digital com isso?

No caso da pesquisa feita através da oficina sobre as histórias de vida, e pensando a tecnologia não apenas como objeto, mas também como prática, pode-se

afirmar que ela definiu, induziu e/ou influenciou a apropriação do público escolar a partir do suporte escolhido?

Não necessariamente. Como foi dito e exemplificado, o fato de o aluno ter optado por usar o papel não significou que a lógica da tecnologia – a multiperspectiva, a interconexão, a noção de rede e de não linearidade – não esteve presente. Da mesma forma, ter usado canais digitais não denotou necessariamente uma apropriação diferente caso a produção tivesse sido feita no papel. Aliás, o que se pode observar, mediante os trabalhos compartilhados, foi muito do "digital no papel" e do "papel no digital", o que vem a quebrar paradigmas.

Considerando a constatação acima como fruto da análise da minha pesquisa, recupero a ideia de *historiografia escolar digital* como categoria central às minhas proposições com base naquilo que arquivei da experiência em campo.

Como dito em outra oportunidade (COSTA & LUCCHESI, 2016), tal expressão, a meu ver, primeiro reforça a produção histórica própria da escola (MONTEIRO, 2007; GABRIEL, 2003); segundo, pode remeter à escrita da História feita no espaço escolar através da ação e da mediação do professor que faz menção, de forma crítica, ao potencial das TICs na narrativa de sua aula, na construção de materiais didáticos que explorem e extrapolem a especificidade do meio digital, considerando primordialmente a participação, a criatividade e a autoria dos estudantes e em tudo aquilo que envolve a prática de sala de aula.

Como foi demonstrado, nem todos os alunos optaram por usar o digital, portanto, defender a escrita da História escolar unicamente com base no digital ou afirmar que o uso do digital é pedagogicamente melhor seria um contrassenso. Não é isso que essa expressão quer representar.

Defender a historiografia escolar digital é defender menos o meio pelo meio e mais a forma como o professor vai se apropriar do referido meio em prol do seu objetivo pedagógico, considerando que o medo de errar no traquejo da tecnologia digital pode dar espaço à ousadia, à criação no/do coletivo, à troca, à ação e, para isso, tem que se extirpar a cultura do "não pode" nas escolas.

É pensar as tecnologias para além dos usos sociais, investindo esforços em descobrir e (re)construir possíveis usos profissionais. É considerar as inúmeras formas de contornar problemas de infraestrutura Brasil afora. É usar a tecnologia para o exercício da democracia e para a ressignificação de passados, de presentes e de futuros.

É envolver todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar, é fazer com que a escola dialogue com a vida e faça sentido para todas as partes envolvidas no processo (auto)educativo. É fortalecer protagonismo(s) docentes e discentes. É, fundalmentalmente, entendê-la como condição de pensamento, o que demanda mudança de mentalidade.

O que falta para que se alcance um nível maduro de uso da tecnologia digital no ensino de História? Por nível maduro entendo uma forma crítica que pode e deve, inclusive, estar somada às práticas não digitais que tantas vezes também enriquecem a construção de saberes escolares. Ganhar-se-ia muito se as políticas de currículo, as políticas de formação docente e as políticas – sensíveis – de escuta dos discentes remassem para o lado de construção dessa perspectiva crítica de não substituição de um meio pelo outro, mas de troca.

CONCLUSÃO

A escrita desta última etapa da tese demandou um tempo. Um tempo talvez emocional e psicológico de recuperar o propósito de 4 anos atrás quando iniciei meu doutoramento e de exatos 10 anos quando dei início às minhas primeiras pesquisas sobre a temática digital e o conhecimento histórico. Um tempo de me observar e ver como, por meio do fazer acadêmico, procurei amadurecer pessoal e profissionalmente.

Nesse ínterim, a impermanência, a mudança de cidade, de ocupação, a mistura de sentimentos, a lembrança das renúnicas. Em todas as fases e lugares, porém, a vontade de lutar efetivamente por um ensino de História mais justo, humano, que questione, desnaturalize a realidade desigual que assombra o país, tônica que fiz questão de ressaltar em diversos momentos do texto e, mais ainda, praticar no meu cotidiano como professora e pesquisadora.

Tive nas linhas que pautaram minha escrita o intuito de contribuir, por meio da atitude reflexiva, com aqueles que ocupam o lugar polissêmico da docência, a partir da escuta sensível de suas demandas. O Brasil vive tempos difíceis, mas é justamente aí que reside a postura ativa de resistência. E resistir não é ser ingênuo/a, é acionar, de forma ética, os melhores propósitos para que a História transforme vidas.

Há, então, um peso simbólico aqui de fechamento de um árduo, imenso, intenso e prazeroso processo, no qual a palavra "inspiração" precisou se fazer presente. Voltei à introdução quando demarquei que a leveza de uma poesia pode ajudar a dissipar a ansiedade da escrita que faz parte do fazer acadêmico. Assim, a linguagem poética de Doederlein (2017, p. 75) me fez compreender e me alertou que inspiração:

> É uma nuvem dourada carregada de **boas ideias**, é **chuva de vontades** que chega do nada e faz a gente querer **sair do automático e criar**. É o que faz grandes ideias navegarem os sete mares, é aquilo que tira do papel uma música nova e transforma uma pilha de rascunhos num *best-seller*. **Cuidado para não se tornar dependente demais; ela nem sempre aparece**, e a gente precisa aprender a viver sem ela (grifos meus).

Justamente ao confirmar que a inspiração nem sempre aparece, ao menos não da forma como a gente quer, na hora que a gente quer, que iniciei este item, compreendendo que os prazos correm e que é preciso concluir etapas para que outras venham.

Portanto, fechar este trabalho, mais do que uma busca inspiradora que nada tem de aleatória, é fruto de uma ação racional, ciente da necessidade deste acabamento – ainda que contigencial e provisório, pois fazer novas pesquisa, criar e escrever é algo que pretendo continuar.

Foram quatro capítulos dedicados a pensar a relação do Ensino de História com o universo digital. No primeiro tive como foco as políticas de currículo a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997/1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) de 2013 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017/2018, observando como as relações de poder acabam moldando práticas escolares em relação ao uso da tecnologia digital. De forma geral, pude detectar uma demanda crescente ao espaço reservado em tais políticas à exigência dos usos do digital.

No segundo momento minha atenção se voltou a pensar o digital como objeto dos professores-pesquisadores em Ensino de História, explorando o acervo composto por trabalhos do Simpósio Nacional de História (2013, 2015, 2017), do Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História (2012, 2015, 2018) e do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (2011, 2013, 2017), juntamente com as dissertações do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), curso de grande importância para o campo criado em 2013. Da mesma maneira que no capítulo anterior, foi possível observar um interesse crescente pelo tema, apesar deste não ter sido um processo, em termos quantitativos, linear, conforme explicitado.

No terceiro capítulo cheguei naquilo que mais me emocionou em termos de análise: a produção discente, a voz de estudantes da educação básica, no caso, com recorte na cidade do Rio de Janeiro, de diferentes realidades educacionais a partir da oficina pedagógica "Representações do tempo: História(s) narrada(s)".

Reitero que esta foi a parte que mais me sensibilizou porque foi quando pude ler, reler, adentrar nas suas subjetividades, escolhas, jeitos e palavreados, algo que procurei fazer como professora, mas que, no dia a dia corrido do ofício, nem sempre foi plenamente possível.

Assim, vi que esta pesquisa carrega marcas muito além da mera discussão sobre o digital, procurando contribuir para o Ensino de História de forma geral, trazendo pontos sensíveis como a questão da violência urbana, das desigualdades sociais, das emoções que compõem parte da vida dos alunos e, claro, da temporalidade, a marca definidora do conhecimento histórico.

No quarto e último capítulo aprofundei tais análises, trazendo para a pauta a possibilidade de uso em si do digital pelos participantes para ver como engendram sentidos de tempo, analisando a forma como tais sujeitos manifestaram sua criatividade, quebrando paradigmas falaciosos de que, por serem jovens, prefeririam, necessariamente, usar a tecnologia.

Pelo contrário, eles foram maduros ao relatar que se distraem nesse meio, que não raras vezes se perdem neste universo, ou seja, que precisam ser educados para a cibercultura, conforme eu já alertei em outra oportunidade (COSTA, 2015). A grande marca autoral deste capítulo, creio, assentou-se na defesa da ideia da "historiografia escolar digital", expressão que mobilizei por enxergar seu potencial quando da elaboração de materiais didáticos, criação de planejamento de aulas, formação de formadores, etc.

E aqui chego à etapa da conclusão, ciente de que ela não traduz tudo aquilo que eu quero dizer porque simplesmente esse "tudo" estará em eterna construção. Apesar de saber que a pesquisa e a escrita são ações racionais e que neste momento precisam ser fechadas, conforme já apontei acima, tenho ciência de que quando voltar às minhas fontes poderei ter novas interpretações, vontades de investigação, *insights* e perpecções que por agora passaram despercebidas ou não exploradas.

Gosto de uma palavra e acho que ela se encaixa bem aqui neste contexto de encerramento: serendipidade. Esta pode ser definida como:

> Ato ou capacidade de descobrir coisas boas por mero acaso, sem previsão. Circunstância interessante ou agradável que ocorre sem aviso, inesperadamente; casualidade feliz [...]. Aquilo que acontece ou é descoberto por acaso, de modo imprevisto, inesperado[72].

Vejo que tal termo é, hoje, muito associado ao universo digital. De fato, creio que os *hiperlinks* pelos quais se navega leva o internauta a lugares e saberes que nem se imaginava e que nem é possível lembrar o ponto de partida original.

É possível aprender "por acaso" todos os dias e em todos os lugares, seja no mundo presencial e/ou no virtual como, por exemplo, em conversas rápidas de elevador, nos corredores da escola, em um bate papo informal na universidade, em redes sociais, etc. Certa vez, em um *show* da cantora Zélia Duncan, ela disse ao público: "eu adoro

[72] Dicionário *Online* de Português. Disponível em: https://www.dicio.com.br/serendipidade/ Acesso em 01 de ago. 2019.

quando alguém me tira da ignorância, e isso acontece, praticamente, a cada minuto". Gravei esta frase e logo explicarei o porquê.

Muitas das coisas que trouxe nessa tese – ideias, estratégias metodológicas, conceitos, referências bibliográficas, entre outros – vieram de espaços formais, nas disciplinas do doutorado, em palestras, em encontros com a orientadora. Uma grande parcela, contudo, veio do encontro com pessoas fora do espaço da Academia, na vida social, nos *links* das redes sociais e, sobretudo, nas conversas e afetos que sempre procurei ter com os meus alunos, meus maiores e melhores formadores para falar sobre a temática digital. Volto à frase de Zélia Duncan e constato que eles me tiraram da ignorância por diversas vezes.

Tenho colegas, companheiros de vida acadêmica, que, quando chegaram à fase final de suas dissertações e teses relataram que precisaram deixar as redes sociais, sair dos grupos de *Whatsapp*, que tiveram que se afastar deste universo para conseguir se concentrar nos seus escritos. Compreendo e respeito.

Eu, porém, sempre verbalizei que precisaria continuar concetada para vivenciar aquilo que eu estava estudando e analisando: somente vivendo imersa neste universo teria mais legitimidade para teorizar sobre o digital. Foi uma escolha, inclusive uma estratégia de pesquisa. Alías, neste meio compartilhei muitas das angústias e avanços no meu fazer pesquisa e pude trocar impressões ao longo do processo com diferentes interlocutores.

Já que é para falar de memórias, e este espaço me permite isso, lembro da minha angústia interna de não estar em sala de aula quando fiz a seleção de doutorado para a Linha de Patrimônio, Ensino de História e Historiografia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Não foi por escolha ou por desejo, mas por falta de emprego na área o que, claro, não inviabilizaria ao desenvolvimento da pesquisa – tanto é que fui aprovada na seleção. Entretanto, sabia o quanto a investigação seria enriquecida pelo saber da experiência (Nóvoa, 2010) que queria e precisava tanto ter: ter minha própria turma, viver as dores e as alegrias de ser professora e encarar o enfrentamento para o qual me preparei.

Quando a oportunidade se deu, adentrei à escola com todo o arsenal que o fazer pesquisa permite. Essa marca – de diálogo da universidade com a instituição escolar – certamente está neste trabalho.

O saber acadêmico contribuiu e contribui muito para a minha identidade como professora, e vice-versa: as experiências em campo que tive e tenho como docente – da

educação básica, da educação superior e hoje trabalhando com formação de professores em um bastidor editorial – também colaboraram e colaboram, em grande medida, para o meu ofício de reflexão acadêmica.

Lucchesi e Maynard (2019, p. 181) pontuam que:

> [...] o momento de transformações que estamos vivendo é tão fluido e muda tão rápido que nem as escolas, nem a academia ainda encontraram as respostas certas sobre como lidar com toda essa novidade de uma maneira certeira em sala de aula. Se, por um lado, isso indica que não existe receita pronta, o que é bom, já que nos deixa espaço para o debate democrático e a diferentes perspectivas e apontamentos de práticas que podem variar de contexto em contexto [...], por outro, essa fluidez também denuncia uma falta de sistematização dos saberes, a bem dizer, uma sensível carência de registros de experiências e estudos empíricos na área.

Diante do exposto, espero ter conseguido contribuir em alguma medida com os registros da minha experiência, desejando que ela possa somar às reflexões dos colegas da área da História, da Educação e afins. De toda a discussão feita, objetivei defender o 'digital' como condição de pensamento, dependendo menos do suporte empregado e mais das práticas culturais que envolvem o seu uso.

Sei que a pesquisa é sempre fruto de recortes, seleções e opções autorais, moldados pelos espaço-tempo, no caso, de um doutoramento: evidentemente o bastidor do estudo e de construção das narrativas é sempre bem mais recheado do que aquilo que é possível sinterizar em palavras, parágrafos e itens. Ademais, qualquer produção naturalmente deixa lacunas, mas que, acredito, possam ser preenchidas no exercício da leitura ativa e sensível por parte de quem optar por se dedicar a compreender este trabalho no campo do Ensino de História e da História Digital.

Pretendo continuar estudando sobre a cultura digital, certa de que em um futuro-presente próximos vocábulos e situações que aqui foram exploradas poderão ficar obsoletos, pois lidar com tal temática demanda uma atualização constante. Todavia, tudo que foi tangenciado é a marca de um tempo.

Sigo atenta a como a minha experiência de vivenciar a História me permite refletir sobre ela; há muitos pontos que não foram tocados aqui, mas que já pululam na minha cabeça inquieta, como, por exemplo, a temática da educação museal na sua interface com a cibercultura.

Tenho tido a oportunidade de percorrer diferentes museus brasileiros e sistematizar tais andanças, essa reflexão, todavia, ficará para estudos futuros, justamente denotando meu intituto de continuar conectada à esfera do tecer acadêmico. Por agora, o

tempo é o da leveza de pensamento para sentir com intensidade o encerramento deste ciclo.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Regimes de historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de História?** *In*: GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim; MONTEIRO, Ana Maria. (Orgs.). Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História. Rio de Janeiro: Mauad Editora, 2016, v. 1, pp. 21-42.

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de. Qual História? Para qual Sociedade? As vozes públicas em torno da construção dos PCNs e BNCC. *In*: XI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 2018, Rio de Janeiro. **Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História**, Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018. pp. 125-132.

ALMEIDA, Leandro Rosetti de. **Museu da Lembrança: história ensinada, narratividade e memória**. São Gonçalo, 2016. 163 f. Dissertação de mestrado. Faculdade de Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

ALVES, Edônio. **Jogo em crise: futebol, literatura e política**. Blog História(s) do Sport. 2017. Disponível em: https://historiadoesporte.wordpress.com/2017/03/13/jogo-em-crise-futebol-literatura-e-politica/ Acesso em: 19 abr. 2017.

ARAUJO, Cinthia Monteiro de. **Por outras histórias possíveis: em busca de diálogos interculturais em livros didáticos de Histórias**. Rio de Janeiro, 2012. 176 f. Tese de doutorado. Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

ARAÚJO, Marcelo Marcos de. **A utilização do mecanismo de busca do Google na pesquisa e no Ensino de História: explorando possibilidades**. Araguaína, 2016. 135 f. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Tocantins.

BARBOSA, Elaine Senise; MAGNOLI, Demétrio. **Proposta do MEC para ensino de História mata a temporalidade**. Folha Uol. 08/11/2015. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2015/11/1703011-proposta-do-mec-para-ensino-de-historia-mata-a-temporalidade.shtml Acesso em 7 de ago. 2018.

BATISTA, Ana Carolina Mota da Costa. **Relações étnico-raciais na voz do professor: os debates curriculares no contexto quilombola**. Niterói, 2016. 104 f. Dissertação de mestrado. Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Universidade Federal Fluminense.

BONAMINO, Alicia; MARTÍNEZ, Silvia Alícia. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: a participação das instâncias políticas do estado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, pp. 368-385.

BOUCHERON, Patrick. **O entreter do mundo**. *In*: DELALANDE, Nicolas & BOUCHERON, Patrick. Por uma História-Mundo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, pp. 7-20.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2017.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Documento introdutório. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAIMI, Flávia Eloísa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, vol. 11, n. 21, 2007, pp. 17-32.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. Faça aqui o seu login: os historiadores, os computadores e as redes sociais online. **Revista História Hoje**, v. 3, nº 5, 2014, p. 165-188.

_____. **Historiador investiga como a aceleração do tempo está impactando o campo das Humanidades no Brasil**. Café História – história feita com cliques. Disponível em: https://www.cafehistoria.com.br/privacidade-antigo-egito/. Publicado em: 7 jun. 2017. Acesso: em 29 de mai. 2019.

CARVALHO, Marlene; MOREIRA, Antonio Flavio. Construção de identidades no currículo de uma escola de Ensino Fundamental. *In*: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flavio. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014, pp. 42-76.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Ed. da Unesp, 1998.

_____. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Vida e tempo**. Portal Para Evoluir. 2011. Disponível em: http://www.paraevoluir.com.br/biblioteca/2-biblioteca/19-vida-e-tempo-mario-sergio-cortella.html Acesso em: 28 abr. 2017.

COSTA, Marcella Albaine Farias da. **Currículo, História e Tecnologia: que articulação na formação inicial de professores?** Rio de Janeiro, 2015. 145 f. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

_____. **Ensino de História e games: dimensões práticas em sala de aula**. Curitiba: Appris, 2017.

_____. **Ensino de História, novas tecnologias e o mundo virtual: o conhecimento histórico escolar na contemporaneidade brasileira (2005-2012)**.

2012. 45 f. Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

_____; LUCCHESI, Anita. Historiografia escolar digital: dúvidas, possibilidades e experimentação. *In*: Dilton Cândido Santos Maynard; Josefa Eliana Souza. (Org.). **História, Sociedade, Pensamento Educacional: experiências e perspectivas**. 1ed.Rio de Janeiro: Autografia Edição e Comunicação, 2016, v. 1, p. 336-366.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro do. **Cibercultura, juventude e alteridade: aprendendo-ensinando com o outro no Facebook**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

DOEDERLEIN, João. **O livro dos ressignificados**. São Paulo: Paralela, 2017.

DUARTE, Rosália. **Olho na Escola – mídia e educação**. Jornal Futura - Canal Futura. Publicado em 19 de abr. de 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ryLj9TQVncY&feature=youtu.be Acesso em 6 de ago. 2018.

FERREIRA, Márcia Serra; GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria. Sentidos de currículo e "ensino de" Biologia e História: deslocando fronteiras na formação docente. *In*: GABRIEL, C. T.; MORAES, L. M. S. (Orgs.) **Currículo e conhecimento: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas.** Petrópolis: De Petrus: Faperj, 2014.

FERREIRA, Marieta de Moraes. ProfHistória: mestrado profissional em ensino de História. Entrevista Café História. Publicado em 4 de ago. de 2018. Disponível em: https://www.cafehistoria.com.br/profhistoria-mestrado-profissional-em-ensino-de-historia/ Acesso em 11 de dez. 2018.

FRANCO, Alexia Pádua. **A cultura midiática infantil e a construção da noção de tempo histórico**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 82, set.-dez. 2010, pp. 311-323.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GABRIEL, Carmen Teresa. **Um objeto de ensino chamado História: a disciplina de História nas tramas da didatização**. 2003. 403 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

_____; TURAZZI, Maria Inez. **Tempo e História**. São Paulo: Moderna, 2000.

Gosciola, V. & Versuti, A. **Narrativa transmídia e sua potencialidade na educação aberta**. *In*: Okada, A. (Ed.) (2012). Open Educational Resources and Social Networks: Co-Learning and Professional Development. London: Scholio Educational Research & Publishing.

GRINBERG, Keila. **Disciplina com sentido**. Portal Ciência Hoje. 2012.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

KARNAL, Leandro. **Conversas com um jovem professor**. São Paulo: Contexto, 2014.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e Ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuições à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, Ed. PUC-Rio, 2006.

LEITE, Carlinda. Currículo, didática e formação de professores: algumas ideias conclusivas. *In*: OLIVEIRA, Maria Rita N.S.; PACHECO, José Augusto. **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2013, pp. 193-206.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

LIMA, Maria. **Entre o passado e o futuro do ensino de História**. Portal Oficinas de História. 2017. Disponível em: http://www.oficinasdehistoria.com.br/entre-o-passado-e-o-futuro-do-ensino-de-historia/ Acesso em: 28 abr. 2017.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, Jul/Dez 2006, pp.33-52.

LOPES, Cristiano Gomes. **O Ensino de História na palma de mão: o WhatsApp como extensão da sala de aula**. Araguaína, 2016. 130 f. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Tocantins.

LOPES, Lucas Roberto Soares. **Jogando com a crítica histórica: as novas tecnologias e o desenvolvimento de "Os revoltosos"**. Florianópolis, 2016. 195 f. Dissertação de mestrado. Centro de Ciências Humanas e da Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina.

LOURES, João Victor. **Podcasts de storytelling: a produção de narrativas históricas digitais para o Ensino de História**. Florianópolis, 2018. 103 f. Dissertação de mestrado. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina.

LUCCHESI, Anita. A história sem fio: questões para o historiador da Era Google. *In*: XV ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-RJ, 2012, Rio de Janeiro. **Anais do XV Encontro Regional de História da ANPUH-RJ**, Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012, pp. 1-9.

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

LUCCHESI, Anita; MAYNARD, Dilton C. S. Novas tecnologias. *In*: **Dicionário do ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EaD: a educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson, 2007.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 27, n. 94, jan./abr. 2006, pp. 47-69.

MAYNARD, Dilton Cândido Santos. **Escritos sobre história e internet**. Rio de Janeiro: Luminária academia, 2011.

MASSEY, Doreen. **Um sentido global de lugar**. *In*: ARANTES, Antonio Augusto. O espaço da diferença. Campinas: Papirus, 2000, pp. 176-185.

MATTAR, João. **Metodologias ativas**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MOERBECK, Guilherme. **Ensino de História: o que ensinar, por que ensinar?** Palestra para o curso de Graduação em Pedagogia na Estácio/Petrópolis. 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=h6tyAOrIBJA&feature=youtu.be Acesso em: 27 abr. 2017.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

_____; PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação & Realidade**, v. 36, 2011, pp. 191-211.

MOURA, Antônio Guanacuy Almeida. **WebQuest's: possibilidades no ensino e aprendizagem de História**. Araguaína, 2018. 153 f. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Tocantins.

NIKLAS, Jan & TORRES, Bolívar. **Especialistas analisam os impactos do modo de produção atual e a ultraconectividade**. O Globo. Disponível em: https://oglobo.globo.com/cultura/por-que-vida-contemporanea-parece-tao-acelerada-veja-os-fatores-que-mudaram-nossa-relacao-com-tempo-22837591 Publicado em: 30 de jun. 2018. Acesso em 29 de mai. 2019.

NOIRET, Serge. História Pública Digital. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v.11, n.1, maio 2015, p. 28-51.

NÓVOA, Antonio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**, Madrid, 2010, s/ p. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf Acesso em 01 ago. 2019.

PALTIAN, Luciano Pinheiro. **Cartografias do tempo: uma proposta de "mapa do tempo interativo" para o ensino de História**. Porto Alegre, 2017. 95 f. Dissertação de mestrado. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PEIXOTO, Artur Duarte. **Jogar com a História: concepções de tempo e História em dois jogos digitais baseados na temática da Revolução Francesa**. Porto Alegre, 2016. 118 f. Dissertação de mestrado. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

_____. Jogos e história: concepções de tempo e história em dois jogos digitais baseados na temática da Revolução Francesa. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH, 2017, Brasília. **Caderno de resumos do XXIX Simpósio Nacional de História "Contra os preconceitos: História e Democracia"**, Brasília: Universidade de Brasília, 2017, pp. 21-67.

PENNA, Fernando de Araújo. "Escola sem Partido" como ameaça à Educação Democrática: fabricando o ódio aos professores e destruindo o potencial educacional da escola. *In*: MACHADO, André Roberto de A.; TOLEDO, Maria Rita de Almeida. **Golpes na história e na escola: o Brasil e a América Latina nos Séculos XX e XXI**. São Paulo: Cortez: ANPUH SP - Associação Nacional de História - Seção São Paulo, 2017.

PRENSKY, Marc. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza, 2001. Disponível em: http://pdfcast.org/pdf/nativos-digitais-imigrantesdigitais-marc-prensky. Acesso em: 28 mar. 2019.

RELVAS, Marta et al. **Educação 4.0**. Conexão. Canal Futura. Publicado em 27 de mar. 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wd4-jnOzcrQ&feature=youtu.be Acesso em 23 de out. 2018.

REVEL, Jacques. **A História redescoberta**. *In*: DELALANDE, Nicolas & BOUCHERON, Patrick. Por uma História-Mundo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, pp. 21-28.

_____. **Micro-história, macro-história: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado**. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 45, set./dez. 2010, pp. 434-444.

ROBALINHO, Marta Cristina Soares Dile. **Os objetos no Ensino de História: um olhar para o século XIX no Museu da República**. São Gonçalo, 2016. 140 f. Dissertação de mestrado. Faculdade de Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

RODRIGUES, Eric Freitas. **Tecnologia, inovação e Ensino de História: o ensino híbrido e suas possibilidades**. Niterói, 2016. 98 f. Dissertação de mestrado. Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Universidade Federal Fluminense.

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

SANTOS, Edméa Oliveira dos; WEBER, Aline Andrade. Educação *online* em tempos de mobilidade e aprendizagem ubíqua: desafios para as práticas pedagógicas na cibercultura. **Revista EDaPECI**, São Cristóvão, v.13. n. 2, mai. /ago. 2013, p. 168-183.

SILVA, Adriano da. **Tempo e temporalidade no ensino e na aprendizagem da História: um desafio a enfrentar**. Rio de Janeiro, 2016. 131 f. Dissertação de mestrado. Instituto de História. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SILVA, Jorge Everaldo Pittan da. **Ensino híbrido: possíveis contribuições para a qualificação do ensino de História no Ensino Médio**. Santa Maria, 2016. 68 f. Dissertação de mestrado. Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2005.

SILVA, Luiz Gabriel da. **Repressão e resistência na ditadura civil-militar: construção de site temático para o ensino de história local (Curitiba-PR)**. Curitiba, 2018. 151 f. Setor de Educação. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná.

SILVA, Raquel Brayner da. **O ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental: as políticas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e a perspectiva do multiculturalismo**. Rio de Janeiro, 2016. 95 f. Dissertação de mestrado. Instituto de História. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002, p. 143-160. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935 Acesso em 09 nov. 2018.

SOUZA, Raone Ferreira de. **Usos e possibilidades do podcast no ensino de História**. Rio de Janeiro, 2016. 118 f. Dissertação de mestrado. Instituto de História. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

VAINFAS, Ronaldo. **Por que aprender História?** Portal do Festival de História. 2016. Disponível em: http://www.festivaldehistoria.com.br/fhist_ptl/html/mat_4/ Acesso em: 27 abr. 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, dezembro 2003, pp. 267-281.

WANDERLEY, Sonia Maria de Almeida Ignatiuk. **Narrativa midiática e narrativa didática de história: caminhos entrecruzados na contemporaneidade**. Revista História Hoje, v. 2, nº 3, 2013, pp. 217-234.

ZANONI, Elton Frias. **Gamificação, aprendizagem e ensino de História: construção de estratégias didáticas com ferramenta online**. Florianópolis, 2016. 151 f. Dissertação de mestrado. Centro de Ciências Humanas e da Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina.

ANEXOS

Anexo I – Levantamento dos eventos

A) XXVII Simpósio Nacional de História 2013 "Conhecimento histórico e diálogo social"

Busca feita no site do evento: http://www.snh2013.anpuh.org/site/capa

Nenhuma localização nas Conferências

Diálogos Contemporâneos:
Total: 2

1) História e TIC`s - Dilton Maynard, Edson Armando Silva e Carmen Alveal

2) História e Mídia - Carlos Fico, Áureo Busetto, Rafael Hagemeyer

Selecionados Simpósios Temáticos (13), considerando a presença do dos termos e suas variações "ensino", "docência" e/ou "escolar" (foco da pesquisa): 001. "De que África estamos falando (i) : perspectivas da pesquisa histórica e do **ensino** de história da África (do século XI à primeira metade do século XIX)"; 002. "De que África estamos falando (ii): perspectivas da pesquisa histórica e do **ensino** de história da África (do século XIX à configuração dos estados independentes)"; 036. "Diálogos sociais na formação do historiador/professor: experiências de **ensino** a partir de projetos e políticas públicas"; 037. "Didática da história: articulações entre pesquisa e **ensino**"; 040. "**Ensino** de história: questões contemporâneas"; 043. "Estudos regionais: história, educação e **ensino** de história- construindo caminhos"; 047. "Formação de professores: saberes e práticas do **ensino** de história; 072. "História e cinema: diálogos em pesquisa e **ensino**"; 079. "História e quadrinhos: pesquisa e **ensino** em história e as interações com a nona arte"; 102. "Livro Didático e história **ensinada**"; 104. "Memória, história e **ensino** de historia: diálogo entre diferentes saberes"; 114. "Nas oficinas da história: **ensino** de história e historiografia"; 117. "O ensino de história na formação de professores: fontes, problemas, temáticas e linguagens".

Trabalhos nos Simpósios Temáticos recortados (caderno de resumos):
Total: 5

1) O pensamento histórico nas redes hipertextuais - Murilo Jose de Resende

2) Novas tecnologias na sala de aula: o uso da internet como prática pedagógica no estudo de história - Rosana Andréa Cipriani Giarola

3) Escola, Ensino e Tecnologia: a oficina pedagógica "Comunicação tem História: muito além do bate-papo" - Marcella Albaine Farias da Costa e Maria Perpétua Baptista Domingues

4) Tríptico: modelo para uso de imagens digitais no ensino de história - Iandra Pavanati

5) Escola, História e Tecnologias Digitais - Ubiratan Rocha

B) XXVIII Simpósio Nacional de História 2015 "Lugares dos historiadores: velhos e novos desafios"

Busca feita no site do evento: http://www.snh2015.anpuh.org/

Nenhuma localização nas Conferências e Diálogos Contemporâneos.

Selecionados Simpósios Temáticos (13), considerando a presença dos termos e suas variações "ensino", "docência" e/ou "escolar" (foco da pesquisa): 001. "De que África estamos falando (II): perspectivas da pesquisa histórica e do **ensino** de História da África (do século XIX à configuração dos Estados independentes)"; 002. "De que África estamos falando (I) : perspectivas da pesquisa histórica e do **ensino** de História da África (do século XI à primeira metade do século XIX)"; 040. "Diversidades, memória e **ensino** de história: novos desafios"; 042. "**Ensino**, memória e patrimônio: as África (s) e suas representações na cultura e identidade dos negros e negras brasileiras"; 068. "História e **Ensino** de História: a produção de saberes na formação e na prática docente"; 069. "História e indígenas nas universidades: pesquisas e **ensino**"; 077.

“História, memória e práticas educativas no **ensino** de história, na história da educação e na educação patrimonial”; 079. “Histórias da História **ensinada**: experiências educacionais, currículos, impressos e processos formativos”; 102. “O **Ensino** de História e a Educação de Jovens e Adultos: materiais didáticos, currículos, práticas docentes e identidades”; 114. “Reeducação das relações étnico-raciais e **Ensino** de História: diálogos possíveis, relações necessárias”; 012. “Aprendizagem e formação da consciência histórica na educação **escolar**”; 032. “Culturas **escolares** e práticas educativas: escritas, narrativas e usos sociais”; 098. “Narrativas (auto)biográficas e historiografia didática: que articulações possíveis no currículo **escolar** face às demandas do tempo presente?”.

Trabalhos nos Simpósios Temáticos recortados (caderno de resumos):
Total: 17

1) A aprendizagem histórica de professores mediada pelas tecnologias da informação e comunicação: perspectivas da educação histórica - Cláudia Senra Caramez

2) Aliadas e vilãs: as ambiguidades do discurso e as representações feitas pelos estudantes/estagiários de Licenciatura em História sobre o uso das tecnologias na sociedade contemporânea - Rodrigo Lemos Simões

3) A produção de saberes através do uso das tecnologias digitais – Estudo de caso da webquest como ferramenta para o Ensino de História em uma escola pública do Rio de Janeiro - Marcus Vinicius Monteiro Peres

4) Narrativas (auto) biográficas como aposta metodológica para pensar a interface docência/ tecnologia - Marcella Albaine Farias da Costa

5) Formação do historiador e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) aplicadas ao ensino e a pesquisa - Carla Silvino de Oliveira

6) Mídias Digitais e Saberes Docentes no Ensino de História das Mulheres - Susane Rodrigues de Oliveira

7) A busca do pensamento na velocidade digital - Conceição Aparecida Cabrini

8) Utilização das ferramentas digitais para uma construção do conhecimento histórico - Daniel Torquato Fonseca De Lima

9) Professores, acervos e experiências de investigação histórica na Educação Básica: considerações sobre o uso de fontes documentais digitais - Michele Rossoni Rosa

10) Prática docente: o blog como recurso pedagógico para ensinar História da África - Suellen de Souza Lemonje

11) #soujovemnacibercultura - Elaine Beatriz de Oliveira Smyl

12) Conexões entre educação histórica e game studies: mobilização da consciência histórica através do jogo eletrônico - Rafael Reinaldo Freitas

13) Os videogames enquanto mídia de convergência sociocultural. A imagem do mundo grego no jogo "God of War" - Hugo Albuquerque de Morais

14) O Jogo da História: aprendizagens significativas e jogos eletrônicos numa escola Municipal do interior da Bahia - Marcelo Souza Oliveira

15) Narrativa histórica nos jogos eletrônicos: qual a função dos historiadores? - André Pereira Leme Lopes

16) Ensino de história do Brasil e sites de pesquisa escolar - Núcia Alexandra Silva de Oliveira

17) A produção do conhecimento histórico na sociedade midiatizada: quais interpretações do passado circulam na escola? - Patrícia Teixeira de Sá

C) XXIX Simpósio Nacional de História 2017 "Contra os preconceitos: História e Democracia"

Busca feita no site do evento: https://www.snh2017.anpuh.org/

Nenhuma localização nas Conferências e Diálogos Contemporâneos.

Selecionados Simpósios Temáticos (11), considerando a presença dos termos e suas variações "ensino", "docência" e/ou "escolar" (foco da pesquisa): ST 002. "A **docência** em história: travessias formativas, saberes profissionais e experiências didático-históricas"; ST 028. "**Educação** democrática e **ensino** de história: potenciais e perigos das novas propostas de reforma educacional"; ST 029. "**Ensino** de História e as lutas entre narrativas: políticas, saberes e práticas"; ST 030. "**Ensino** de História e disputas pela memória"; ST 031. "**Ensino** de História, Currículo e Cultura: narrativas em disputa"; ST 035. "Estudos Africanos, Representações da África e o **Ensino** de História da África no Brasil"; ST 051. "História do **ensino** de história e os livros didáticos"; ST 069. "História: Teoria e **Ensino**"; ST 100. "O **ensino** de história e os materiais didáticos em variados contextos educativos: dos livros impressos às tecnologias digitais"; ST 110. "Profhistória – Mestrado Profissional em **Ensino** de História: resultados, potencialidades e desafios"; ST 113. "Reeducação étnico-racial e **ensino** de História: diálogos possíveis, relações necessárias".

Trabalhos nos Simpósios Temáticos recortados (caderno de resumos):
Total: 14

1) Análise de dados sobre uso de conteúdos educacionais digitais por professores no Brasil - Rui Campos Dias

2) O Profhistória-UFT e o avanço das tecnologias digitais de informação e comunicação: do processo de ensino-aprendizagem a História digital - Braz Batista Vas

3) Ensino de História, cultura digital e "ESP": democracia, espetáculo e difamação - André Gustavo Barbosa da Paz Mendes

4) O Ensino de História e o livro didático de História em mídias digitais - Sara Menezes Felizardo

5) Jogos e história: concepções de tempo e história em dois jogos digitais baseados na temática da Revolução Francesa - Artur Duarte Peixoto

6) Memória coletiva e fontes históricas: dimensões e perspectivas no ambiente web - Alexandre Augusto de Oliveira e Jean Marcel Caum Camoleze

7) A escola como reinvenção do século XXI: desnaturalizar a educação e o ensino (saber-fazer) do professor de história em tempos de cibercultura no Araguaia Mato-grossense - Edevamilton de Lima Oliveira

8) Aprendizagem histórica e jogos eletrônicos: a consciência histórica entre o conhecimento e a simulação - Alex Alvarez Silva

9) NEHM Jr e History games: experiências com estudantes do Ensino Médio em investigações históricas no IF Baiano Campus Catu - Marcelo Souza Oliveira

10) A construção do conhecimento histórico a partir da produção de "memes" - Alessandra Michelle Alvares Andrade

11) Entre a História Pública e a História escolar: as redes sociais e aprendizagem histórica - Sílvio Ricardo Gouveia Cadena

12) Ensino de História com recursos midiáticos para o Ensino Médio - Clebson Carlos de Oliveira

Presença do ST 100 "O ensino de história e os materiais didáticos em variados contextos educativos: dos livros impressos às tecnologias digitais" – coordenação: Carlos Augusto Lima Ferreira e Juliana Alves de Andrade. Abaixo alguns trabalhos do ST 100 que não entraram pelo critério original de busca, mas que têm relação direta com a temática:

13) O uso de dispositivos móveis nas aulas de História - Carmem Zeli de Vargas Gil e Paola Natalia Laux

14) Os desafios da mediação pedagógica em um curso de História a distância - Maria Aura Marques Aidar

D) VIII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História 2012 "Ensino de História: memórias, sensibilidades e produção de saberes"

Busca feita no site do evento: https://www.fe.unicamp.br/eventos/perspectivas/index.html

Nenhuma localização nas Conferências

Nenhuma localização nos Grupos de Reflexão sobre Docência

Mesas-redondas (caderno de programação)
Total: 1

1) Ensino de história, produção de saberes e cultura digital - Eucidio Pimenta Arruda, Samira Muhammad Ismail e Ernesta Zamboni

Trabalhos nos Grupos de Trabalho (caderno de programação):
Total: 15

1) A tecnologia digital como recurso didático no ensino de História - Julia Helane Assis da Silva

2) Tecnologia e História: a cultura da escola e os saberes das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental - Ana Cláudia Cerini Trevisan e Magda Madalena Perusin Tuma

3) Ensino de História em Interface às tecnologias - Camila Nataly Pinho Dumbra e Eucídio Pimenta Arruda

4) Formação continuada dos professores de história e o uso das novas tecnologias - Cyntia Simioni França

5) Regulação de política educacionais, tecnologias e formação docente em História - Sheila Daniela Medeiros dos Santos

6) A história online: analisando sites de ensino de história no Brasil - Janete Flor de Maio Fonseca

7) O movimento estudantil estudando a partir de fotografias pesquisadas online - Leslie Luiza Pereira Gusmão

8) De los libros a Internet: cambios en las fuentes de creación del conocimiento en las clases de Historia - Marisa Massone

9) O uso da biblioteca escolar e da internet como recursos para o ensino de história - Diego Andrade Bispo e José Inácio Neto

10) As influências familiares, escolares e midiáticas na formação da consciência histórica - Isabel Cristina Vieira Mota e Eucídio Pimenta Arruda

11) Atividades midiáticas no processo de ensino aprendizagem destacando a temática do afro-brasileiro e questões sócio-históricas - Lucas Silva Nangi dos Santos e Daniel Velásquez Santos Júnior

12) Literacia histórica: considerações e articulações com a cultura midiática - Flávia Mantovani

13) Mídias e ensino de história no primeiro ciclo do ensino fundamental II - Pedro Marcos da Silva Junior

14) Obras midiáticas e juventude: reflexões para o ensino de história - Jean Raphael Zimmermann Houllou e Raquel Alvarenga Sena Venera

15) A utilização de mídias alternativas na sala de aula: uma experiência pré-profissional no ensino de história - Diego Fernandez e Guilherme Rodriguez

E) IX Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História 2015 "Questões socialmente vivas"

Busca feita no site do evento: http://www.fae.ufmg.br/perspectivas2015/

Nenhuma localização nas Conferências

Mesas-redondas (caderno de programação e resumos):
Total: 2

1) Tecnologias digitais no contexto da formação docente e ensino/aprendizagem de História: aproximações com as Questões Socialmente Vivas - Lynn Rosalina Gama Alves, Herbert de Oliveira Timóteo e Márcia Maria Dias

2) Ensino de História e História Pública: o digital em debate - Christiano B Monteiro dos Santos, Marcella Albaine Farias da Costa, Maria Perpétua Baptista Domingues e Marco de Almeida Fornaciari

Trabalhos nos Grupos de Discussão (caderno de programação e resumos):
Total: 16

1) Tecnologias digitais no contexto da formação de professores na UFMG: educação presencial e a distância - Eucidio Pimenta Arruda e Camila Sanches Gomes

2) O cinema em sala de aula nas novas tecnologias do ensino - Francisco Henrique Vale Freire e Francisco Aécio Ferreira Quariguasi

3) Tecnologias digitais de informação e comunicação no contexto da formação inicial de professores de História - Márcia Maria Dias e Eucídio Pimenta Arruda

4) Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação aplicadas à Educação Básica: o uso do UCA nas aulas de História do CP/UFMG - Andréia de Assis Ferreira e Ana Caroline Freitas Magalhães

5) O Ensino de História versus as mídias digitais - Luana Ciciliano Tavares

6) La historia de la inmigración en la Argentina en los nuevos materiales digitales - Gisela Andrade e Marisa Massone

7) “El asombroso mundo de Zamba”: una propuesta para interrogar la cultura escolar mediante el análisis de materiales digitales - María Gabriela Carnevale

8) A construção do saber histórico escolar na contemporaneidade: utilização de ferramentas da web 2.0 como recurso pedagógico - Rosa Maria Pelegrini

9) Ensino e Cultura Contemporânea: o uso da internet em sala de aula - Aline Martin Serra e Ernesta Zamboni

10) A pesquisa de informações históricas na Internet - Murilo José de Resende

11) Diálogos a partir de uma constelação de blogs de professores de História - Ana Beatriz Da Silva Domingues

12) Museu Virtual: perspectivas para construção de banco de dados para acesso a visitantes - Geanderson Soares, Jéssica Raidislaine Marcolino Nascimento, João Pedro Thimotheo Batista, Vinicius Pimenta Cordeiro e Eucidio Pimenta Arruda

13) Jogos virtuais na construção de conhecimentos históricos de estudantes de 7º ano do Ensino Fundamental - Marcela da Silva Soares e Caroline Pacievitch

14) Juventudes, videogames e aprendizagem em História - Bergston Luan Santos

15) A produção midiática e a aprendizagem: saberes de crianças nos anos iniciais - Lívia Gomes Côrtes

16) O professor de história e o uso de novas ferramentas pedagógicas: Programa Um Computador por Aluno no Colégio de Aplicação-UFSC - Suellen de Souza Lemonje

F) X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História 2018 "Da pequena para a grande roda: encontro de saberes e poderes no Ensino de História"

Busca feita no site do evento: http://www.xperspectivas.com.br/site/capa

Nenhuma localização nas Sessões de Diálogo.

Nenhuma localização nos Painéis.

Trabalhos nos Grupos de Reflexão Docente (caderno de programação e resumos):
Total: 20

1) Caminhos da Ditadura em Porto Alegre: Ensino de História através da tecnologia digital - Anita Natividade Carneiro

2) O uso de tecnologias em instrumentos de aprendizagem em pinturas para estudo da história de Itumbiara-Go - Eliane de Freitas Silva

3) Ensino de história na era digital: um olhar diferenciado sob os ensinos fundamental, médio e EJA - Elenise de Oliveira Carneiro

4) Aquele que mais fala é o que mais aprende: experiências de estudantes em mídias digitais no Coluni-UFF - Charleston José de Sousa Assis

5) Espaços Digitais como lugares de apreensão de conhecimento histórico - Estudo de casos atravé do Facebook - Lilyan Almeida Cordeiro

6) Histórico dos memes e os memes históricos: politização e memorialização dos espaços digitais e Ensino de História - Bárbara Zacher Vitória

7) História e Memória da Inclusão Digital em Sergipe - Cristiane Tavares Fonseca de Moraes Nunes

8) Materiales escolares digitales para la enseñanza de la historia. Una investigación para la formación docente - Gisela Fabiana Andrade e María Gabriela Carnevale

9) Leer para enseñar historia: entre libros de texto, documentales, páginas web y Wikipedia - Marisa Massone

10) Clio em cliques: ensino de História e Internet nos livros didáticos - Dilton Cândido Santos Maynard

11) Blog e aprendizagem: o uso do Blog "Construindo HST" como dispositivo dialógico de mediação na disciplina História do Maranhão – século XVII no Centro de Ensino Liceu Maranhense – São Luis/MA - Ana Paula dos Santos Reinaldo Verde

12) Do virtual ao real: O Tempo Presente e o Ensino de Historia - Vanessa dos Reis Domingues

13) A narrativa histórica LGBT: análise dos conceitos de História na narrativa do canal virtual LGBT "Põe na Roda" - Ester Cândida Corrêa

14) Metodologias ativas nas aulas de História: por que investir na gamificação? - Marcella Albaine Farias da Costa

15) Jogos Eletrônicos e Ensino de História: History Games como possibilidade de construção do conhecimento histórico - Guilherme da Costa Nunes

16) Limites e possibilidades para o emprego de jogos digitais no ensino e aprendizagem de História - Paulo Alexandre da Silva Filho

17) A Aprendizagem histórica entre a desconfiança e a serenidade: Um estudo sobre o envolvimento estético nos jogos eletrônicos e consciência histórica - Rafael Reinaldo Freitas

18) Narrativas históricas em jogos eletrônicos: a ficcionalização da história em Sid Meier's Civilization - Alex Alvarez Silva

19) Ensino de história e as diferentes representações sobre o passado: a construção dos conceitos e da imaginação histórica através de produtos culturais midiáticos - Meri Emeli Alves Machado

20) A competência pedagógica da escola em enfrentar o desafio da mídia e formar para inclusão: O caso da xenofobia do conflito árabe-israelense - Maisa Lemos de Oliveira Lima

Presença do GRD 10 "História Digital e Formação Histórica em espaços educacionais escolares e não escolares" – coordenação: Aléxia Pádua Franco e Marcella Albaine Farias da Costa. Do total dos 20 trabalhos, 10 pertencem ao referido GRD (1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 13, 14), portanto, metade aí está concentrada.

G) IX Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História 2011 "América Latina em perspectiva: culturas, memórias e saberes"

Busca impossibilitada: site fora do ar

H) X Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História 2013 "Políticas e práticas no Ensino de História"

Site fora do ar. Busca feita pelo link disponibilizado por colega pesquisadora da área (acervo pessoal): https://drive.google.com/drive/folders/1oyuyqiBj8CQfKP-5b_HuuIUMgBb1V96d

Nenhuma localização nas Conferências.

Nenhuma localização nas Mesas-redondas.

Trabalhos (pôsteres e trabalhos completos) nos Grupos de Pesquisa em Diálogos (listagem de programação):
Total: 10

1) Tecnologias para construção do conhecimento e produção de sentidos na/sobre a História - Aline Musse Andrea Castro

2) Utilização da rede social Facebook para atividades no ensino médio em história: uma experiência complementar no estágio supervisionado no colégio de aplicação da UFS em 2013 - André Luiz Sá de Jesus

3) Juventude e jogos digitais: aprendizagens em história no mundo contemporâneo - Bergston Luan Santos e Eucídio Pimenta Arruda

4) Usos do computador, a sociedade da informação e as interfaces com o ensino de história: a produção acadêmica disponível em fóruns de ensino e pesquisa na UFPB - Alyne Rosiwelly Araújo Figueiredo e Vilma de Lurdes Barbosa

5) Jogos e ensino de história: propostas a partir de um curso EAD - Marcello Paniz Giacomoni

6) O pensamento histórico nas redes hipertextuais - Murilo José de Resende

7) Arquivos online: leituras midiáticas e educação das sensibilidades - Adriana Carvalho Koyama

8) O ensino de história e a internet novas tribos conectadas, novas aulas de história?- Aline Martin Serra

9) Estudo de condutas digitais de jovens estudantes por meio do projeto jovens e a história - Elaine Beatriz de Oliveira Smyl

10) Internet, ensino de história e a cultura histórica dos jovens brasileiros - Nucia Alexandra Silva de Oliveira

I) XI Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História 2017 "Pesquisa em Ensino de História: desafios de um campo de conhecimento"

Busca feita no site do evento: https://xienpeh.ufrj.br/

Nenhuma localização nas Conferências.

Nenhuma localização nas Mesas-redondas.

Trabalhos nos Grupos de Pesquisa em Diálogos (caderno de programação e resumos):
Total: 3

1) Mídias digitais e ensino de História: produzindo e compartilhando memórias sobre as marcas da cultura negra em nossa História - Aléxia Pádua Franco

2) Histórias na podosfera: uma oficina de podcast para a Educação Básica - Raone Ferreira de Souza

3) Ensino de História e Mídia: análise comparativa sobre a construção do conhecimento histórico em três turmas de 9º ano do Ensino Fundamental - Patrícia Teixeira de Sá

Anexo II – Relação completa das dissertações do ProfHistória

Autor	Título da Dissertação	Ano	Orientador	Instituição
ERIC FREITAS RODRIGUES	TECNOLOGIA, INOVAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA: O ENSINO HÍBRIDO E SUAS POSSIBILIDADES.	2016	SAMANTHA VIZ QUADRAT	UFF

Resumo	Palavras-chave
A dissertação explora os impactos do crescente uso da tecnologia na educação através de metodologias ativas que tem utilizado novos recursos para alterar a experiência de ensino e aprendizagem. Para isso, é feita uma análise profunda de uma dessas metodologias, o método de Ensino Híbrido, sua trajetória e possibilidades de uso no espaço escolar. Essa análise é complementada por um relato de experiência com Ensino Híbrido em sala de aula, os desdobramentos de sua aplicação para o Ensino de História e a apresentação de um planejamento completo de uma aula utilizando esse mesmo método, incluindo todos os recursos digitais e propostas de trabalho necessários à sua execução.	Profhistória; Ensino de História; Ensino híbrido; Tecnologia; Inovação

Autor	Título da Dissertação	Ano	Orientador	Instituição
LUCAS ROBERTO SOARES LOPES	JOGANDO COM A CRÍTICA HISTÓRICA: AS NOVAS TECNOLOGIAS E O DESENVOLVIMENTO DE – OS REVOLTOSOS	2016	SILVIA LIEBEL	UDESC

Resumo	Palavras-chave
Esta pesquisa tem por objetivo principal desenvolver a base da crítica histórica em alunos dos anos finais do ensino fundamental e médio através da elaboração de um jogo digital. Isso porque perante as novas tecnologias e o caráter multifacetado da História, aparentemente ela parece abandonada e mesmo com menos reconhecimento que as outras ciências que produzem artefatos tecnológicos, cujos resultados são coisas palpáveis, portanto perceptíveis mais facilmente. Espera-se que, jogando ao mesmo tempo em que analisam fontes históricas, os alunos/jogadores consigam entender que as	Crítica. Tecnologia. História. Jogos digitais. Ensino de História

Autor	Título da Dissertação	Ano	Orientador	Instituição
narrativas no mundo digital têm suas intenções, e que a história não serve apenas para a distração ou algo exótico, interessante por não existir mais, mas ao contrário, ela também é uma ciência que tem seu status enquanto tal baseado na crítica.				

Autor	Título da Dissertação	Ano	Orientador	Instituição
JOÃO VICTOR LOURES	PODCASTS DE STORYTELLING: A PRODUÇÃO DE NARRATIVAS HISTÓRICAS DIGITAIS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	2018	ALINE DIAS DA SILVEIRA	UFSC
Resumo Esta dissertação discute as possibilidades, vantagens e desvantagens do uso de tecnologias em sala de aula para a produção de podcast de storytelling para o ensino de história no ensino fundamental. O podcast de storytelling informa entretendo, é um produto digital em formato de áudio, que tem como característica ser descomplicado, fácil acesso e transporte. A partir da promoção do contato dos alunos com fontes primárias, a produção de narrativas se fundamenta em conceitos básicos da investigação historiográfica, a fim de instrumentalizar a formação da consciência histórica crítica ao mesmo tempo em que lança bases para a construção e entendimento das narrativas históricas digitais. Durante o processo de desenvolvimento desta pesquisa, os alunos do Colégio Estadual Alberto Rebello Valente, em Ponta Grossa-PR, foram encorajados a produzir storytelling com metodologia de produção de conhecimento histórico sobre o período da Primeira Guerra Mundial, utilizando fontes disponíveis na internet. Dessa forma durante a produção das atividades realizadas com os alunos, foram discutidos, também, conceitos levantados pela história pública, como o acesso ao conhecimento histórico, produção, difusão e manutenção de narrativas históricas. Com o desenvolvimento deste tipo de atividade foi possível tornar a o saber histórico escolar de, apenas teórica, em prática, elevando o nível de participação dos alunos, ao mesmo tempo em que eles também se sentiram mais seguros do seu conhecimento e orgulhosos de sua produção.			**Palavras-chave** Profhistória; Ensino de História; Narrativas históricas; mídias e linguagens; podcast e storytelling	

Autor	Título da Dissertação	Ano	Orientador	Instituição
ARTUR DUARTE PEIXOTO	JOGAR COM A HISTÓRIA: CONCEPÇÕES DE TEMPO E HISTÓRIA EM DOIS JOGOS DIGITAIS BASEADO NA TEMÁTICA DA REVOLUÇÃO FRANCESA	2016	TEMISTOCLES AMÉRICO CORRÊA CEZAR	UFRGS

Resumo

O presente trabalho versa sobre a escrita da História em dois jogos digitais baseados na temática da Revolução Francesa. Os artefatos analisados foram Tríade: liberdade, igualdade e fraternidade e Assassin's Creed Unity. O primeiro, produzido pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no contexto de uma chamada pública para financiamento governamental de jogos digitais com destinações educacionais. O segundo, desenvolvido por um dos maiores estúdios criadores de jogos digitais do mundo, a Ubisoft. O foco da pesquisa se concentrou na análise das concepções de tempo e de História presentes nos dois produtos, de modo que isso possa contribuir com professores que pretendam utilizá-los como recursos didático-pedagógicos no ensino de História. Para realizar a pesquisa foi necessário jogá-los, sob um olhar atento para as imagens, a paisagem sonora e a narrativa interativa, característica desse tipo de artefato digital. Os resultados da investigação sugerem que existem semelhanças nas concepções de História nos dois jogos, pois ambos apresentam certo apego a um tipo de História dos grandes homens e dos grandes acontecimentos. Mas positivamente, o jogo educacional possui uma personagem feminina como protagonista da narrativa, ao contrário do comercial, em que é essencialmente masculino. Por outro lado, o jogo produzido pelo grande estúdio, possui uma complexa concepção temporal, apresentando ao jogador múltiplas temporalidades simultâneas, mas o jogo educacional, tem predominantemente uma concepção linear de tempo histórico. É fundamental, portanto, em caso de utilização como recurso didático-pedagógico no ensino de História, a intervenção do professor para sanar os limites desses artefatos, de maneira que os estudantes construam conhecimento histórico.

Palavras-chave

ProfHistória;Ensino de História;Jogos digitais com temáticas históricas;Concepções de tempo;Concepções de história;Temporalidades simultâneas

Autor	Título da Dissertação	Ano	Orientador	Instituição
LUIZ GABRIEL DA SILVA	REPRESSÃO E RESISTÊNCIA NA DITADURA CIVIL MILITAR CONSTRUÇÃO DE SITE TEMÁTICO PARA O ENSINO DE HISTORIA LOCAL	2018	NADIA GAIOFATTO GONÇALVES	UFPR

Resumo

Nesta dissertação analisamos aspectos relevantes sobre a ditadura civil-militar, sobretudo na cidade de Curitiba, enfatizando locais outrora simbólicos no que tange tanto à repressão quanto à resistência. Para tanto, utilizamos como fontes jornais da época, bem como depoimentos de agentes atuantes no período, gravados por meio do projeto Depoimentos Para a História, realizado pela ONG (Organização Não - Governamental) DH-PAZ (Direito Humanos para a Paz) e disponibilizados na internet. Procuramos mesclar a pesquisa acadêmica com a inserção da História Local e das TIC's (Tecnologias da Informação e Comunicação) no âmbito escolar, sobretudo na Educação Básica, elaborando o site temático Ditadura em Curitiba, o qual pode ser acessado por estudantes, docentes e demais interessados na temática trabalhada. A dissertação está dividida em três capítulos, sendo que no primeiro discutimos os aspectos inerentes à repressão; já no segundo, dissertamos aspectos inerentes à resistência e, por fim, no terceiro capítulo mostramos o processo de desenvolvimento do site Ditadura em Curitiba.

Palavras-chave

Ensino de História / ProfHistória/ Espaços de memória/ Ditadura em Curitiba/ Site Temático/ História Local

Autor	Título da Dissertação	Ano	Orientador	Instituição
ANTÔNIO GUANACUY ALMEIDA MOURA	WEBQUEST'S: POSSIBILIDADES NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA	2018	BRAZ BATISTA VAS	UFT

Resumo

As transformações causadas na sociedade pelo uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), estão presentes em todas as instituições e espaços sociais, dentre estes o ambiente escolar, refletindo-se

Palavras-chave

ProfHistoria, Ensino de História, WebQuest,

Autor	Título da Dissertação	Ano	Orientador	Instituição
sobre as formas de pensar, ensinar e fazer educação. Nesse sentido, pretende-se por meio desta dissertação de mestrado mostrar os resultados da aplicação da metodologia educacional WebQuest, metodologia colaborativa de pesquisa, orientada na internet e elaborada com suporte tecnológico digitais. O objetivo desta pesquisa é investigar as possíveis potencialidades e as fragilidades da WebQuest na aprendizagem de História em uma turma da segunda série do ensino médio. Para tanto, foi necessário refletir se o uso do WebQuest, que é uma metodologia amparada aos recursos tecnológicos, pode contribuir com a aprendizagem histórica dos alunos que a utilizam. A investigação deu-se através de uma pesquisa de campo de natureza descritiva-exploratório, com alunos da turma "A" do segundo ano do ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins-IFTO, Câmpus Dianópolis. A pesquisa constituiu-se por meio da aplicação de questionários via plataforma Survey Monkey, desenvolvimento e aplicação de uma WebQuest, coleta de informações compartilhadas via aplicativo móvel de comunicação e registro das observações, por meio de uma ficha de observação, provenientes do contato in loco e, por fim, para análise das respostas às questões fechadas, obtidas mediante aplicação dos questionários, utilizou-se a estatística descritiva, sendo os dados submetidos ao software estatístico IBM- SPSS V 23.0, software, que facilita a interpretação, análise, gerenciamento dos dados e compartilhamento dos resultados. Os dados obtidos indicam que há algumas limitações relacionadas ao uso pedagógico de tecnologias digitais no espaço escolar, e que o uso da metodologia Webquest aplicada ao ensino de História, pode favorecer a aprendizagem colaborativa entre os alunos e facilitar o acesso a fontes diversas por meio da pesquisa orientada na internet.		Narrativas Históricas, Ensino Médio	

Autor	Título da Dissertação	Ano	Orientador	Instituição
CRISTIANO GOMES LOPES	O ENSINO DE HISTÓRIA NA PALMA DA MÃO - O WHATSAPP COMO EXTENSÃO DA SALA DE AULA	2016	BRAZ BATISTA VAS	UFT
Resumo O século XXI nos apresenta um constante crescimento e avanços no campo das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC),			**Palavras-chave** ProfHistoria, Ensino de História, WhatsApp,	

Autor	Título da Dissertação	Ano	Orientador	Instituição
que tiveram e têm desdobramentos em todas as esferas da vida humana, inclusive no âmbito educacional, na medida em que a informação, após sua seleção, interpretação e entendimento, tende a se transformar em conhecimento. Esta dissertação de mestrado destaca a importância dos usos das TDIC como ferramentas de ensino da disciplina de História, enfatizando especificamente o uso pedagógico dos grupos formados dentro da plataforma do aplicativo para dispositivos móveis, chamado WhatsApp, fazendo desse ambiente virtual uma extensão da sala de aula. Seu potencial, como um espaço de aprendizagem móvel, ubíqua e colaborativa, pode facilitar e aprimorar o ensino de História, seja no interior ou fora do ambiente escolar. Este aplicativo pode, desde que utilizado pedagogicamente, disponibilizar ao professor e aos alunos, uma gama de possibilidades para se trabalhar os temas e conteúdos históricos, vindo a promover a construção do conhecimento histórico através do seu uso com fins educativos. O objetivo desta pesquisa é estimular a aprendizagem histórica, pelo viés da mobilidade, ubiquidade e da colaboração, subsidiadas pelo uso dos grupos do WhatsApp. Para tanto, foi necessária à verificação da importância do uso do aplicativo como ferramenta e ambiente que pode promover o ensino e a aprendizagem histórica de forma colaborativa. Através do método da pesquisa-ação, analisamos e intervimos de forma a observar, estimular e mediar grupos criados em uma turma do 3º ano do ensino médio, para que se fosse constatada ou não a hipótese que permeia nossa pesquisa, que é a de que os grupos do WhatsApp podem servir de extensão da sala de aula da disciplina de História. No decorrer do experimento, foi verificando como e em que condições, esse ambiente virtual funciona conforme a hipótese levantada, sendo esses grupos os objetos de estudo desta pesquisa. Nos resultados, foram identificados possibilidades e limites do uso pedagógico do aplicativo, além da sua repercussão com finalidade didática na relação professor/aluno.			Redes Sociais, Aprendizagem Histórica	

Autor	Título da Dissertação	Ano	Orientador	Instituição
MARCELO MARCOS DE ARAÚJO	A UTILIZAÇÃO DO MECANISMO DE BUSCA DO GOOGLE NA PESQUISA E NO ENSINO DE HISTÓRIA: EXPLORANDO POSSIBILIDADES	2016	BRAZ BATISTA VAS	UFT
Resumo			**Palavras-chave**	

Autor	Título da Dissertação	Ano	Orientador	Instituição
As tecnologias, quando bem utilizadas, podem trazer benefícios para a sociedade, facilitando a realização de nossas necessidades. A internet pode contribuir sobremaneira para a concretização dos objetivos voltados tanto para o lazer quanto para os negócios e os estudos. Para a educação, esta pode se tornar uma importante ferramenta, desde que bem utilizada por professores, em sala de aula e extraclasse, em atividades e pesquisas. O objetivo deste estudo é propiciar aos professores diálogos e possibilidades para a utilização do mecanismo de busca Google como ferramenta para a pesquisa e ensino de História. Esta ferramenta possui alguns aplicativos que podem ser utilizados na área de educação, e podem, de alguma forma, auxiliar aos professores em suas atividades e propostas voltadas para o aprendizado, e, aos alunos em seu aprendizado de História por meio de uma importante ferramenta tecnológica. Trata-se, assim, de estudo exploratório sobre metodologias que incorporem a utilização do mecanismo de busca do Google ao processo de ensino-aprendizagem de História, com foco nas perspectivas de trabalho do professor.			ProfHistoria, Ensino de História, novas tecnologias	

Autor	Título da Dissertação	Ano	Orientador	Instituição
ANA CAROLINA MOTA DA COSTA BATISTA	RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA VOZ DO PROFESSOR: OS DEBATES CURRICULARES NO CONTEXTO QUILOMBOLA	2016	EVERARDO PAIVA DE ANDRADE	UFF
Resumo Analisar como os professores da Escola Municipal Pastor Alcebíades Ferreira de Mendonça, que atende alunos pertencentes a comunidade remanescente de quilombo de Sobara, incorporam aos debates curriculares a questão das relações étnico-raciais, a partir de experiências vivenciadas no cotidiano do espaço escolar é o artefato central de análise dessa pesquisa. Ela propõe retomar discussões sobre as relações étnico-raciais e o ensino da temática de história e cultura afro-brasileira no currículo, a partir das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, considerando também a perspectiva da autonomia do trabalho docente na construção do currículo e no diálogo com os processos históricos de resistência negra e de enfrentamento das formas explícitas e implícitas de racismo. A partir das experiências e saberes acumulados, o professor e sua relevante contribuição foram considerados para se pensar nos possíveis avanços sobre a inclusão da História da África e Cultura Afro-brasileira no currículo. Tamanho debate traz como proposta pedagógica			**Palavras-chave** Profhistória; Ensino de História; Currículo; Relações étnico-raciais; Voz do professor; Tecnologia educacional	

Autor	Título da Dissertação	Ano	Orientador	Instituição
uma formação continuada que objetiva ofertar ao professor uma ferramenta tecnológica educacional para pesquisar, compartilhar e dialogar sobre as relações étnico-raciais junto a seus pares.				

Autor	Título da Dissertação	Ano	Orientador	Instituição
JORGE EVERALDO PITTAN DA SILVA	ENSINO HÍBRIDO: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA A QUALIFICAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO	2016	CLAUDEMIR DE QUADROS	UFSM

Resumo

Este trabalho tem como finalidade investigar se a implementação de atividades baseadas no Ensino Híbrido contribuem para a qualificação do ensino-aprendizagem de história no Ensino Médio. Inicialmente, foi feita uma abordagem do ensino de história ao longo tempo chegando ao momento atual, marcado pelo uso das tecnologias. Nesse contexto, aborda-se o Ensino Híbrido, conjunto de práticas que buscam conciliar o uso das tecnologias digitais ao espaço da sala de aula tradicional. A partir disso, buscou-se organizar atividades embasadas nos conceitos do Ensino Híbrido, as quais foram aplicadas nas turmas 3º 1 e 3º 3 do Ensino Médio do Instituto Estadual de Educação Professor Annes Dias de Cruz Alta. Dois modelos foram desenvolvidos: Sala de Aula Invertida e Rotação por estações Estas atividades foram colocadas em prática tendo como princípio norteador a de uma Metodologia de Pesquisa Qualitativa, pois não buscou evidenciar dados fechados através de números, mas sim reflexões a partir das observações feitas em sala de aula. As análises serviram para verificar que realmente existe um potencial qualitativo no modelo híbrido, na medida em que houve maior envolvimento dos estudantes, bem como, potencialização do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, ainda existem alguns limites no que diz respeito ao acesso às tecnologias nas escolas, falta de capacitação de professores no uso dos recursos digitais e apego de muitos alunos ao modelo tradicional de ensino, baseado na ideia do professor como o centro do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave

Educação, Ensino de História, Ensino Híbrido, Metodologia de Ensino, Uso de tecnologias na educação

Autor	Título da Dissertação	Ano	Orientador	Instituição
ADRIANO DA SILVA	TEMPO E TEMPORALIDADE NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA: UM DESAFIO A ENFRENTAR	2016	MARIETA DE MORAES FERREIRA	UFRJ

Resumo

Este trabalho apresenta uma pesquisa sobre o ensino e aprendizagem da história escolar e tem como finalidade investigar o entendimento dos estudantes do ensino médio sobre as noções de tempo e de temporalidades principalmente em relação ao tempo histórico e os usos do passado. A proposta neste trabalho consiste em propor estratégias para ir além da cronologia e datação no que diz respeito às questões do tempo no ensino de história. Não se trata aqui de refutar ou desconsiderar a cronologia, a linearidade e a importância das datas no ensino de história, mas sim de buscar ir além dessas formas já estabelecidas. O desejo é ampliar as possibilidades de modelos explicativos para as questões de tempo ensino de história. Neste trabalho também é proposto uma ampliação dos meios físicos nas dinâmicas no ensino com possibilidade de introdução e aplicação de novas tecnologias em sala de aula. Para isso, foi elaborado um aplicativo como um veículo possível dessas novas tecnologias. O uso do aplicativo Web História tem três finalidades básicas aumentar o aproveitamento do tempo nas aulas, reunir e vincular várias mídias de conteúdos em formato digital e tornar o estudante participante do processo de construção do conhecimento histórico.

Palavras-chave

ProfHistória;Ensino de História; Tempo;História;Tecnologia

Autor	Título da Dissertação	Ano	Orientador	Instituição
RAONE FERREIRA DE SOUZA	USOS E POSSIBILIDADES DO PODCAST NO ENSINO DE HISTÓRIA	2016	ANA MARIA FERREIRA DA COSTA MONTEIRO	UFRJ

Resumo

Palavras-chave

Autor	Título da Dissertação	Ano	Orientador	Instituição
O fenômeno da globalização tornou possível diversas transformações tecnológicas, criando em pouco tempo um conjunto de sistemas de informação e comunicação cada vez mais acessíveis aos mais diversos grupos sociais. Assim, a Escola, como instituição e local de produção cultural, também foi impactada diretamente pelos avanços das TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação. De que maneira as tecnologias tem impactado o Ensino de História? Como professores de história podem mobilizar saberes através de novas estratégias tecnológicas? Este trabalho pretende discutir sobre as potencialidades das tecnologias de informação e comunicação a partir da mídia Podcast, indicando usos e potencialidades para professores de história na Educação Básica. A Escola tem encontrado no Ciberespaço um lugar de grande potencial para a produção do conhecimento histórico através da chamada "Cultura da Convergência", em que as diversas mídias e tecnologias se interconectam. Assim, quebrando barreiras entre os espaços tradicionais de ensino, o ciberespaço tem se constituído como um elemento articulador para a interconexão da Escola com os espaços Públicos e Acadêmicos. No sentido de contribuir para o desenvolvimento de práticas de ensino em diálogo com o ciberespaço, desenvolvemos uma oficina de produção de podcast para professores na Educação Básica.			ProfHistória; Ensino de História; Podcast; TIC's; Ciberespaço; Cultura da convergência	

Autor	Título da Dissertação	Ano	Orientador	Instituição
LEANDRO ROSETTI DE ALMEIDA	MUSEU DA LEMBRANÇA: HISTÓRIA ENSINADA, NARRATIVIDADE E MEMÓRIA	2016	SÔNIA MARIA DE ALMEIDA IGNATIUK WANDERLEY	UERJ
Resumo Esta pesquisa pretende subsidiar teórica e metodologicamente a experiência de utilizar uma plataforma digital para reunir narrativas de atores sociais de uma instituição pública de ensino e possibilitar, através desses relatos, experiências pedagógicas voltadas para o ensino de história. O objetivo geral deste estudo é apresentar uma investigação sobre as narrativas históricas produzidas por estudantes ao entrarem em contato com o conhecimento apresentado pela história que se ensina na escola, identificando nessas narrativas as marcas do tempo presente, o diálogo que este estabelece com as demais temporalidades e a consciência histórica dos sujeitos imersos na tempestade tecnológica que caracteriza a contemporaneidade. Para tanto, considerar-se-á que as aulas de história são,			**Palavras-chave** Profhistoria;Ensino de História;Narrativa histórica;Consciência histórica;Memória	

Autor	Título da Dissertação	Ano	Orientador	Instituição
potencialmente – mas não exclusivamente –, espaços privilegiados para enveredarmos na investigação da aprendizagem sobre o tempo. Um dos aspectos que caracteriza aquelas aulas, a partir da peculiaridade supracitada, é o fato de que nelas pululam enredos e pensamentos, sonhos e esperanças, relatos e experiências, através das narrativas dos alunos e das alunas. Ao contar o que sabem, e mesmo o que não sabem, sobre as experiências no tempo, estudantes produzem narrativas que desenham, como uma impressão digital, marcas que lhes são próprias, originais, e que forjam – através da palavra – a identidade desses sujeitos.				

Autor	Título da Dissertação	Ano	Orientador	Instituição
RAQUEL BRAYNER DA SILVA	O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: AS POLÍTICAS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO E A PERSPECTIVA DO MULTICULTURALISMO	2016	ALESSANDRA CARVALHO	UFRJ
Resumo Esta dissertação analisou a importância do ensino de História nos anos iniciais, do ensino fundamental, tendo como foco as políticas públicas educacionais da prefeitura do Rio de Janeiro elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação. O ensino da disciplina História continua, institucionalmente, fazendo parte da grade curricular dos anos iniciais e das orientações curriculares nacionais e municipais. No entanto, a análise empreendida neste trabalho mostra que as políticas da Secretaria Municipal de Educação, implementadas nos últimos 20 anos, têm promovido um progressivo afastamento da disciplina História das salas de aula e do currículo em ação dos professores generalistas, por conta de um ensino voltado para disciplinas que participam de avaliações externas como Língua Portuguesa, Ciências e Matemática. Por isso, as potencialidades do ensino de História nos anos iniciais se encontram fortemente limitadas. Na tentativa de buscar espaços para essas potencialidades, foram examinados materiais didáticos, da própria SME, que possam ajudar o professor generalista a trabalhar de maneira prática com seus alunos a disciplina História, ampliando sua visão de mundo. O material analisado foi a Plataforma		**Palavras-chave** ProfHistória; Ensino de História; Anos iniciais; Políticas públicas; Multiculturalismo; Educopédia	

Autor	Título da Dissertação	Ano	Orientador	Instituição
Digital Educopédia numa perspectiva multicultural, sobretudo aulas dos 4° e 5° anos relacionadas a identidade, diversidade, diferença e cultura. Algumas propostas foram elaboradas em apoio as aulas da Educopédia, já que o material, em sua aplicabilidade, demonstrou certa dificuldade de seguir os conceitos divulgados e de desenvolver no aluno as noções de sujeito da história e pluralidades.				

Autor	Título da Dissertação	Ano	Orientador	Instituição
MARTA CRISTINA SOARES DILE ROBALINHO	OS OBJETOS NO ENSINO DE HISTÓRIA: UM OLHAR PARA O SÉCULO XIX NO MUSEU DA REPÚBLICA	2016	CARINA MARTINS COSTA	UERJ

Resumo

A dissertação versa sobre como podemos pensar o Ensino de História a partir da leitura de objetos museais e patrimônio. A pesquisa foi realizada com objetos pertencentes ao século XIX da exposição do Museu da República, no Rio de Janeiro, e com alunos do Ensino Fundamental II de uma escola pública. O recorte dos objetos se deu naqueles pertencentes ao Barão de Nova Friburgo, portanto relacionados ao período Imperial. Realizamos a pesquisa no Museu da República sobre a biografia desses objetos. Os alunos participaram da análise e leitura desses objetos proporcionando uma aproximação entre o saber do museu e o saber da sala de aula. Em todo o processo estivemos atentos às falas e idéias dos alunos. A partir desse exercício tivemos subsídios para a elaboração do roteiro do aplicativo. Apresentamos, no final da dissertação, a descrição desse roteiro de aplicativo pedagógico que une a leitura desses objetos com as possibilidades do aluno criar e interagir através do digital.

Palavras-chave

Profhistoria;Ensino de História;História digital;Patrimônio;Museu da República;Objetos

Autor	Título da Dissertação	Ano	Orientador	Instituição

Autor	Título da Dissertação	Ano	Orientador	Instituição
ELTON FRIAS ZANONI	GAMIFICAÇÃO, APRENDIZAGEM E ENSINO DE HISTÓRIA: CONSTRUÇÃO DE ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS COM FERRAMENTAS ONLINE	2016	REINALDO LINDOLFO LOHN	UDESC

Resumo

Este trabalho busca compreender e propor o uso de ferramentas online no ensino de História, particularmente no Ensino Médio, com o intuito de obter engajamento dos alunos e potencializar a aprendizagem. As propostas de trabalho apresentadas foram idealizadas em função dos interesses das ciências humanas, embora possam ser aplicadas, com adaptações, a diversas áreas do conhecimento. Na construção desta reflexão, partiu-se da vivência no meio escolar e dos problemas advindos da abordagem de conteúdos que percorrem noções de política e cidadania em sala de aula. Nesse sentido, a história do tempo presente, enquanto campo de estudos, apresenta-se como suporte. A proposta centra-se, em termos de estratégia didática, na adoção de princípios de gamificação, ou seja, no uso de mecânicas de jogos para o ambiente de sala de aula, criando espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, prazer e entretenimento. Ao realizar essa aposta a partir da seleção e uso de serviços disponíveis na Internet, sugere-se uma sequência de aplicação ajustável, por meio da qual objetiva-se potencializar o desenvolvimento de habilidades cognitivas tais como planejamento, memória e atenção – no intuito colaborar para um processo de aprendizagem integral.

Palavras-chave

Gamificação. Ferramentas online. Tempo presente. Aprendizagem. Ensino de história.

Autor	Título da Dissertação	Ano	Orientador	Instituição
LUCIANO PINHEIRO PALTIAN	CARTOGRAFIAS DO TEMPO: UMA PROPOSTA DE "MAPA DO TEMPO INTERATIVO" PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	2017	FERNANDO FELIZARDO NICOLAZZI	UFRGS

Resumo

A linha do tempo aparece como metáfora visual apenas no século XVIII, intimamente ligada à noção moderna de progresso, quando passa a ganhar

Palavras-chave

cartografias do tempo, timeline,

Autor	Título da Dissertação	Ano	Orientador	Instituição
espaço nas sociedades industriais até se tornar uma espécie de retrato da forma como concebemos o tempo. Atualmente, as timelines estão em jornais, revistas, exposições, sites, redes sociais, e, obviamente, no ensino de História. Entretanto, a forma de um tempo em linha carrega a noção de uma evolução contínua e incontornável, teleológica, exato oposto de um tempo histórico social, múltiplo, construído pelas sociedades humanas. No entanto, trabalhos historiográficos recentes mostram um conjunto muito mais amplo de possibilidades nas chamadas cartografias do tempo, que, baseadas em recursos da linguagem visual, resultam em objetos de aprendizagem extremamente valiosos para o ensino de História. Conhecidos como History Charts, Chronographics, ou, simplesmente, mapas do tempo, tem como característica comum o fato de apresentarem alternativas que se prestam bastante bem ao ensino de certas noções básicas do conhecimento histórico contemporâneo, para além da mera cronologia. Este trabalho apresenta um estudo desses materiais, e busca, a partir desses formatos e das formas do tempo medido, referências para a apresentação de um mapa do tempo interativo como forma de atingir resultados significativos no ensino de História junto a turmas do nível médio do ensino básico.			ensino de História, mapa do tempo interativo	

Anexo III – Planejamento da oficina "Representações do tempo: História(s) narrada(s)"

Centro de Ciências Humanas e Sociais

Programa de Pós-Graduação em História

Linha de Pesquisa: Patrimônio, Ensino de História e Historiografia

Atividade para realização de tese de Doutorado – orientação: Profa. Dra. Keila Grinberg

Oficina

"Representações do tempo: História(s) narrada(s)" – autoria: Marcella Albaine

Público alvo

Discentes do 6º e do 9º ano do Ensino Fundamental II.

Realização

Oficina realizada durante os meses de outubro e novembro de 2016 em escolas públicas e particulares da cidade do Rio de Janeiro.

Objetivo

Perceber quais são as concepções e representações de tempo de alunos do sexto e do nono ano do segundo segmento do ensino fundamental.

Etapas de desenvolvimento

Primeira etapa (50 min.):

1º momento (5 min.): Apresentação da pesquisadora/professora, situando a pesquisa.

2º momento (5 min.): Dinâmica de integração: cada jovem terá 10 segundos para se apresentar, falando seu nome, idade e o que mais gosta de fazer.

3º momento (5 min.): Roda de conversa: questionar os jovens se eles já pararam para pensar em como ordenam os acontecimentos das suas vidas e o que usam para registrar suas memórias com fatos do seu dia a dia que são importantes. Álbuns de fotografia? Facebook? Depois de partilhar oralmente as respostas, será importante colocá-las por escrito na folha didática que será entregue a cada aluno.

4º momento (5 min.): Exposição oral: o desafio agora será selecionar momentos marcantes das suas *histórias de vida*: quais fatos importantes aconteceram ou estão acontecendo em suas vidas? Indagar se eles se lembram da data e questionar: "o que será que estava acontecendo no mundo, no Brasil e/ou no local em que você mora ou estuda nesta mesma época dos acontecimentos que foram importantes para você?".

5º momento (30 min.): Preenchimento da folha didática de forma que os alunos elenquem os fatos marcantes de suas histórias de vida e façam conexões com o que estava acontecendo no mundo, no Brasil e/ou no local em que eles moram ou estudam no mesmo período em que eles fizeram as suas marcações individuais. Ressaltar que a descrição dos fatos deve ser espontânea, sendo que eles é que devem fornecer as suas referências temporais.

Segunda etapa (1h e 40 min.):

1º momento (10 min.): Retomar a atividade relembrando o que foi feito na etapa anterior e ouvindo dos estudantes como foi o processo de elaboração e descrição dos fatos.

2º momento (90 min.): Agora é a hora de convidá-los a fazer as suas representações do tempo, conectando os eventos de suas próprias histórias com aquilo que elencaram nos contextos históricos selecionados! A ideia é que os alunos recebam materiais como folhas de papel A3, lápis de cor, canetinha, *post-its* coloridos, jornais e revistas para recortar, fitas de cores variadas, tesoura, cola, etc. para que construam representações do tempo, no formato que desejarem. A proposta, com a posterior análise do material construído, é observar se eles conseguirão operar com a simultaneidade, se conseguirão fazer o deslocamento no tempo mobilizando as categorias passado, presente e futuro e de que forma isso vai se dar, se irão optar mais por fatos do tempo presente, se haverão marcas de um "tempo acelerado", enfim: entender quais as concepções de tempo que eles irão mobilizar e de que forma farão tal representação.

Identificação da escola (apenas para registro da pesquisadora com a garantia da manutenção do anonimato)

Nome da escola:
Bairro em que a escola fica situada:
Nome do professor responsável pela turma do 6º ano:
Quantidade de alunos na turma do 6º ano:
Quantidade de alunos participantes na oficina do 6º ano:
Nome do professor responsável pela turma do 9º ano:
Quantidade de alunos na turma do 9º ano:
Quantidade de alunos participantes na oficina do 9º ano:

Identificação do participante (apenas para registro da pesquisadora com a garantia da manutenção do anonimato)

Nome da escola:

Nome do participante:
Idade:
Ano de escolaridade:

Anexo IV – Folha didática utilizada na oficina

Folha didática

Olá, pessoal! Essa folha ficará com a gente durante toda a oficina e nela colocaremos os registros de nossas ideias. Cuidado para não amassá-la e nem perdê-la, ok?

Bom trabalho!

De que forma eu ordeno os acontecimentos da minha vida?

_____

_____

_____

_____

_____

Fatos marcantes da minha história de vida (de preferência, em tópicos):

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Nesta mesma época, o que eu gostaria de destacar que estava acontecendo...

a) No mundo?

b) No Brasil?

c) No local em que eu moro ou estudo?

Muito obrigada pela sua participação!