



REDE
TEMPO
BRASIL



Boletim do Tempo Presente - ISSN 1981-3384

Ensino de História e tecnologias digitais: navegar em um mar de links ou se afogar no ciberespaço?

Givaldo Cavalcanti^I
João Batista Gonçalves Bueno^{II}

Resumo: Este artigo tem como objetivo refletir sobre os conteúdos digitais que foram ganhando espaço nos textos explicativos dos manuais de livros didáticos destinados aos professores de História das escolas básicas brasileiras. Neste sentido, procuramos investigar quais foram as relações existentes entre o uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação com o processo de ensino-aprendizagem. Identificamos nos manuais do professor estudados que os recursos tecnológicos indicados para uso didático são compostos, em sua maioria, por sugestões de produções audiovisuais, infográficos e animações. Assim, eles são instrumentos interpretativos de uma tendência da educação contemporânea que busca nas ferramentas digitais para solucionar problemas dos sistemas de ensino. Os aportes teóricos para o desenvolvimento deste artigo se baseiam em: W. Benjamin, K. Muricy, C. Bittencourt, J. Braga, J. M. Gagnebin, P. Lévy, J. M. Moran, R. Robin.

Palavras-chaves: Manual impresso do professor. Tecnologias Digitais. Modernidade Capitalista. Ensino de História.

Teaching History and digital technologies: navigating a sea of links or drowning in cyberspace?

Abstract: This article aims to reflect on the digital content that has been gaining ground in the explanatory texts of textbooks for History teachers in Brazilian elementary schools. In this sense, we tried to investigate what were the existing relationships between the use of New Information and Communication Technologies and the teaching-learning process. We identified in the studied teacher's manuals that the technological resources indicated for didactic use are composed, in their majority, by suggestions of audiovisual productions, infographics and animations. Thus, they are interpretive instruments of a trend in contemporary education that seeks in digital tools ways to solve problems in education systems. The theoretical contributions for the development of this article are based on: W. Benjamin, K. Muricy, C. Bittencourt, J. Braga, J. M. Gagnebin, P. Lévy, J. M. Moran, R. Robin.

Keywords: Teacher's printed manual. Digital Technologies. Capitalist Modernity. History Teaching.

ENSINO DE HISTÓRIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS: NAVEGAR EM UM MAR DE LINKS OU SE AFOGAR NO CIBERESPAÇO?

CAVALCANTI, G.

BUENO, J. B. G.

Introdução

Nas duas primeiras décadas do século XXI, passamos a observar uma transformação na composição dos livros didáticos no Brasil, no que diz respeito à inserção de recursos didáticos tendo como ponto de partida elementos digitais. Este artigo teve como origem a dissertação de Givaldo Cavalcanti, intitulada “Manual do professor e objetos de aprendizagem: uma análise das tecnologias digitais para o ensino de História” (2022), apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, no ano de 2022. A dissertação investigou os Objetos de Aprendizagem (OAs) como instrumentos interpretativos de uma tendência da educação contemporânea, que apresentava as ferramentas digitais como meios para solucionar problemas dos sistemas de ensino. Baseados em Braga^{III}, entendemos que os Objetos de Aprendizagem (OAs) são recursos tecnológicos cujas características remetem a sua reutilização a partir de uma maneira própria de pensar o desenvolvimento dos materiais educacionais disponíveis na Internet.

Os objetos de aprendizagem podem ser vistos como componentes ou unidades, catalogados e disponibilizados em repositórios na Internet. Assim, podem ser utilizados em diversos contextos de aprendizagem, de acordo com o projeto instrucional. Quando bem utilizados, os OAs (Objetos de Aprendizagem) podem ser grandes aliados do processo educativo. É necessário, para isso, que o professor tenha clareza dos objetivos que deseja alcançar e, em seguida, pesquise, selecione e defina boas estratégias de utilização dos OAs em suas aulas, de forma a atender aos seus objetivos. Os OAs ainda podem ser considerados uma tecnologia relativamente recente, não existindo ainda um consenso universalmente aceito sobre sua definição. Apesar disso, há certo acordo na literatura sobre a ideia de que a reutilização seja considerada fundamental para compreender o significado de um OA.

Neste sentido, foram produzidas análises referentes aos OAs que sugeriam o uso das tecnologias digitais para o ensino de História. Foram pesquisados os seguintes livros: a coleção História Sociedade & Cidadania, do autor Alfredo Boulos Júnior, ano 2016, 2ª edição, da Editora FTD, e seu manual do professor, que possui uma parte impressa e outra que está presente no site <https://pnld.ftd.com.br/ensino-medio/objeto-3/>; e o livro História Global, do autor Gilberto Cotrim, ano 2016, 3ª edição, Editora Saraiva, bem como o seu manual do professor.

As orientações encontradas nos manuais do professor dos livros didáticos estudados foram editadas no início da segunda década do século XXI, para serem usadas em um contexto no qual as aulas presenciais eram praticamente a única forma de educação desenvolvida nas escolas. Percebemos, contudo, que o uso desses OAs, baseados em tecnologias digitais, ganharam destaque e foram muito utilizados a partir do aparecimento da COVID-19 no ano de 2020, pois foi neste ano que as escolas básicas passaram a implantar o formato de ensino remoto.

A partir do crescimento do uso da Internet no mundo contemporâneo, a proposta de inserção dos OAs baseados em tecnologias digitais passou a ser tida como um modelo didático que poderia estimular as formas de ensinar as diferentes disciplinas escolares. Foi, de acordo com esse argumento, que os manuais de livros didáticos de História destinados aos

ENSINO DE HISTÓRIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS: NAVEGAR EM UM MAR DE LINKS OU SE AFOGAR NO CIBERESPAÇO?

CAVALCANTI, G.

BUENO, J. B. G.

professores começaram a trazer impressos uma grande quantidade meios telemáticos. Estes materiais didáticos indicavam aos professores e estudantes, sugestões de sites de filmes, de reportagens e de documentários, bem como uma bibliografia que poderia ser acessada on-line pelo professor, para que ele se atualizasse em suas práticas de ensino-aprendizagem.

As análises dos materiais digitais indicados nos livros didáticos nos permitiram identificar a existência das intenções de adequação dos conteúdos destes manuais escolares para seguirem as normas das instruções das avaliações realizadas, desde o ano de 2012, pelo Plano Nacional do Livro didático (PNLD). No entanto, é importante lembrarmos que a defesa do uso das novas tecnologias de informação nas escolas já vinha sendo indicada por estudiosos do meio acadêmico desde as últimas décadas do século XX.

Neste sentido, criaram-se movimentos que propunham modificar as formas tradicionais de produção de atividades escolares e que traziam para dentro das escolas instrumentos que não eram comumente utilizados. Estes OAs passaram a sugerir aos estudantes e professores o estudo de temas que extrapolavam os conteúdos dos textos explicativos dos livros impressos, pois estariam hospedados em espaços virtuais da Internet.

O fato é que a presença dos recursos digitais no interior do manual do professor de História passou a fazer parte de um discurso que indicava uma mudança dos processos educacionais. Os quais poderiam permitir que o professor desenvolvesse atividades didáticas diferentes das que utilizava tradicionalmente, pois os estudantes das escolas básicas teriam experiências educacionais extraídas de conteúdos que estavam no ambiente virtual. Assim, essa nova perspectiva de ensino se apresentou como alternativa para a ampliação do entendimento tradicional da forma de utilização dos livros didáticos.

Nesta pesquisa, foi preciso atenção para analisarmos quais foram as formas de apresentação dos conteúdos digitais que estavam sendo apresentados como uma “grande novidade” pelos manuais dos professores. Este olhar atento foi necessário para não cairmos na armadilha de que apenas a mudança de suporte, no caso, caracterizada pelo uso da tecnologia, tinha o potencial para modificar as formas escolares de ensinar. Por isso, foi necessário questionarmos: quais eram os interesses das escolhas e das indicações de determinados conteúdos? Ou então: será que os textos e imagens digitais se diferenciavam nas linguagens tradicionais apresentadas nos livros didáticos? E, além disso: será que esses recursos digitais traziam contribuições para a expansão da compreensão dos temas que estavam sendo estudados?

Neste artigo indicamos indícios que respondem parte destas questões, no entanto, priorizamos expandir o entendimento de como, na modernidade capitalista, as formas de apresentação dos conteúdos digitais foram sendo inseridas nos livros didáticos de História. E, como o padrão de comportamento dos professores e estudantes sofreu mudanças quando o acesso à Internet na sala de aula passou a ser utilizado no processo de ensino remoto.

Fundamentação teórica/metodológica

Para dialogarmos com as questões apresentadas anteriormente, discutiremos o conceito de Modernidade tomando como base o pensamento do filósofo alemão Walter Benjamin (1892-1940), bem como de outros autores que dialogam com ele. A Modernidade, segundo Benjamin (2009) tem significação na existência do processo de renovação dos produtos de

ENSINO DE HISTÓRIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS: NAVEGAR EM UM MAR DE LINKS OU SE AFOGAR NO CIBERESPAÇO?

CAVALCANTI, G.

BUENO, J. B. G.

mercado, que passaram a ser representados como objetos novos e originais, mas que na realidade caracterizaram-se por serem um novo do “sempre igual”. Muricy^{IV} apresenta essa concepção afirmando que “se o mundo moderno é, por um lado, o mundo da revolução tecnológica e o da liquidação das formas tradicionais da cultura, é também, por outro lado, o mundo do desencontro fatal entre esse desenvolvimento da técnica e uma ordem social que não se renova”.

Dentro desta perspectiva, o oferecimento dos OAs que foi caracterizado pelo modelo tecnológico, apresentou os livros didáticos como materiais de ensino novos porque passaram a ser pautados por práticas de leitura que colocavam lado a lado dois tipos de linguagens de comunicação, uma impressa e outra on-line. Mas, na realidade não trouxeram necessariamente a renovação das possibilidades de construção de atividades de ensino de História diferentes das tradicionais apresentadas pelos livros didáticos. Entendemos isto, pois seriam processos novos de ensino se as informações encontradas nos dois tipos de linguagens possibilitassem a construção de correspondências entre o presente e o passado, oportunizando a criação de significados entre os diferentes tempos históricos.

Identificamos, no entanto, que os sites, os filmes e os documentários indicados pelos manuais do professor tinham o objetivo de trazer informações que reproduziam o mesmo o modelo didático cristalizado pelas formas de tratamento do passado como o tempo de antigamente. Os livros didáticos consultados caracterizaram-se por serem produtos ditos como novos, porém, concebidos por uma cultura capitalista e tecnológica que instituiu no diálogo com a linguagem eletrônica o deleite pela aparência das imagens e a valorização dos processos de distração que amenizam as atividades de ensino.

Assim, elas dão acesso a uma fantasmagoria onde o homem entra para se deixar distrair. No interior das diversões, às quais o indivíduo se entrega, no quadro da indústria de entretenimento, resta constantemente um elemento que compõe uma massa compacta. Essa massa se deleita nos parques de diversões com as montanhas russas, os “cavalos mecânicos”, os “bichos-de-seda”, numa atitude claramente reacionária. Ela se deixa levar assim a uma submissão com a qual deve poder contar tanto a propaganda industrial quanto a política^V.

Na realidade os livros que apresentam OAs agregam mais informações sobre os diferentes tempos históricos estudados nos currículos de História das escolas básicas. Porém as simples indicações de sites, filmes e documentários nos manuais dos professores não garantiam que elas realmente iriam ser utilizadas nas práticas de aula dos professores. Além disso, notamos que as indicações de material didático que poderiam ser acessadas de forma on-line, caracterizaram-se por serem informações que traziam versões tradicionais de conteúdos do passado. Por isso, não incentivavam a autonomia e a criatividade do professor para que ele produzisse suas aulas construindo significados com o presente dos alunos.

Tal constatação nos possibilitou questionar qual caminho rumo ao progresso que esse tipo de educação propunha trilhar? Isto porque o material didático se caracterizava por ser um guia de ações que o professor teria que realizar em sala de aula. Ele indicava por onde o docente deveria começar a aula, quais recursos ele teria que usar e como usá-los, e ainda, quais os elementos digitais o colocariam em órbita com o pensamento tecnológico.

ENSINO DE HISTÓRIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS: NAVEGAR EM UM MAR DE LINKS OU SE AFOGAR NO CIBERESPAÇO?

CAVALCANTI, G.

BUENO, J. B. G.

Entendemos que os manuais didáticos analisados trouxeram como característica principal a ideia de homogeneização das práticas de ensino de História. Consideramos isso, porque esses materiais trouxeram todas as orientações de como aplicar as atividades em sala de aula utilizando as novas tecnologias. E ao fazerem isso, desconsideraram todas as diferenças de ensino, de história e de cultura que existem entre as pessoas e comunidades nos diversos espaços geográficos brasileiros.

Dessa forma, valorizaram o modelo de ensino dirigido nos moldes do ensino reprodutivista da década de 1960. Além disso, percebemos que todo o processo histórico é pautado pelo conceito de progresso e, portanto, da valorização do desenvolvimento neoliberal e capitalista. Todas as atividades de ensino identificadas nos livros didáticos pesquisados priorizaram a ideia de sociedade midiática que institui a percepção do olhar como o sentido humano mais importante.

Os processos de ensino tecnológicos que levantamos nos livros didáticos de História, na sua maioria, caracterizaram-se por imagens visuais-digitais (fotografias e vídeos) que são vistas e ouvidas nas telas do computador ou nos dispositivos móveis. Estes instrumentos tecnológicos produzem nas pessoas um processo de encantamento visual que os fazem perder a noção de tempo, porque valorizam a ideia de consumo de imagens e sons. Ou seja, a imagem já vista e conhecida torna-se velha rapidamente e por isso precisa ser substituída por outra imagem nova, e assim acontece sucessivamente.

Devido a essa aproximação com as tecnologias digitais, a educação tem se deparado com o desafio de incorporar, e de maneira interdisciplinar o uso de tais recursos no aprendizado dos estudantes e na vivência dos professores, restando a estes apropriarem-se de metodologias que auxiliem na mediação das tecnologias na sala de aula.

Aqui, a nossa posição não é de se opor ao uso de tecnologias digitais na escola, como recursos que constroem novos conceitos e que possibilitam que o processo de aprendizagem ocorra de forma mais prazerosa. Mas sim de entender que a utilização da tecnologia se tornou um grande desafio para muitos profissionais de educação, já que diversos professores que participaram dessa pesquisa não cresceram dentro do contexto tecnológico e encontraram dificuldades para lidar com esses meios telemáticos. O que queremos chamar a atenção é para a ideia falsa que é difundida nos meios educacionais de que a relação com a técnica tornará a vida de docentes e discentes mais fácil.

É notório que na terceira década do século XXI os livros didáticos se apresentam cada vez com mais recursos tecnológicos. Dentro desta perspectiva, eles sugerem que o professor deve utilizar conteúdos na Internet de última geração em suas aulas. E, além disso, os docentes podem pensar em otimizar seu tempo para planejar suas aulas, ou elaborarem com mais rapidez suas provas a partir da utilização desses meios digitais. Todas essas facilidades são oferecidas pelas editoras aos professores como forma de sedução para o uso da coleção de livros.

A relação tão próxima existente entre professores, estudantes e os materiais didáticos repletos de recursos tecnológicos, fazem com que os livros acabem se transformando em mercadorias, as quais, uma vez expostas na vitrine, tornam-se o objeto de desejo que será capaz de resolver os problemas do ensino. Ou então, os objetos que vão saciar as vontades de conhecimento e as adversidades de aprendizagem dos sujeitos. Essas promessas se dão exatamente pelo fato desses recursos serem apresentados como novidades, e oferecerem uma

ENSINO DE HISTÓRIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS: NAVEGAR EM UM MAR DE LINKS OU SE AFOGAR NO CIBERESPAÇO?

CAVALCANTI, G.

BUENO, J. B. G.

nova perspectiva de compreensão da educação, capaz de distanciá-lo “daquilo que se tornou antiquado^{VI}”.

Como forma de entender melhor esse cenário em que esses tipos de manuais impressos do professor estavam inseridos, utilizamos a metodologia de análise de conteúdo baseado em Bardin^{VII}. Esse tipo de recurso metodológico possibilitou avaliar “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens”^{VIII}.

A partir daí, identificamos nos manuais do professor analisados que os recursos tecnológicos indicados para uso didático são compostos, em sua maioria, por sugestões de produções audiovisuais, infográficos e animações. A indicação desses recursos foi associada a textos explicativos que prometem, com o uso deles, uma ampliação das discussões em sala de aula, por se tratar de conteúdos acessíveis em links para sites e redes sociais que permitem a visualização de vídeos.

Reflexões e interpretação dos dados

Durante o desenvolvimento da dissertação “Manual do professor e objetos de aprendizagem: uma análise das tecnologias digitais para o ensino de História”, confirmamos a ideia de que o livro didático se constituía como um instrumento que pertence a cultura escolar e faz parte da memória de muitos professores e estudantes. Esse material didático pode ser definido como um impresso que traz nos seus conteúdos escritos e iconográficos o “cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade”^{IX}. Ao longo de sua história como parte integrante da educação no Brasil, este material foi sendo alterado e a ele se associou a ideia de que a cada edição nova, o material estava sendo atualizado e aperfeiçoado. Dentro desta concepção é que os recursos digitais passaram a ser inseridos como forma de atualizar o trabalho do professor.

De acordo com Bittencourt, “ao considerar o livro como um documento, ele passa a ser analisado dentro de pressupostos da investigação histórica e, portanto, objeto produzido em um determinado momento e sujeito de uma história da vida escolar ou da editora^X”. Isso significa dizer que esse material ocupa uma centralidade no cotidiano escolar que, com o passar dos anos, foi se moldando de acordo com as transformações sociais, educacionais e de mercado, sendo acrescido de potencialidades que construíram diferentes recursos pedagógicos para facilitar o ensino para professores e estudantes.

O manual impresso do professor, por exemplo, alcançou uma importância que, a cada nova edição, foram sendo dotados arranjos que apresentaram novas maneiras de utilização de recursos que transformaram não apenas a sua aparência, mas também as possibilidades de interação durante o processo de ensino-aprendizagem. Concordando com Darnton, “a história do livro é um dos campos mais vitais das ciências humanas. Talvez seu sucesso expresse um fascínio por um mundo que perdemos, agora que a internet faz o papel impresso parecer arcaico^{XI}”.

Mas é bom lembrar que, segundo Chartier, esse objeto “arcaico” já provocou uma revolução tecnológica quando “só era possível reproduzir um texto copiado à mão, e de repente uma nova técnica, baseada nos tipos móveis e na prensa, transfigurou a relação com a

ENSINO DE HISTÓRIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS: NAVEGAR EM UM MAR DE LINKS OU SE AFOGAR NO CIBERESPAÇO?

CAVALCANTI, G.

BUENO, J. B. G.

cultura escrita^{XII}”. Deve ser por isso que o processo de transformação pelo qual o livro passou constantemente tenha o modificado de um suporte que outrora era o único recurso, por se apresentar de forma impressa, para uma estrutura sistemática de diferentes tipos de conteúdos, a partir das tecnologias digitais.

Essa transformação justifica o cenário atual dos livros didáticos, que passaram a utilizar ferramentas das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) como propostas de diálogo entre linguagens que indicam ao professor uma forma de ensino de História apoiada em diferentes recursos, que são apresentados como ferramentas de acesso e divulgação do saber histórico.

Nos livros didáticos investigados estão contidos recursos multimídia de interatividade nas formas de animações ou simulações, com áudio e/ou vídeo, que através da hipermídia estão à disposição dos docentes para serem usados durante o processo de ensino-aprendizagem. Hipermídia que, segundo Lévy, são suportes que “permitem acessos intuitivos rápidos e atraentes a grandes conjuntos de informações^{XIII}”. Essas informações estão disponíveis nos manuais através de links que levam os professores a navegarem em um lugar chamado de ciberespaço, local que hospeda o conteúdo pedagógico para além do livro impresso.

O ciberespaço é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.^{XIV}

O direcionamento que este tipo de manual impresso recebeu nos fez levantar ainda mais questões além das que foram apresentadas até então. Algumas delas vão ao encontro de Bittencourt^{XV}, quando a autora pergunta: qual o motivo real da presença dos OAs no livro didático? “Esses recursos completam os textos dos livros, ou servem apenas como mais informações que visam tornar as páginas mais atrativas?”

Esta é uma reflexão possível de ser feita para entendermos qual o papel que a tecnologia digital desempenha no manual impresso do professor de História. Uma vez que se encontram diferentes links que dão acesso a outras informações que estão impressas no interior do material, e na parte dos exercícios do livro. São informações ou ícones que muitas vezes colocam esses recursos como concomitantes de uso, abrindo outras opções de leitura para o professor, que cada vez tem acesso a um número maior de conteúdos que parecem concorrer com os textos escritos pelos autores. Ainda quando os recursos pedagógicos mais modernos eram os discos de CD-ROM, anexados na contracapa dos livros, Bittencourt já fazia uma reflexão sobre o uso desses materiais, que se transformaram nos OAs inseridos nos manuais impressos de hoje.

Atualmente as obras didáticas estão repletas de ilustrações que parecem concorrer, em busca de espaço, com os textos escritos. Ao lado dos acervos iconográficos reproduzidos nos livros, têm sido ampliadas a produção e a utilização de “imagens tecnológicas” em vídeos e, mais recentemente, as informáticas dos softwares e dos CD-ROMs. As mais famosas editoras de livros escolares fazem produções de multimídia educativas, e novos títulos de CD-ROM de História têm sido lançados no Brasil nos últimos anos^{XVI}.

ENSINO DE HISTÓRIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS: NAVEGAR EM UM MAR DE LINKS OU SE AFOGAR NO CIBERESPAÇO?

CAVALCANTI, G.

BUENO, J. B. G.

Hoje em dia, os CD-ROMs se tornaram objetos obsoletos, mas eles nos revelaram que o suporte do conhecimento não é fundamental para a mudança das metodologias de se dar aulas de História. É como se assistíssemos uma mudança de suporte de uma metodologia que agora apresenta o novo como sempre igual, oferecendo tipos diferentes de recursos para serem aplicados pelo professor.

Para exemplificarmos esta questão, vale ressaltar o pensamento de Baudelaire, apontando que “a Modernidade é o transitório, o efêmero, o contingente, é a metade da arte, sendo a outra metade o eterno e o imutável^{XVII}”. Ou seja, esse tipo de uso de recursos tecnológicos que é indicado para ser utilizado pelos professores no manual impresso do professor de História se caracteriza por ser composto por atividades de expansão das discussões dos conteúdos curriculares do ensino de História. Mas, não propõem uma diferenciação das discussões sobre o seu suporte e não questionam quais foram os interesses dos editores para a utilização deste material informacional como recurso didático. Notamos então, que o modelo de inserção das novas tecnologias no ensino se traduz pela reprodução de uma atividade pedagógica que mantém um padrão de ensino que atenda aos interesses de uma classe dominante.

Como a sociedade atual vive em um momento de evolução tecnológica, é possível pensarmos que essas mudanças nas características estruturais dos materiais didáticos impressos se configuram como uma adaptação da escola em relação as tecnologias que estão disponíveis na sociedade. Entretanto, os livros didáticos se apresentam ainda em dois tipos de suportes diferentes. Criando uma espécie híbrida de material didático, uma parte impressa e outra digital. Isso leva ao que Silva^{XVIII} chama de Fetichização do Livro Didático, um processo em que a mercadoria se transforma em um produto com o objetivo de tentar esconder as relações de trabalho nela impressas, centrado em uma visão universalista e técnica sobre os conteúdos abordados.

A fetichização do livro didático parece ofuscar discussões significativas como o papel que ele desempenha e o que deveria desempenhar no ensino, como é e como poderia ser utilizado ou, ainda, as reais condições de formação, trabalho e de ensino/aprendizagem enfrentadas por professores e alunos no cotidiano das escolas brasileiras.

É possível entender que esse modelo de livro está ligado a uma proposta tecnológica que se aproxima ao que Benjamin chama de “dialética da experiência no momento da destruição das tradições milenares pelo dinamismo do capitalismo moderno^{XIX}”. Ou seja, o uso desses materiais tecnológicos atrelados à noção de progresso, colocam o manual do professor em uma posição acima das possibilidades de troca de conhecimento a partir das experiências.

“Em se tratando dos livros, o sujeito poderia escolher entre o pior e o melhor negócio. Fazer bons ou maus negócios, ganhar ou perder, saúde ou doença, visões dicotômicas tão difundidas pela modernidade contemporânea^{XX}”. E o professor não escolhe o “pior livro” intencionalmente. Na verdade, nem podemos afirmar que existe aquele livro que é bom, e aquele que não é bom. O que presta e o que não presta. O bom livro didático é aquele que é usado pelo professor de maneira a desenvolver um ensino de qualidade dentro da sala de aula

ENSINO DE HISTÓRIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS: NAVEGAR EM UM MAR DE LINKS OU SE AFOGAR NO CIBERESPAÇO?

CAVALCANTI, G.

BUENO, J. B. G.

e que corresponda às necessidades da comunidade escolar. Não basta ser “um depositário dos conteúdos escolares, suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares^{XXI}”, ele precisa desempenhar um papel no processo ensino-aprendizagem que tenha condições de oferecer suporte pedagógico para o professor, como também de base para consulta e estudo para os alunos.

Para entender o papel que o livro didático desempenha na vida escolar, não basta analisar a ideologia e as defasagens dos conteúdos em relação à produção acadêmica ou descobrir se o material é fiel ou não às propostas curriculares. Para entender um livro didático é preciso analisá-lo em todos os seus aspectos e contradições^{XXII}.

Quando um livro se apresenta com características tecnológicas, isso muda o comportamento dos professores. Eles passam a se envolver com os conteúdos digitais que são dirigidos para um determinado tipo de informação que se apresenta pronta e acabada. Ao usar as informações didáticas que estão no ciberespaço, o professor participa de um processo de imersão em diferentes sites que têm as características de serem sistemas de informações rizômicas. E eles têm a capacidade de produção de encantamentos. A partir do acesso aos OAs, tanto professores como estudantes podem se perder dentro desse ciberespaço, e não se darem conta que a proposta desse mundo digital é fazê-lo consumir diferentes conteúdos que, em muitos casos, podem não apresentar significado algum para o tema que está sendo estudado e para o processo de ensino-aprendizagem.

Analisando o manual impresso de História de Boulos Júnior, foi corriqueiro o encontro de links que sugerem conteúdos digitais disponíveis na obra. A análise identificou a seguinte estratégia: em um capítulo do livro que contém 16 páginas de um mesmo assunto, foi feita a indicação de 14 materiais em audiovisual para serem consultados pelo professor, ou pelos alunos, seja para complementação da matéria ou aprofundamento do conteúdo vivenciado. Somente neste recorte, listamos 465 minutos de filme, ou, pouco mais de oito horas de informações em formato digital que superam bem mais a quantidade de horas/aula que normalmente o professor de História possui para cumprir seu plano de aula para apenas um assunto.

Tecnologia como solução para uma crise instalada em um mundo sem experiência

Para que este artigo não permaneça apenas no campo das ideias, foi fundamental fazermos uma discussão que revele que a construção histórica esta ligada ao presente do historiador no momento que ele escreve a respeito de determinado assunto. Falar da experiência histórica é um dos caminhos indicados por Walter Benjamin a partir de suas obras, para que seja possível estabelecermos, segundo Gagnebin, “uma reflexão sobre o lugar e o tempo presentes do historiador e de sua relação com o tempo e o lugar do seu objeto^{XXIII}”.

Por isso, este item versará sobre as experiências dos professores de História da Escola Estadual Cônego Antônio Galdino, localizada na cidade de Puxinanã (PB), a partir do ensino remoto praticado durante a suspensão das aulas presenciais devido à pandemia do novo Coronavírus, nos anos de 2020 e 2021. Sabemos que os recursos tecnológicos já faziam parte do ensino de História, uma vez que a presença dos OAs nos manuais impressos do professor já estava indicada e sugeridas em anos anteriores. No entanto, seu uso era reduzido a

ENSINO DE HISTÓRIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS: NAVEGAR EM UM MAR DE LINKS OU SE AFOGAR NO CIBERESPAÇO?

CAVALCANTI, G.

BUENO, J. B. G.

professores que sabiam mexer com os aparelhos tecnológicos e tinham acesso à internet. Ou, ainda, dependia das infraestruturas escolares, ou seja, se as instituições de ensino onde os professores trabalhavam tinham ou não acesso a internet com computadores disponíveis para os estudantes.

Mas, durante o período pandêmico o uso dos computadores e da tecnologia digital passou a ser necessidade devido ao distanciamento das pessoas imposto pela pandemia. Assim, o processo de ensino-aprendizagem nas escolas básicas ficou muito dependente dos recursos tecnológicos. A saída foi romper barreiras e adentrar em espaços ainda desconhecidos pelos docentes que participaram desta pesquisa. Navegar pelo ciberespaço tornou-se a alternativa “do momento” para que os estudantes não ficassem órfãos da escola por completo, já que nem eles, nem os professores podiam estar presentes fisicamente em sala de aula. Foi preciso então utilizar a Internet, por meio das NTICs, para que todos continuassem em contato direto.

Neste momento, os OAs ganharam um fôlego a mais na perspectiva de sua utilização por parte dos professores, já que nestes anos as escolas foram fechadas por inferência de um problema de saúde pública. Dessa forma, esses recursos digitais poderiam servir de farol para guiar o caminho dos professores ao longo dessa nova jornada escolar. Entretanto, o barco que se ofereceu para esta viagem não era mais o mesmo que estava à disposição durante as aulas presenciais. Naquele momento, os OAs ganharam maior visibilidade pelos professores devido a mudança no contexto das atividades de ensino, deixando de ser um suporte opcional para as aulas. Eles se transformaram nos recursos metodológicos principais que garantiriam, em tese, a continuidade do processo ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, a História das formas de ensinar nas escolas passou a ter um desenho tecnológico em um espaço onde o ensino ganhou outra forma e de suporte de comunicação. Os quais concebiam que a educação poderia ter sentidos diversos, pois, passaria a ser permeada por um instrumento tecnológico e que dava possibilidade para professores e estudantes de consumir e de criar imagens, sons e cores. Os professores que participaram da pesquisa não tiveram tempo para se prepararem pedagogicamente e ao menos compreender a complexidade que é sair de seu habitat profissional para dominar outro tipo de linguagem de ensino.

No entanto, não havia outra alternativa e os docentes receberam a missão de construir suas aulas remotas em um modelo semelhante ao que era utilizado nas aulas presenciais, mas com a diferença de que as aulas seriam vivenciadas em um ambiente virtual. Era como se a única mudança, o que não é pouco, para este momento de distanciamento social e escolar, fosse o espaço físico. As aulas passaram a acontecer no ciberespaço, os professores continuaram utilizando seu principal recurso pedagógico que é a oralidade, fazendo a exposição oral dos conteúdos disciplinares por meio digital. Já as condições para desenvolver as aulas baseadas nos recursos tecnológicos interagindo com os alunos passou a ser fundamentada pelas sugestões de OAs que estavam nos manuais.

Essas práticas de aula foram desenvolvidas por alguns professores, mas isso só ocorria se a turma de estudantes tivesse acesso à Internet. No caso dos professores que conseguiram dar aulas on-line, a prática desenvolvida se resumia a leitura e explicação dos conteúdos dos livros didáticos e a sugestão de que os estudantes acessassem as informações on-line indicadas pelo material didático. A educação bancária^{XXIV} foi muito utilizada para a cobrança

ENSINO DE HISTÓRIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS: NAVEGAR EM UM MAR DE LINKS OU SE AFOGAR NO CIBERESPAÇO?

CAVALCANTI, G.

BUENO, J. B. G.

de atividades dos estudantes que recebiam notas como recompensa por responderem os exercícios propostos. Não encontramos o desenvolvimento de atividades didáticas que abriam à possibilidade de construção conjunta do conhecimento a partir das NTICs.

Moran, acreditava que “se ensinar dependesse só de tecnologias, já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo^{XXV}”. E as questões abaixo comungam com as desse autor e se tornaram mais relevantes para nos ajudar a compreender esse cenário de forma mais ampla. Assim, como oferecer um ensino com características virtuais se a desigualdade social era um fator decisivo nesse contexto? Como propor uma aula pela Internet se muitos alunos não tinham ao menos o que comer em casa e precisavam ter acesso a equipamentos de qualidade para estarem conectados? Como acreditar no trabalho do professor, se ele não tinha as competências e habilidades para dialogar com os recursos digitais?

Na perspectiva destas questões, o ritmo de educação que foi imposto e que utilizou recursos sensoriais e eletrônicos com vários tipos de linguagem demandava atenção, pois muitos estudantes se encontravam em situação de vulnerabilidade social, ou seja, não tinham condições de possuir aparelhos tecnológicos e estavam sendo deixados sem acesso a educação.

O que está faltando acontecer neste momento de pandemia em que, argumenta-se, é preciso que sejam feitas aulas de maneira remota ou em formato em EAD para que o calendário possa ser cumprido, **é oferecer a todos** os atores envolvidos equipamentos condizentes para abarcar a tecnologia necessária (smartphones, computadores pessoais, notebooks). Ainda, de certa forma, exigem que tenham pleno acesso a uma rede digital que permita que eles assistam/participem das aulas, conseguindo estabelecer uma relação de aprendizagem, mesmo que de forma precária^{XXVI}.

É senso comum o conhecimento que o dia a dia na sala de aula já era dotado de inúmeros desafios, como falta de estrutura física, de pessoal, do pouco interesse dos alunos e das difíceis condições pedagógicas de trabalho. Foi nesse cenário que esse modelo remoto de educação foi colocado em prática e por isso foi necessário entender quais eram as dificuldades que o momento impunha e encontrar as soluções.

Assim, a alternativa foi lembrar que no final do ano de 2015 o Governo do Estado da Paraíba havia firmado uma parceria com a empresa Google, para que alunos, professores e funcionários da Rede Estadual de Ensino tivessem acesso a um conjunto de ferramentas para utilização no processo de ensino-aprendizagem. Chegava a hora então de colocar em prática algo que já estava sob o alcance da escola paraibana havia cinco anos, mas que estava “adormecido”.

Após mudanças em sua nomenclatura, hoje esta tecnologia, chama-se de *Google for Education*. Foi a partir dela que os professores e estudantes passaram a utilizar o conjunto de recursos que ofereciam a possibilidade de dialogar remotamente. Essa tecnologia se caracterizava por ser “uma plataforma on-line que concentra ferramentas pedagógicas para promover atividades e diálogos entre professores e alunos^{XXVII}”. Dessa forma, a comunidade escolar teve a sua disposição recursos de e-mail, sala de aula virtual, espaço para videoconferência, planilhas, formulários, apresentações e outros aplicativos que ofereciam recursos para integrar as tecnologias ao ensino de forma inovadora.

ENSINO DE HISTÓRIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS: NAVEGAR EM UM MAR DE LINKS OU SE AFOGAR NO CIBERESPAÇO?

CAVALCANTI, G.

BUENO, J. B. G.

E para não ficarem ainda mais afastados do cenário perfeito, desenhado por uma educação que privilegiava a técnica, a alternativa para que o ensino de História na Escola Cônego Antônio Galdino, em Puxinanã-PB foi a dos professores criarem relações com os estudantes que tinham condições e acesso às tecnologias digitais. No entanto, também tiveram de criar materiais pedagógicos específicos para os estudantes que não estavam incluídos no mundo digital. Neste último caso, as atividades didáticas eram impressas em folhas sulfite e disponibilizadas na escola para que os estudantes, principalmente os que residiam na zona rural do município e que não tinham acesso à Internet, tivessem condições de acompanhar o andamento das atividades escolares.

Esta foi mais uma prova do quanto ainda é preciso avançar em questões que colocam frente a frente a educação perante o uso das novas tecnologias, uma vez que cenários excludentes não se restringem apenas a essa escola em questão, mas é cada vez mais comum em inúmeras unidades educacionais do Brasil. Identificamos nesta pesquisa que aqueles estudantes que não tiveram acesso à Internet, acabaram tendo que estudar com o mínimo de assistência possível, uma vez que eles só tinham à sua disposição os materiais impressos preparados pelos professores, por estarem à margem do ensino remoto.

Esse tempo de aulas remotas deixou claro que quando os problemas vivenciados ao longo do ensino presencial não são solucionados, não há técnica que seja capaz de minimizá-los. Isso é notório pela falta de experiência sobre como usar os OAs, como também em manter no limbo do ciberespaço os recursos metodológicos do *Google for Education*. “Se temos dificuldades no ensino presencial, não as resolveremos com o virtual. Se (...) temos problemas sérios não resolvidos no processo de ensino-aprendizagem, não será ‘espalhando-os’ e ‘conectando-nos’ que vamos solucioná-los automaticamente^{XXVIII}”. O que conseguimos entender nesta pesquisa foi que os reflexos da pandemia do novo Coronavírus na educação, causou nos professores e estudantes um processo de paralisia que os impediu de compreender realmente que situação eles estavam vivenciando.

O ensino balizado pelas NTICs fez professores e alunos se sentirem em um estado de apatia, em que a falta de experiência os impossibilitou de encarar as atividades de ensino-aprendizagem que eram propostas de forma on-line. De fato, nem docentes nem discentes estavam preparados para encarar os problemas educacionais impostos por essa pandemia. Os dois grupos não sabiam muito bem o que fazer, nem como fazer, uma vez que era perceptível a insegurança em continuar a caminhada escolar a partir das NTICs. A comunidade escolar não tinha experiência com esse tipo de ensino, ao mesmo tempo em que muitos cobravam a volta ao que era chamado de “o normal”.

A resistência ao que apresenta características novas é compreensível. Principalmente quando uma comunidade inteira é surpreendida por algo que carrega consigo um modus operandi totalmente oposto às atividades que eram desempenhadas há séculos nas escolas brasileiras. Abriu-se a possibilidade de alteração da cultura escolar que se sustentava na prática de aulas baseadas pela oralidade, bem como, da mudança das ideias de que os alunos precisariam ser abastecidos por um conjunto de informações que constituíam conteúdos que são essenciais ao longo de sua trajetória escolar. Mas essas modificações não aconteceram, pois era “como se o avesso da mobilidade trepidante da vida moderna fosse um não poder nunca sair do lugar”^{XXIX}.

ENSINO DE HISTÓRIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS: NAVEGAR EM UM MAR DE LINKS OU SE AFOGAR NO CIBERESPAÇO?

CAVALCANTI, G.

BUENO, J. B. G.

Propor uma mudança nas relações com essas experiências a partir do contato com a tecnologia digital, até pode ser fácil. Agora, viver essa experiência constitui em se relacionar com a tecnologia de uma forma que muitas vezes ainda não estamos preparados. “Nas sociedades modernas, o declínio da experiência corresponde a uma intensificação da vivência^{XXX}”.

Pela observação que tivemos, os professores e estudantes seguiram vivendo como se esquecessem do momento oportuno no qual se encontravam para realizar e conquistar métodos educacionais diferentes dos que estavam habituados. A estrutura social atualmente está fundamentada em uma mídiatização tão complexa, que para se produzir um sistema educacional que a utilizasse seria preciso estabelecer um tipo de comunicação mais direta e intensa com as tecnologias digitais. Como isso ainda não acontecia e não se concretizou no momento das aulas remotas, fatalmente provocou, segundo Robin, em um sentimento de relacionamento com “fantasmas^{XXXI}”, por essa aproximação ser absurdamente vinculada à mídia. A educação foi desvinculada do contato humano, fator que sempre foi visto como essencial para o processo de ensino-aprendizagem.

Tal cenário tornou-se ainda mais desafiante pelo fato dos OAs oferecerem caminhos não lineares, baseados na complexidade e na compreensão rizomática do conhecimento. Que é diferente do percurso de ensino que estabelece um direcionamento sequencial e etapista, como se o processo de aprendizagem só se viabilizaria pelo modelo de sobreposição de círculos concêntricos de conteúdos. Neste sentido, para que o processo de ensino-aprendizagem fosse entendido pelo modelo da complexidade, era necessário que os professores compreendessem as possibilidades de uso dos hipertextos. Este é o instrumento que causa toda a alternância de possibilidades, que já vinha sido introduzido no manual docente para dar prosseguimento a entrada do ensino de História na era virtual. Mas, como o seu uso não era extensivo a todos os docentes, a maioria não sabia como ele funcionava.

O hipertexto se inscreve numa era em que a complexidade, a multiplicidade, a heterogeneidade, o aleatório, a instabilidade, a fragmentação, a redefinição de nosso meio ambiente e de nossas identidades reinam na nossa vida cotidiana. Trata-se de um “conjunto constituído de ‘documentos’ não hierarquizados ligados entre si por ‘links’ que o leitor pode clicar e que permitem um acesso rápido a cada um dos elementos constitutivos do conjunto”, como diz um dos melhores especialistas, Jean Clément. Mais brevemente ainda: “Por hipertexto, entendo simplesmente a escritura não sequencial”, afirma o pioneiro Ted Nelson^{XXXII}.

O temor dos professores por perder o controle total dos conteúdos que seriam estudados pelos alunos foi a grande barreira que teria que ser enfrentada. Os hipertextos forçavam o professor há não ter mais o controle total sobre os conteúdos que seriam estudados, pois as informações sobre os temas trabalhados deixavam de estar limitadas aos textos do livro didático. Além disso, esse objeto virtual ainda tinha como característica a possibilidade de acessar infinitas informações. Essa foi umas das justificativas que os professores deram por confirmarem sua resistência a utilização desses recursos. Afinal, trabalhar pedagogicamente com a infinitude não era tarefa fácil, segundo os participantes da pesquisa.

O hipertexto como instrumento de uso didático oferece dificuldades para o trabalho docente. De acordo com Moran, “o professor tem um grande leque de opções metodológicas, de possibilidades de organizar sua comunicação com os alunos, de introduzir um tema, de

ENSINO DE HISTÓRIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS: NAVEGAR EM UM MAR DE LINKS OU SE AFOGAR NO CIBERESPAÇO?

CAVALCANTI, G.

BUENO, J. B. G.

trabalhar com os alunos presencial e virtualmente^{XXXIII}”. Entretanto, navegar diante de diferentes informações exige que o professor tenha um domínio maior sobre o conteúdo que está sendo proposto para o estudo.

Escolher em que clicar tem o poder de levar o professor ou os estudantes para outros conteúdos que podem oferecer dificuldade na escolha do que se vai consumir, causado pela desorientação provocada pelo excesso de opções. É como se todos corressem o risco de se perder diante de tanto conteúdo, já que os hipertextos possibilitam “voltar atrás, encontrar outros percursos, outros caminhos, que devem poder fazer sentido, mas num outro tipo de narrativa. Decididamente rizomático, o hipertexto rompe com nossos hábitos enciclopédicos^{XXXIV}”.

Se o professor oferecer um tema de estudo dessa natureza para seus alunos e seguir obrigatoriamente o OA presente no seu manual impresso, sem se permitir se perder no ciberespaço, ele ficará preso ao modelo pronto no qual o ensino tecnológico se apresenta. Caso contrário, se ele ousar ir além e explorar o “desconhecido”, ele pode acabar perdido, com início, mas sem meio e sem fim. E, para solucionar essa falta de referência, o professor precisará saber como construir um caminho a partir da produção do seu conhecimento, e não aceitar a reprodução de apenas uma visão ou um conteúdo digital que se oferece como solução.

A internet vai não somente no sentido de uma dessequencialização, mas de uma deslinearização, pelo salto, os blocos de sentido, a escritura, imagens e documentos sonoros. Trata-se de um suporte e de um *medium* em que é particularmente difícil totalizar ou dar um sentido, ligar os fragmentos. **O que propomos** é um desvio das potencialidades da internet, uma transgressão da urgência, a fim de insuflar tempo, alma, rememoração, percursos, flânerie^{XXXV}.

Considerações

Ao longo desse artigo, nossa proposta foi aprofundar as reflexões sobre as relações entre o ensino de História e nas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação. A forma dialógica que esse processo se faz, as condições que a tecnologia oferece aos professores e que podem ajudá-los a lidar com recursos digitais, apresenta um cenário que remete a seguinte reflexão: não precisamos ter medo da tecnologia, mas sim aceitar o seu papel.

Quando iniciamos um debate sobre a presença de recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem não queremos dizer que a solução dos gargalos educacionais está na tecnologia, ou na internet. Mas sim está na educação, na forma de educar, em como essa relação dialógica pode ser facilitada pelas NTICs quando usados de forma libertadora, e não como instrumentos reprodutores de conteúdo.

E essa Modernidade destacada aqui é incerta, complexa e ambígua. Por isso, foi preciso ter o discernimento daquilo que para o professor sem uma formação adequada tornava-se difícil de lidar com os recursos tecnológicos, o que para muitos estudantes, não é. E o olhar para este cenário tem que ser sensível, já que no mundo em que o avanço da tecnologia pode gerar algumas facilidades, o modo que esses recursos são apresentados tem vendido a ideia de que eles são a única alternativa para o desenvolvimento do ensino.

ENSINO DE HISTÓRIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS: NAVEGAR EM UM MAR DE LINKS OU SE AFOGAR NO CIBERESPAÇO?

CAVALCANTI, G.

BUENO, J. B. G.

E qual é o papel do professor nesse contexto? Nossa proposta foi tentar mostrar que olhar para a realidade de cada professor é dar o primeiro passo e aceitar que nem tudo que é moderno é bom, e que nem toda tecnologia é eficaz e funcionará dentro da sala de aula. Da mesma forma que nem tudo que é velho é ruim, e acima de tudo, nem toda aprendizagem é passiva. Não é necessário ter medo do novo. Mas, também não podemos superestimá-lo. A novidade faz parte da nossa relação com as tecnologias digitais, mas elas não podem ditar por onde se deve nem quanto é necessário navegar.

A intenção de refletir sobre o risco de se perder no ciberespaço foi de alertar acerca da atenção que devemos ter para não sermos levados pela navegação desenfreada que os recursos digitais presentes no manual do professor ofereciam. Ao mesmo tempo em que temos a oportunidade de utilizar uma imagem exata para nossa aula a partir do uso das NTICs, não podemos cair na armadilha de apenas apresentar um dado digital novo, ou uma informação. É preciso questionar o acesso a esse conhecimento, ter compreensão dele e entender o seu processo.

Analisar criticamente fatos do ensino que estão no presente é favorável sob a perspectiva de percebermos em que o processo de ensino-aprendizagem está se transformando, ou tem se transformado. Estamos diante de um estudo que, por meio de instrumentos metodológicos colocou luz sobre uma proposta pedagógica de transmissão de conhecimento que vem ao longo dos anos reforçando um discurso de aprendizagem passiva, sob o pretexto de estar alinhado às questões tecnológicas do mundo moderno.

O momento agora é de compartilhar os recursos tecnológicos. Mas eles não têm vontades próprias. Eles se configuram em instrumentos que precisam ser guiados, com a proposta de mitigarmos o conflito entre a servidão para saciar a sede ou afogar quem as usa. Isso dependerá de como tais instrumentos estão sendo utilizados. Uma vez quando pensado em apresentar em sala de aula uma história pautada em imagens tecnológicas, é preciso pensar se essa história, apesar de “moderna”, não está fundamentada em visões enciclopédicas, apenas com o propósito de apresentar e acumular informações.

É preciso encontrar um caminho que utilize a tecnologia não para transformar a educação escolar em um espaço de transmissão de conhecimentos. Mas sim, em um recurso que leve tanto o professor, como também o estudante, a pensarem em um processo de ensino-aprendizagem como tempo e espaço de produção de conhecimento e reflexão social. E o desafio é justamente esse: encontrar um ponto de sustentação ou equilíbrio, que ajude docentes e discentes a entenderem que existe uma diferença entre transmissão e produção de conhecimento.

Notas

^I Professor de História. Mestre em Formação de Professores (UEPB).

^{II} Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor associado da Universidade Estadual da Paraíba.

^{III} Braga (2015, p. 12).

^{IV} Benjamin (2009, p. 217).

^V Benjamin (2009, p. 57).

^{VI} Benjamin (2009, p. 41).

^{VII} Bardin (2011).

ENSINO DE HISTÓRIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS: NAVEGAR EM UM MAR DE LINKS OU SE AFOGAR NO CIBERESPAÇO?

CAVALCANTI, G.

BUENO, J. B. G.

-
- ^{VIII} Bardin (2011, p. 31).
^{IX} Stray (1993 apud FREITAS, 2008, p. 301).
^X Bittencourt (2004, p. 86).
^{XI} Darnton (2010, p. 13).
^{XII} Chartier (1999, p. 7).
^{XIII} Lévy (1999, p. 171).
^{XIV} Lévy (1999, p. 16).
^{XV} Bittencourt (2004, p. 70).
^{XVI} Bittencourt (2004, p. 69-70).
^{XVII} Baudelaire (1996, p. 25).
^{XVIII} Silva (2012, p. 817).
^{XIX} Muricy (2009, p. 217).
^{XX} Pinto Junior (2010, p. 127).
^{XXI} Bittencourt (2004, p. 72).
^{XXII} Bittencourt (2004, p. 72).
^{XXIII} Gagnebin (2014, p. 201).
^{XXIV} Freire (1987).
^{XXV} Moran (2000, p. 12).
^{XXVI} Oliveira (2020, p. 256-257, grifo nosso).
^{XXVII} Nóbrega (2019, p. 38).
^{XXVIII} Moran (2000, p. 57).
^{XXIX} Gagnebin (2014, p. 45).
^{XXX} Muricy (2009, p. 198).
^{XXXI} Robin (2016, p. 371).
^{XXXII} Robin (2016, p. 439-440).
^{XXXIII} Moran (2000, p. 32).
^{XXXIV} Robin (2016, p. 440).
^{XXXV} Robin (p. 458-459, grifo nosso).

Referências Bibliográficas

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUDELAIRE, Charles. **Sobre a modernidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.
- BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade e cidadania 2º ano**. São Paulo: FTD, 2016.
- BRAGA, Juliana (Org.). **Objetos de Aprendizagem Volume 1: introdução e fundamentos**. Santo André: UFABC, 2015. Disponível em: http://www.pesquisa.ufabc.edu.br/intera/?page_id=370. Acesso em 18 mar. 2019.
- BRASIL. **Guia de livros didáticos PNLD 2012: História – Ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2011.

ENSINO DE HISTÓRIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS: NAVEGAR EM UM MAR DE LINKS OU SE AFOGAR NO CIBERESPAÇO?

CAVALCANTI, G.

BUENO, J. B. G.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Editora UNESP, 1999.

COTRIM, Gilberto. **História Global 2**. 3ª edição. São Paulo: Saraiva, 2016.

DARNTON, Robert. **A questão dos livros: passado, presente e futuro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Limiar, aura e rememoração: ensaios sobre Walter Benjamin**. São Paulo: Editora 34, 2014.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas-SP: Papirus, 2000.

MURICY, Katia. **Alegorias da dialética: imagem e pensamento em Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Nau, 2009.

NÓBREGA, Josley Maycon de Sousa. Google for Education na escola paraibana e suas implicações na educação física escolar. In: FERREIRA, G. R. (Org.). **Educação: políticas, estrutura e organização**. Ponta Grossa-PR: Atena Editora, 2019.

OLIVEIRA, Fabiane Lopes de. Educação transformada em EaD durante a pandemia: quem e o que está por trás dessa ação? IN AUGUSTO, C.B.; SANTOS, R. D. (Org.). **Pandemias e pandemônio do Brasil**. São Paulo: Tirant lo Blanch, 2020.

PINTO JUNIOR, Arnaldo. *Professor Joaquim Silva, um autor da história ensinada do Brasil: livros didáticos e educação moderna dos sentidos (1940 –1951)*. 2010. 260 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2010.

ROBIN, Régine. **A memória saturada**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016.

SILVA, Marco Antônio. A Fetichização do Livro Didático no Brasil. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, 2012. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em 27 maio 2020.

STRAY, Chris. Quia Nominor Leo: Vers une sociologie historique du manuel. In: FREITAS, Neli Klíx. RODRIGUES, Melissa Haag. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. **DAPesquisa**, Florianópolis, v.3, n.5, p.300-307, 2008.