

## Formação docente, construção do conhecimento histórico escolar e metodologias ativas: relato de experiência

**Resumo:** O impacto das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) nos distintos âmbitos da vida social, requer da escola um constante repensar sobre suas metodologias para possibilitar que alunos construam novos caminhos de ensino e aprendizagem. Muitas vezes, a limitada formação dos professores em relação ao domínio das TDIC, ou mesmo o inaccess a tais ferramentas, impossibilita que conteúdos escolares sejam suficientemente explorados a partir das tecnologias digitais. Diversos estudos sobre ensino de história nas últimas décadas salientam a formação de um aluno capaz de se compreender enquanto sujeito histórico, de sua identidade e ciente de seu papel social no mundo ao qual se insere. Assim, pensar em um currículo que atrele o ensino de História e tecnologias faz-se necessário. O presente artigo apresenta o relato de experiência de um curso de extensão voltado a professores da rede básica, bem como a graduandos da licenciatura em História da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), ocorrido no segundo semestre do ano de 2019. Por meio de debates sobre teoria e prática, possibilidades metodológicas foram pensadas conjuntamente para que a tecnologia digital possa ser utilizada em sala de aula, visando a produção do conhecimento histórico escolar. Desse modo, as Metodologias Ativas foram abordadas a partir de suas possibilidades e limites, levando em consideração a realidade da educação básica de Barreiras/Bahia.

**Palavras-chave:** Ensino de história. Metodologias ativas. Tecnologias digitais da informação e comunicação. Relato de experiência.

## Teacher education, construction of school historical knowledge and active methodologies: experience report

**Abstract:** The impact of Digital Information and Communication Technologies (TDIC) in the different areas of social life, requires the school to constantly rethink its methodologies to enable students to build new teaching and learning paths. Often, the limited training of teachers in the field of TDIC, or even the lack of access to such tools, makes it impossible for school content to be sufficiently


### Aline Vanessa Locastre

Doutora em História (UFPR). Docente do curso de História da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Mato Grosso do Sul, Brasil.

 [orcid.org/0000-0001-7575-012X](https://orcid.org/0000-0001-7575-012X)

✉ [aline.locastre@uems.br](mailto:aline.locastre@uems.br)

Recebido em 09/09/2020  
Aceito em 14/10/2020  
Publicado em 18/10/2020

eISSN 2675-1933  
 [10.37853/pqe.e202042](https://doi.org/10.37853/pqe.e202042)



explored using digital technologies. Several studies on history teaching in the last decades highlight the formation of a student capable of understanding himself as a historical subject, of his identity and aware of his social role in the world to which he belongs. Thus, thinking of a curriculum that links the teaching of history and technologies is necessary. This article presents the experience report of an extension course aimed at primary school teachers, as well as undergraduate students in History at the Federal University of Western Bahia (UFOB), which took place in the second half of 2019. Through from debates on theory and practice, methodological possibilities were thought together so that digital technology can be used in the classroom, aiming at the production of school historical knowledge. In this way, Active Methodologies were approached based on their possibilities and limits, taking into account the reality of basic education in Barreiras/Bahia.

**Keywords:** Teaching history. Active methodologies. Digital information and communication technologies. Experience report.

### **Formación de profesores, construcción de conocimiento histórico escolar y metodologías activas: relato de experiencias**

**Resumen:** El impacto de las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDIC) en las diferentes esferas de la vida social, requiere que la escuela repase constantemente sus metodologías para permitir a los estudiantes construir nuevas formas de enseñanza y aprendizaje. A menudo, la escasa formación de los profesores en relación con el ámbito de la TDIC, o incluso la inaccesibilidad de esas herramientas, hace imposible que el contenido escolar se aproveche suficientemente de las tecnologías digitales. Varios estudios sobre la enseñanza de la historia en los últimos decenios han puesto de relieve la formación de un estudiante capaz de comprenderse a sí mismo como sujeto histórico, de su identidad y consciente de su papel social en el mundo al que pertenece. Por lo tanto, es necesario pensar en un plan de estudios que vincule la enseñanza de la historia y la tecnología. En el presente artículo se presenta el informe de la experiencia de un curso de extensión para profesores de la red de historia básica, así como para estudiantes de la Licenciatura en Historia de la Universidade Federal do

Oeste da Bahia (UFOB), que tuvo lugar en el segundo semestre de 2019. A través de debates sobre la teoría y la práctica, se pensó conjuntamente en las posibilidades metodológicas para que la tecnología digital pueda utilizarse en el aula, con el fin de producir conocimientos históricos escolares. De esta manera, las Metodologías Activas fueron abordadas desde sus posibilidades y límites, teniendo en cuenta la realidad de la educación básica en Barreiras/Bahia.

**Palabras clave:** Enseñanza de la historia. Metodologías activas. Tecnologías digitales de la información y la comunicación. Relato de experiencia.

## 1 Introdução

Recentemente aprovada, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) salienta como uma de suas competências gerais para o Ensino Básico a formação discente visando uma relação crítica com a *cultura digital*. Segundo consta, os currículos escolares não devem se ater às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) apenas em seus aspectos técnicos, de seu manuseio ou mesmo criação. A compreensão de toda a dinâmica, do impacto cultural e das transformações no mundo social resultantes das interações entre os múltiplos atores e ferramentas que permeiam essa cultura digital são salutares para se estabelecer habilidades e competências coerentes à formação cidadã no século XXI. Assim, o protagonismo do estudante diante das demandas que o mundo digital requer deve estar vinculado à sua possibilidade de acessar e criar conteúdos de modo ético, com vistas à produção do conhecimento e ampla compreensão do impacto que tais recursos trazem à realidade ao qual integra (Brasil, 2018).

No entanto, um dos principais desafios para a significativa compreensão da *cultura digital* para a educação tem se mostrado o inaccessibilidade às TDIC, tantos nas residências quanto nas instituições de ensino. Segundo dados do último Censo Escolar do Ensino Básico (2019), as TDIC possuem distribuição desigual pelo país e por redes de ensino. A rede municipal é a que menos dispõe de recursos como internet para uso dos alunos (21,1%), contra a federal, que agrega os maiores índices (83%). Poucos são os

discentes que tem acesso às ferramentas oferecidas pela escola, como: lousa digital, *tablet*, computador de mesa ou portátil para o ensino-aprendizagem (Brasil 2019).

Este inaccess também se verifica nas residências brasileiras. Celulares e internet por dados móveis se configuram como as ferramentas e modos de conexão mais comuns, segundo apontam os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018 (Pnad) do IBGE. O percentual de moradores em domicílios particulares permanentes em 2018 que dispunham de microcomputadores ou *tablets* atingiu apenas 56% no Sul e 29,3% no Norte (menor índice registrado). Das casas que possuíam conexão, ainda segundo o Pnad, a maior parte acessava a internet por dados móveis, 3G ou 4G, utilizando-se de celulares. O alto custo da internet (25,9%), a falta de domínio dessas ferramentas (26,1%), o custo dos equipamentos (4,1%) foram citados como os maiores motivos para a ausência de internet nos lares urbanos brasileiros (Brasil, 2018). Evidencia-se que as instituições de ensino, além de ambientes formativos, são muitas vezes o único espaço de conexão com o mundo digital para muitos estudantes. Desse modo, para promover um letramento digital efetivo nos currículos, a promoção de políticas públicas que busquem uma distribuição democrática dessas tecnologias digitais nas escolas e nos lares, faz-se urgente.

Entretanto, mesmo que sanássemos a questão do acesso, a utilização das tecnologias digitais voltadas a um objetivo pedagógico, requer muito mais que conexão e habilidade técnica. *Manuel Castells*, intelectual espanhol, afirma que a mera difusão de conteúdo digital e do aumento de computadores nas escolas não é capaz de gerar mudanças sociais. Ir além do recurso em si e focar em seus impactos diretos da nossa sociedade é essencial (Castells, 1999). Podemos ressaltar que em termos pedagógicos, é preciso haver mudanças metodológicas para que o contato com a cultura digital, como um todo, gere transformações sociais e seja uma mobilizadora de saberes. Cada vez mais torna-se imprescindível pensar o Ensino a partir da inserção tecnológica, tanto para a prática docente, quanto para a aprendizagem. Estimular modos de uma navegação responsável faz-se necessária em ambientes formativos haja vista a possibilidade de utilização crítica dessas ferramentas e da própria possibilidade de conexão.

Considerando os desafios que a inserção das TDIC possuem em sala de aula, salientamos que é preciso estarmos cientes do papel que elas tem desempenhado nas dinâmicas sociais atuais. Visamos neste artigo tecer uma análise sobre as possibilidades de trabalho entre o Ensino de História e as tecnologias digitais, por meio de estudo bibliográfico e relato de experiência. Ao ofertar um curso de extensão para professores da rede básica de Barreiras/BA e graduandos em História da UFOB, partimos da hipótese de haver uma subutilização das mídias digitais e demais tecnologias em seu potencial pedagógico, especialmente pelas limitações de recursos em muitas escolas ou lares, bem como uma prevalência de metodologias tradicionais quanto do acesso a tais recursos nas escolas de ensino básico envolvidas na atividade. Procuramos unir universidade e escola básica em uma formação colaborativa, onde debatemos metodologias que favoreceriam a incorporação das tecnologias no cotidiano escolar. Este artigo visa ampliar o debate das metodologias ativas a partir dos resultados obtidos na formação docente acima descrita.

## **2 Ensino de História e TICS: diálogos possíveis**

O Ensino de História é um fenômeno social que está integrado aos sentidos criados sobre as experiências no tempo de uma coletividade, não necessariamente vinculado ao processo de educação formal, embora esta seja a dimensão usualmente mapeável (Cerri, 2009). Sendo a delimitação temática apenas um aspecto do objeto a ser compreendido, não menospreza-se que em sua ampla dimensão tal objeto seja mais contraditório e complexo que o recorte a ele destinado. De todo modo, o processo escolar e formal está vinculado ao fenômeno social do ensino de História, portanto, esta disciplina escolar não transmite apenas concepções historiográficas ou pedagógicas:

[...] o ensino de História, então, é a síntese móvel entre as demandas políticas e sociais por identidade coletiva e orientação no tempo, as concepções do que seja a teoria e o método históricos, e ainda as visões sobre qual conhecimento do passado é essencial para ser conhecido e assimilado pelas novas gerações (Cerri, 2009, p. 150).

Salientar que concepções historiográficas e pedagógicas não são apenas os sustentáculos do Ensino de História formal e escolar, faz-se importante, pois como parte

deste mundo social, as percepções distintas sobre as experiências dos homens e mulheres no tempo, ultrapassam os pressupostos científicos. É preciso compreender o ambiente escolar de modo amplo, dotada de uma cultura própria, com suas vivências, sujeitos, dinâmica, currículo e espaço de construção de conhecimento.

O termo *cultura escolar* tem estado presente nas pesquisas da área de Ensino nas últimas décadas. Sua emergência se deu especialmente ao cenário dos anos 1970, no qual o papel hegemônico da escola enquanto transmissora de conhecimento, vinha sendo questionado. Críticas de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, em *A reprodução* de 1970; Michel de Certeau, em *A cultura e a escola*, de 1972 e Ivan Illich, em *Sociedade sem escolas*, embasavam tais críticas. (Schwartz & Vidal, 2010). Na concepção do linguista *Andre Chervel* (1990), a escola não possui somente a função de reproduzir cultura, mas também a de construtora da mesma. Neste duplo papel, haveria um trânsito de distintas culturas, como as juvenis, adultas, infantis, operárias, universitárias, populares. *Dominique Julia* (2001), anos mais tarde também reitera que tal instituição possui uma cultura própria, onde possibilita um ambiente de resistência e ressignificações. Deste modo, consideramos a importância da escola enquanto local viabilizador de mudanças sociais e mobilizadora de identidades a partir de seus agentes e comunidade ao qual pertence e grupos com os quais dialoga.

As culturas escolares, dotadas de especificidades, mantêm laços, diálogos permanentes com outros espaços culturais, desde a formação dos professores nas universidades, passando pela produção erudita continuada (artigos, livros, exposições) e pela divulgação (livros didáticos, cursos) elaborada a partir desses mesmos espaços (Silva & Fonseca, 2010, p. 14).

Uma das culturas que tem adentrado de modo significativo a instituição escolar é a *cultura digital*. Mesmo com o inaccessibilidade de muitos estudantes, professores ou escolas pelo país, o modo como nos comunicamos, produzimos e recebemos informações mudou, afetando direta ou indiretamente, a comunidade escolar. Estimular a postura crítica em relação à cultura digital e conseqüentemente reconhecer o potencial pedagógico das tecnologias no ambiente escolar, acarreta em benefícios aos alunos que perpassam os muros da escola (Bacich & Moran, 2018). O primeiro deles é a habilidade para lidar com o fluxo de informação. Haja vista a quantidade de conteúdo digital e o

protagonismo do usuário diante da rede mundial de computadores, é crucial ao estudante um preparo escolar para se ambientar em um novo mundo onde ele é mais do que um leitor e agente passivo diante das informações. Todos podem ser autores de conteúdos e isso requer responsabilidade e ética. Diante de um espaço onde *fake news* influenciam a opinião pública acerca de um pleito eleitoral ou mesmo propagam discursos negacionistas das ciências, a formação do estudante precisa dotá-lo de criticidade em relação ao que ele recebe em suas redes sociais ou demais sites.

Ambiente que agrega culturas distintas, a escola reflete vivências e práticas trazidas por seus múltiplos sujeitos. Em discussão desde a década de 1990, conforme salienta Roxane Rojo e Eduardo Moura (2012), a pedagogia dos multiletramentos defende que a multiculturalidade e a multimodalidade devem ser praticadas em sala de aula, uma vez que as distintas vertentes semióticas são passíveis de promover a aprendizagem. A linguagem digital requer problematização e domínio de seus signos. Promover um letramento digital, especialmente para alunos que não dispõem de ferramentas digitais em seus lares, é crucial para que eles possam, efetivamente, estarem mais preparados para as demandas da sociedade.

Ferramentas digitais podem ampliar os limites físicos das salas de aula e agregar uma gama de recursos que nem sempre são pensados para o uso pedagógico, mas que podem ser convertidos em potenciais mediadores da aprendizagem ativa. Os espaços não-formais podem ser virtuais e a construção de conhecimento pode começar por meio de vídeos, textos, jogos ou aplicativos voltados à problematização de determinado conteúdo. Além disso, ambientes imersivos como museus online, laboratórios virtuais, realidade aumentada, bem como objetos digitais de aprendizagem como games, animações e simuladores, tem sido compreendidos como vetores para fomentar o interesse do aluno pelas aulas.

### **3 O aluno como protagonista: metodologias ativas**

A percepção que o ambiente tradicional escolar, marcado pela prevalência de “giz e livro didático” cada vez mais divide espaço com modos distintos de obtenção de informações e anseios por práticas de ensino mais dinâmicas têm mobilizado diversas

pesquisas no país. Um desses pesquisadores, José Moran, defende um ensino que mediado pelas tecnologias supere a ideia de difusão somente de conteúdo e se utilize amplamente dos recursos que as ferramentas digitais propiciam: interação simultânea, compartilhamento de dados, hiperlinks, estimulando um ensino mais individualizado e ao mesmo tempo, colaborativo. Para o autor, mesmo que muitas instituições de ensino já se pautem em metodologias híbridas<sup>1</sup>, ainda se verifica um enfoque maior no conteúdo do que nas competências (Moran, 2017; Bacich & Moran, 2018).

Tecnologias não são capazes, sozinhas, de gerar conhecimento ou de estimular competências digitais nos estudantes. Há de se combinar metodologias ativas, ensino híbrido e tecnologias para que resulte em uma soma de sucesso. Uma aprendizagem ativa e reflexiva, seria passível ainda segundo Moran (2017), por tornar o aluno mais engajado e participativo, inserido em espaços e tempos múltiplos. Aulas invertidas, jogos e didáticas que resultem em uma maior interação da turma, são exemplos dessas estratégias ativas. Ao mesmo tempo, um ensino mediado por ferramentas digitais possibilita uma rápida visibilidade dos processos de aprendizagem individuais por meio de ambientes virtuais como o MOODLE. Algumas plataformas informam por meio de gráficos e demais índices os conteúdos específicos que cada aluno teve dificuldade de compreensão. Tais dados podem nortear a preparação das aulas e avaliações, pois indicariam quais são os conteúdos ou habilidades que requerem mais atenção do docente (Moran, 2017; Leite, 2020).

Os currículos em modelos híbridos permitiriam o acesso a discussões inter e transdisciplinares, possibilitando uma sintonia com a estrutura contida na BNCC para o Ensino Médio, por exemplo, que se baseia em itinerários formativos, onde mesclam os componentes curriculares. Quanto à avaliação, ela se torna ampla, pois permite interações em ambientes e em modos distintos. Avaliação da produção, relacionais, por pares, avaliação online são algumas dessas possibilidades. O professor, neste modelo híbrido, reforça o seu papel de mediador da aprendizagem e não de detentor de

---

<sup>1</sup> Por ensino híbrido entendemos as práticas que mesclam ensino presencial e interações à distância, ou seja, atividades síncronas e assíncronas. Para saber mais sobre Ensino Híbrido, ver: Bacich, Neto & Trevisani, 2015.



conteúdos prontos e inquestionáveis. Ao ser o criador de roteiros de estudo individuais e de grupos, a tecnologia pode se tornar uma aliada para seu ofício.

Entretanto, problemas de ordens distintas também são vistas nesta junção de tecnologia e educação. A inferioridade do material do ensino a distância; metodologias que focam apenas no conteúdo e não em propostas ativas; má remuneração do professor ou o sucateamento de seu ofício; o pouco conhecimento para lidar com o ambiente virtual de aprendizagem, são alguns dos empecilhos encontrados em modelos híbridos ou modalidade EAD no Ensino Superior, por exemplo. Interesses econômicos que visam baratear a educação, acabam por se valer da tecnologia para sustentar tais projetos.

Uma abordagem onde pressupõe metodologias mais ativas advém de décadas de discussões onde ideias sobre uma educação integrada à prática ou relacionada aos anseios do estudante vem sendo debatidas. O Manifesto dos Pioneiros de 1932 no Brasil que evocou uma Escola Nova, passível de promover transformações de ordem social, democrática e em sintonia com as mudanças globais, teve como inspiração o filósofo estadunidense *John Dewey* (1859-1952). A concepção de *movimento* como inexorável à educação, conforme salienta Cunha (2001), causou um impacto “no pensamento educacional renovador brasileiro naquelas décadas” (2001, p. 87). *Dewey* entendia que as práticas científicas e a educação refletiam a variabilidade e instabilidade do universo, em outras palavras, elas não seriam estáticas e deveriam estar abertas às mudanças para gerar uma transformação na sociedade (Cunha, 2001).

Em sua obra, *Democracia e Sociedade*, o autor defendeu o papel dos educadores na construção de uma sociedade democrática, “um modo de vida cooperativo em que todas as definições advém de consensos obtidos mediante livre e aberta participação de todos” (Cunha, 2001, p.89). Somou-se a isso a defesa de que um ambiente democrático e liberal seria capaz de prover aos estudantes as condições necessárias para seu desenvolvimento físico, emocional e intelectual (Alves, 2007). A Escola Nova, tendência pedagógica da primeira metade do século XX no Brasil e inspirada em *Dewey*, atribuiu à educação formal, laica e de responsabilidade do Estado, o caminho mais viável para a modernidade do país. O aluno e o seu aprendizado seriam o foco desta educação *nova* apta a formar um *homem integral*, a partir de um ambiente estimulante e de docentes

capazes de ir além do modelo enciclopédico, utilizando-se de saberes aplicáveis ao cotidiano e ao mercado de trabalho (Alves, 2007, p. 268).

Paulo Freire, anos mais tarde, por meio de inúmeras obras, agrega sua escola libertadora a pedagogias de caráter progressista. Em *Educação como prática de liberdade* (1967); *Pedagogia do Oprimido* (1968); *Pedagogia da autonomia* (1996); *Pedagogia da indignação* (2000), Freire defende uma escola que fomente nos estudantes uma transformação de sua própria realidade, por meio de temas geradores aptos a serem construídos e desconstruídos criticamente e sem vínculos com os grupos aos quais historicamente tais conhecimentos provinham e representavam (Freire, 2004; 2000; 1999; 1982). Ao promover tal desvinculação e promover conhecimentos significativos para os alunos por meio de materiais didáticos, saberes ressignificados, além de novas relações professor-aluno menos hierárquicas, as transformações sociais poderiam se tornar realidade (Menezes & Santiago, 2010).

Desse modo, precisamos ter cautela em apregoar a *novidade* exercida pelas Metodologias Ativas hoje, tão citadas em cursos de formação, pesquisas acadêmicas ou *outdoors* de colégios e universidades privadas. Sua novidade, em nosso entendimento, se dá por sua maior integração à tecnologia, visando consolidar o espaço virtual como um espaço possível para a produção de conhecimento. Cientes da exclusão digital, não há como negar os impactos da internet e das ferramentas digitais em nosso mundo social. Movimentos antivacina, negacionismo histórico, decisões políticas, etc, refletem a conectividade e o peso que a comunicação veloz e difusão de informação, tem tido em nossos dias.

Conforme consta na BNCC, nas competências gerais para o Ensino Básico, compreender e dominar a Cultura Digital faz-se imprescindível neste século XXI. A disciplina de História, deste modo, muito pode oferecer para esta competência. As metodologias para trabalho com fontes históricas e o modo como o historiador lida com as fontes, desde jornais, história oral, discursos ou imagens, são necessárias para lidar com o fluxo intenso de informações da internet e passíveis de chegarem à sala de aula, estimulando o estudante a uma relação mais crítica perante o mundo virtual.

Há muito material de qualidade na internet, seja em blogs, sites ou mesmo no Youtube. Mesmo quando produzidos por historiadores e apresentadas as referências,

deve-se abordar criticamente tais vídeos ou artigos. Na utilização desse tipo de material, é crucial situar o local e intenções de produção, as vertentes do autor, o modo como sustenta suas argumentações e o público-alvo. Tais critérios auxiliam os estudantes a aprenderem que toda informação deve ser cuidadosamente checada e analisada, inclusive as criadas por especialistas da área. Fechar os olhos para as possibilidades pedagógicas das ferramentas digitais pode acarretar no risco de perder um material e um campo muito vasto de conhecimento. Salientar a importância da compreensão da cultura digital para a formação neste século, corrobora para fortalecermos políticas públicas que visam a ampliação das tecnologias nas escolas e universidades públicas do país. Para muitos estudantes, o único contato com tais ferramentas se dá nesses espaços formativos.

#### 4 Realização do curso

Muitas são as justificativas para que tais ferramentas estejam distantes das salas de aula. Abordamos inicialmente uma que consideramos a mais importante: a falta de acesso às tecnologias, tanto nos colégios, quanto nas residências de alunos e professores. Entretanto, o desconhecimento do potencial dessas ferramentas para o ensino-aprendizagem também torna-se um fator importante para a não utilização, ou mesmo para a descrença de sua aplicabilidade em sala de aula. A necessidade de debates voltados à ampliação das discussões acadêmicas relacionadas às tecnologias nas escolas, foi o impulsionador de nosso curso. Compreendemos que o diálogo estabelecido com os profissionais que estão na linha de frente das escolas do país, faz-se fundamental.

Assim, considerando a relevância que a universidade possui para a sociedade, enquanto ambiente formativo, propusemos um curso de extensão para docentes de História da rede básica de Ensino da cidade de Barreiras/BA, com vagas também oferecidas a graduandos de licenciatura em História. Nosso principal objetivo esteve calcado na tentativa de sensibilização dos docentes sobre a importância do Ensino de História para o letramento digital e tecer debates sobre as metodologias ativas e as suas possibilidades em um ensino híbrido na rede pública de educação. Os encontros foram construídos conjuntamente, considerando a prática profissional e as experiências dos

docentes envolvidos e das contribuições das experiências do Estágio supervisionado e PIBID advindas dos graduandos.

O curso de extensão *Ensino de História e as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação*, foi realizado entre os meses de setembro e novembro de 2019. O público-alvo, embora aberto à comunidade, priorizou os graduandos da licenciatura em História da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) regularmente matriculados no Estágio Supervisionado e seus supervisores de campo. De modo colaborativo, a formação foi pensada para privilegiar os saberes docentes advindos da prática desses participantes e estreitar seus laços para além das atividades previstas no Estágio Supervisionado.

Os encontros foram itinerantes em escolas estaduais de Ensino Fundamental e Médio aos quais os professores envolvidos ministravam suas aulas. Buscamos a realização da atividade no espaço escolar por alguns motivos: o primeiro diz respeito à nossa defesa de uma não hierarquização dos saberes em espaços formativos. Embora tenha sido desafiador organizar as atividades de modo itinerante, especialmente pela falta de salas de aulas disponíveis para tais encontros, houve uma compreensão da simbologia do ato, além de ambientar os graduandos em seus futuros locais de Estágio e de atuação profissional. Outra razão, foi a de possibilitar a efetiva participação dos docentes, uma vez que a UFOB não fica próxima ao centro da cidade de Barreiras e tal deslocamento seria um empecilho para a participação dos mesmos.

O curso foi planejado de modo que seu programa estivesse relacionado aos interesses dos participantes, por isso, todos os encontros foram montados conjuntamente, com um cronograma de atividades criado a partir de informações colhidas no formulário de inscrição do *Google Forms*. Entre as sugestões, ficou latente a necessidade em se discutir metodologias condizentes ao ensino de História face as tecnologias digitais, sugerindo uma percepção comum de que metodologias tradicionais eram consideradas insuficientes para lidar com as demandas geradas com a recorrência aos recursos tecnológicos. Sugerimos as Metodologias Ativas como possibilidades para o trabalho com as TDIC na sala de aula e em especial para a construção do conhecimento histórico escolar. Muito citadas em publicidades de colégios e universidades privadas do

país, algumas de suas propostas já são experimentadas em colégios públicos do Brasil, por esta razão, buscamos aprofundar as leituras sobre tais estratégias didáticas e com os participantes, promovemos os debates de seus limites e potencialidades.

Em um segundo momento, de modo conjunto, mapeamos recursos disponíveis na rede como filmes, curtas-metragens, jogos online, blogs, canais do Youtube, portais virtuais e ambientes imersivos que trabalham com conteúdos de História acessíveis aos estudantes da rede básica e aos seus docentes. A partir deste mapeamento, propusemos a produção de planos de aula voltados à inserção de desses recursos em aulas de História. Tendo as tecnologias digitais como mediadoras e a construção do conhecimento histórico escolar como foco, os planos de aula foram elaborados por participantes do projeto, discutidos coletivamente nos encontros e posteriormente aplicados, tanto nos Estágios Supervisionados, quanto nas aulas regulares dos professores da Rede Básica. Por fim, o último encontro foi marcado pela apresentação dos resultados obtidos em sala de aula, a partir da aplicação dos planos de aula produzidos em consonância com as discussões geradas pelo curso.

## 5 Resultados

Após a realização do mencionado curso de extensão, algumas considerações são importantes serem registradas. A primeira diz respeito às tecnologias disponíveis nos colégios participantes para o uso em sala de aula. De modo geral, elas se resumem a poucos projetores multimídias por colégio, impossibilitando o uso em várias turmas ao mesmo tempo. A coordenação pedagógica, em geral, estabelece que os docentes ou demais interessados agendem este equipamento, para que eles possam ser usados nas aulas. Computadores ou *tablets* para os alunos, voltados para pesquisas escolares, quanto para o acesso durante as aulas, foram itens praticamente inexistentes nos colégios envolvidos na atividade. Os celulares, que poderiam ser aliados em atividades durante as aulas, muitas vezes tiveram seu uso proibido seja pelos professores, seja pela coordenação pedagógica.

Aproximar os seis graduandos participantes do curso da realidade escolar e destacar a pesquisa enquanto ação presente do docente de ensino básico, foi um dos

objetivos desta formação. O caráter itinerante do curso, que privilegiou os locais de trabalho dos professores envolvidos, foi uma tarefa difícil de ser executada, pois, especialmente, não havia espaço físico suficiente para ocorrer atividades extracurriculares. Salas de aula vazias, laboratórios de informática, ou mesmo auditórios são locais de difícil reserva, considerando a quantidade de atividades ocorridas no dia a dia letivo. Apesar das dificuldades e contratempos, que acabou por atrasar o horário de início do primeiro encontro, o restante das atividades transcorreu dentro do programado.

Desde o primeiro momento, diante das propostas de utilização de tecnologias e de pensar em metodologias específicas para este uso, houve comprometimento dos participantes, que dialogaram e buscaram ferramentas digitais para compartilhar e posteriormente, modos de inseri-las em um plano de aula. Assim, nas etapas em que foram discutidas metodologias, compartilhadas experiências, sugerido possibilidades de ferramentas digitais, ocorreu muito engajamento por todos. Contudo, quando as propostas dos planos de aulas foram colocadas em prática, a falta de equipamentos em quantidades maiores ou em melhor estado de conservação, ou mesmo a ausência de internet de qualidade, desencadeou um pessimismo em relação às discussões inicialmente realizadas.

Em relação às metodologias ativas, mesmo que bastante debatidas durante os encontros, elas não foram devidamente aplicadas pelos estagiários, em especial, que recorreram, sempre que possível, a modos mais tradicionais de abordagem, como as aulas expositivas não-dialogadas. A dessintonia entre plano de aula e a prática, foi um fator debatido na conclusão do curso. Muitos relatos estiveram ancorados sobre as incertezas sobre o modo de condução da aula. Houve preocupação, especialmente entre os graduandos, de não conseguir manter a turma atenta diante de propostas como a rotação por estações<sup>2</sup>. Salienta-se que a quantidade de estudantes em cada série, tanto do Ensino Fundamental, quanto do Médio, bem como a pouca experiência profissional

---

<sup>2</sup>A rotação por estações prevê a abordagem de uma mesma temática em várias perspectivas diferentes. Cria-se em sala de aula um circuito, de ao menos três paradas, onde em cada uma delas grupos de estudantes se deparam com propostas de atividades distintas, desde aquelas que envolvem a teoria e requer a explicação do docente, até as mais práticas, envolvendo, inclusive, tecnologias. Para ver mais sobre esta e outras metodologias ativas ver: Bacich & Moran, 2018.

dos graduandos, foram fatores que contribuíram a uma inibição de uma metodologia distinta.

Além de discutir e aplicar uma metodologia ativa utilizando tecnologias, os participantes, durante a formação, sugeriram ao grupo algumas indicações de ferramentas digitais para as aulas de História. O intuito desta tarefa visou buscar sites, blogs ou mesmo canais no Youtube com potencial pedagógico. Entendemos a urgência de mapeamentos com este intuito, haja vista a quantidade de material disponível na rede onde a maioria que possui acesso ou download gratuitos são desconhecidos pelos docentes.

Para finalizar, compartilharemos algumas ferramentas compartilhadas no decorrer dos encontros. O Canva foi apresentado como um recurso muito interessante para se produzir quadrinhos, gifs, mapas conceituais, infográficos ou newsletter, por exemplo. Sendo um site especializado em design gráfico, ele oferece *templates* de diversas categorias. Tais recursos são ideais para explorar o multiletramento, especialmente quando se produz quadrinhos ou memes. Estimular a escrita e a leitura de modo multimodal, faz-se crucial para esta cultura escolar que agrega também esta cultura digital.

Criar games ou animações, são possíveis de serem criadas no Scratch.com. Este projeto foi conduzido pelo Media Lab do MIT, em 2007 e insere o usuário na linguagem da programação. O site permite que até mesmo as crianças o manuseiem com facilidade e compartilhem suas produções com os demais usuários. Além de estimular a criatividade, dotar de conhecimentos básicos de programação, a criação de jogos e animações no Ensino de História podem ser atividades voltadas aos mais distintos conteúdos. A *gamificação*, enquanto metodologia ativa, agrega jogos e games conhecidos entre os estudantes, bem a construção dos mesmos, transpondo para a prática conteúdos complexos. Entretanto, mesmo que a utilização de jogos online, games ou demais recursos ocorra, visando um aprendizado significativo em História, não podemos garantir que uma ideia de História tradicional ainda não seja perpetuada (Telles & Alves, 2015; Mendonça, 2018).

Mesmo que grande parte destes jogos recentes possibilite pensar a História a partir de novos aspectos, muitos deles, em especial, aplicativos de celular, acabam por referenciar tais conhecimentos a partir de um recorte tradicional, contrapondo com as novas visões da historiografia. Por não serem desenvolvidos por profissionais da área, acabam estimulando o aprendizado do conteúdo histórico a partir de “perguntas e respostas” que não rompem com uma História linear, com foco demasiado em personagens da elite econômica ou política, bem como pautando-se em datas de acontecimentos imortalizados pela História oficial. Desse modo, quando recorre-se a games e jogos “(...) é preciso oferecer uma narrativa não-linear e possibilidades de exploração em situações que simulem os mesmos problemas que os homens enfrentaram em uma determinada época, e possibilite ao jogador vivenciar soluções semelhantes às empregadas no passado (Telles & Alves, 2015. p. 125)”.

Um canal de divulgação científica disponível no Youtube, o Nerdologia, traz em todas as terças-feiras vídeos produzidos pelo historiador Felipe Figueiredo e o biólogo Átila Iamarino. O conteúdo apresentado destaca temas diversos, estabelecendo diálogos com o presente, visando desconstruir o senso comum. Com quase três milhões de seguidores, os autores citam referências bibliográficas atualizadas sobre as informações que veiculam. Tomar esta produção audiovisual na sala de aula, além de diversificar a linguagem, aproxima o jovem dos novos modos de difusão de informação e contribuem para estimular o seu olhar crítico ao analisar produções desta natureza.

Outra contribuição relevante citada no curso foi o projeto *Arts and Culture*, da Google, que estabeleceu parcerias com muitos museus do mundo e por meio da ferramenta *Street View*, oferece *tour* virtual aos internautas. Totalmente gratuito, esta plataforma permite o acesso a exposições de Arte de todo o mundo, difundindo obras famosas, tanto arqueológicas quanto das belas artes. Além de levar uma experiência de visita a museus que muitos estudantes ou professores não teriam fisicamente, pode-se abordar em atividades que utilizem tal projeto a pensar sobre a organização de acervos, as relações de poder, especialmente as neocoloniais que permitiram que peças de países africanos ou asiáticos hoje estarem em museus de países europeus, por exemplo. Abre-se espaço para debates sobre memória, sobre história oficial e sobre espaços não-formais de aprendizagem.



Por fim, a Nova Escola, organização independente vinculada à Associação Nova Escola, realizou um projeto que agregou professores de vários estados brasileiros, na criação e disponibilização gratuita de planos de aulas alinhados às perspectivas da BNCC. As centenas de planos de aula abrangem todo o ensino fundamental, das séries iniciais ao 9º ano, em todos os componentes curriculares. O material traz planos com recortes temáticos diversos, entre eles sobre relações étnico-raciais, temporalidades, fontes arqueológicas, fascismos, colonialismo, censura, elaborados a partir de fontes primárias e embasamento teórico. Este material tende a auxiliar o cotidiano do professor da escola básica, que pode tomar tais discussões como pontos de partida para encaminhar discussões sólidas e pertinentes para a formação do estudante.

## 6 Conclusão

Para expor nossas conclusões parciais, a partir deste relato de experiência, faz-se pertinente citar os dados a seguir: segundo a 29ª Pesquisa Anual de Administração e Uso de Tecnologia da Informação nas Empresas, da FGV de 2018, há no Brasil mais telefones celulares ativos do que habitantes. Esta pesquisa, no entanto, não reflete as desigualdades de acesso existentes no país, que estão inexoravelmente associadas às desigualdades sociais. Diante de aparelhos com pouca capacidade de processamento e armazenamento de dados, conexões limitadas, ausência de computadores de mesa e pouco conhecimento sobre o manuseio de aparelhos e aplicativos, a possibilidade de utilizar tais tecnologias para objetivos pedagógicos, transforma algumas das competências salientadas pela BNCC grandes desafios para escolas e educadores.

Assim, sem investimento na educação, sem políticas públicas que estejam efetivamente voltadas para a efetividade de um possível Ensino Híbrido na educação pública, metodologias mais condizentes com a tecnologia, ainda serão insuficientes, por mais embasadas e coerentes que pareçam. Do mesmo modo, a cultura das aulas expositivas, da ideia de um professor enquanto detentor de um conhecimento pronto, acabado e passível de reprodução, bem como o de alunos em silêncio, inertes e imóveis como sinal de uma aula com rendimento, acabam por impossibilitar que novas maneiras de se ensinar e aprender sejam praticadas.

O que o curso de extensão trouxe de reflexão foi que Metodologias Ativas são abordagens didáticas que permitem uma conexão maior com as tecnologias digitais, pois permitem que caminhos autônomos de aprendizagens sejam estabelecidos. Também tendem a responder as inquietações, demandas e interesse dos alunos, que podem acessar conteúdos, plataformas, jogos e aplicativos antes ou depois das aulas, de acordo com seus interesses. Estampadas em outdoors de colégios privados, tais abordagens, para serem possíveis em adentrar os colégios públicos brasileiros, pressupõem formação docente, espaços voltados a tais atividades e recursos tecnológicos disponíveis.

Desse modo, os questionamentos levantados entre docentes e discentes do referido curso de extensão, possibilitaram que pensemos sobre a questionável efetividade dessas metodologias no espaço escolar brasileiro atual. Fatores como: inacesso de internet e ferramentas digitais nos lares, as restrições do uso do celular ou mesmo da conexão à internet aos alunos nas escolas, a pouca habilidade dos professores ou futuros professores com tais ferramentas e a insuficiente formação inicial ou continuada para lidar com as tecnologias, ainda são empecilhos para que Metodologias Ativas sejam vistas com mais frequência nas escolas e possam assim, gerar um conhecimento significativo e personalizado, dentro e fora da sala de aula.

### Referências

- Bacich, Lilian; & Moran, José (orgs) (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso.
- Bacich, Lilian; Neto, Adolfo Tanzi; & Trevisani, Fernando de Melo (2015). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso.
- Brasil (2019). *Resultados finais do Censo Escolar* (redes estaduais e municipais). Brasília, DF: MEC/ INEP.
- Brasil (2018). *Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra por Domicílios Continua*. Brasília, DF: IBGE.
- Castells, Manuel (1999). *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

Cerri, Luiz Fernando (2009). Ensino de História e concepções historiográficas. *Espaço Plural*, Ano X, Nº 20, pp.149-154.

Chervel, André (1990). História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, v.2, pp. 177-229.

Cunha, Marcus Vinicius (2001) John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro ,n. 17, p. 86-99, Aug.

Dewey, John (1959). *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 3a . ed. São Paulo: Nacional.

Freire, Paulo (2004). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (2000). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1999). *Educação como prática da liberdade*. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1982). *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Julia, Dominique (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-43.

Leite, Bruno Silva. (2020). Estudo do corpus latente da internet sobre as metodologias ativas e tecnologias digitais no ensino das Ciências. *Pesquisa e Ensino*, 1, e202012. <https://doi.org/10.37853/pqe.e202012>

Mendonça, Helena (2018). Construção de jogos e uso de realidade aumentada em espaços de criação digital na educação básica. In: Bacich, Lilian; & Moran, José (orgs). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso.

- Menezes, Marília Gabriela; & Santiago, Maria Eliete (2010). Um estudo sobre a contribuição de Paulo Freire para a construção crítica do currículo. *Espaço do currículo*, v.3, n.1, pp.395-402.
- Moran, José. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação (2017). In: Yaegashi, Solange e outros (Orgs). *Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento*. Curitiba: CRV.
- Rojo, Roxane; & Moura, Eduardo (orgs.) (2012). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Schwartz, Cleonara Maria; & Vidal, Diana Gonçalves (2010). Sobre cultura escolar e história da educação: questões para debate. In: Schwartz, Cleonara Maria; & Vidal, Diana Gonçalves (orgs). *História das culturas escolares no Brasil*. Vitória: EDUFES.
- Silva, M. A; & Fonseca, S. G (2010). Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Rev. Bras. Hist.*, vol.30, pp.13-33, n. 60.
- Telles, Helyom Viana; & Alves, Lynn (2015). Ficção e Narrativa: o lugar dos videogames no ensino de História. Teccogs: *Revista Digital de Tecnologias Cognitivas*, TIDD | PUC-SP, São Paulo, n. 11, p. 115-130, jan-jun, p. 126.