

**O ACESSO ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS E SUAS FORMAS DE USO INCLUSIVO
NO ENSINO DE HISTÓRIA. DADOS DE UMA PESQUISA**

**EL ACCESO A LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES Y SUS FORMAS DE USO
INCLUSIVO EN LA ENSEÑANZA DE HISTORIA. DATOS DE UNA
INVESTIGACIÓN**

**THE ACCESS TO DIGITAL TECHNOLOGIES AND THEIR FORMS OF INCLUSIVE
USE IN THE TEACHING OF HISTORY. DATA OF A RESEARCH**

TAMANINI, Paulo Augusto

professor@tamanini.com.br

UERN – Professor Programa de Pós-Graduação em Ensino

<http://orcid.org/0000-0001-6963-2952>

SOUZA, Maria do Socorro

fuchssouza@gmail.com

NTE – Professora do Núcleo de Tecnologia Educacional – Mossoró/RN

<https://orcid.org/0000-0003-2373-6101>

RESUMO: Este texto apresenta o resultado de uma pesquisa de mestrado acerca da contribuição dos usos das tecnologias digitais no ensino de História para a inclusão digital. De natureza qualitativa, a pesquisa constituiu um estudo de campo e utilizou como técnicas de coleta de dados a entrevista e a observação. Apoiado em Castells (2002), Bonilla e Pretto (2011), Lemos (2007; 2011), Arruda (2013; 2014), Fonseca (2010) e Moran (2013), o estudo mostrou que, embora os professores de História façam uso das tecnologias digitais em seu fazer docente, esses usos ainda são incipientes. Concluiu-se, também, que, quando esses usos são efetivados de modo crítico, visando tornar o aluno produtor e distribuidor de conteúdos em e na rede, podem conduzir, ainda que parcialmente, à inclusão digital e social do aluno.

Palavras-chave: Ensino de História. Inclusão Digital. Inclusão Social. Tecnologia Digital.

Abstract: This text presents the results of a master's research on the contribution of the uses of digital technologies in the teaching of History for digital inclusion. Of a qualitative nature, the research constituted a field study, and used the interview and the observation as data collection techniques. Based in Castells (2002), Bonilla and Pretto (2011), Lemos (2007; 2011), Arruda (2013, 2014), Fonseca (2010) and Moran (2013), the study showed that although the teachers of History use digital technologies in their teaching, these uses are still incipient. It was also concluded that, when implemented in a critical way, in order to make the student a producer and distributor

of content in and by the network, these uses may lead, albeit partially, to the digital and social inclusion of the student.

Keywords: Teaching of History. Digital inclusion. Social inclusion. Digital Technology.

Resumen: El texto discute el resultado de una investigación de maestría acerca de la contribución de los usos de las tecnologías digitales en la enseñanza de Historia para la inclusión digital. De carácter cualitativo, la investigación constituyó un estudio de campo y utilizó como técnicas de recogida de datos la entrevista y la observación. Basado en Castells (2002), Bonilla y Pretto (2011), Lemos (2007, 2011), Arruda (2013, 2014), Fonseca (2010) y Moran (2013), el estudio mostró que, aunque los profesores de Historia usen los artefactos digitales en su hacer docente, esos usos aún son incipientes. También se concluyó que cuando estos usos ocurren críticamente, con el fin de hacer que el estudiante sea productor y distribuidor de contenido en una red y en la red, pueden conducir, aunque parcialmente, a la inclusión digital y social del alumno.

Palabras clave: Enseñanza de Historia. Inclusión digital. Inclusión Social. Tecnología Digital.

1 INTRODUÇÃO

No contexto contemporâneo, percebe-se a presença cada vez maior das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), notadamente da *internet*, nas relações sociais, na cultura, na política, no mundo do trabalho, na economia e na educação. Estes artefatos impactam toda a sociedade, ao criar novas condições e situações para o incremento dos indivíduos. O mundo inteiro está envolto pelas tecnologias e seus efeitos; todos podem se conectar, informar e interagir em tempo real. Essas alterações têm afetado tanto a concepção do homem acerca do mundo em que vive quanto sua capacidade de entendê-lo.

A despeito da intensa influência das tecnologias na vida do homem, Castells (2002, p. 43) enfatiza que a tecnologia não determina a sociedade, sua evolução histórica ou transformação social, embora incorpore a capacidade que ela tem de se transformar; tampouco a sociedade “escreve o curso da transformação tecnológica”, visto que o resultado final depende de vários fatores. O autor aduz ainda que o contexto atual é caracterizado pela informação cuja geração, processamento e transmissão constituem as principais fontes de produtividade e poder na sociedade.

Esse contexto tem como uma de suas marcas as redes, que representam a nova morfologia social (CASTELLS, 2002). Destarte, vive-se na sociedade em rede.

Entretanto, as tecnologias digitais não chegam a todas as parcelas da população, ficando boa parte dela fora da rede, excluída do acesso à informação proporcionado por esses artefatos e, por conseguinte, da participação plena na sociedade. Os excluídos digitais são, por isso mesmo, excluídos sociais, incapazes de exercer sua cidadania. A inclusão digital é, portanto, condição *sine qua non* para o pleno exercício da cidadania na sociedade da informação. Para Costa (2011), é preciso considerar a inclusão digital como instrumento facilitador de outras inclusões, enxergando-a sob um ponto de vista social e não apenas técnico.

Este texto intenta, portanto, discutir os resultados da pesquisa *O ensino de História na contemporaneidade: tecnologias digitais, internet e inclusão digital*, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino desenvolvido pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, em parceria com a Universidade Federal Rural do Semiárido e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. O estudo objetivou analisar de que modo os usos das tecnologias digitais no ensino de História podem favorecer a inclusão digital dos alunos dessa disciplina e, conseqüentemente, sua inclusão social. A ancoragem teórica foi dada, dentre outros, por Castells (2002), Moran (2013), Bonilla (2009), Bonilla e Pretto (2011), Arruda (2013; 2014), Fonseca (2010) e Lemos (2007; 2011).

2 TECNOLOGIA, ENSINO DE HISTÓRIA E INCLUSÃO DIGITAL: NÓS DA REDE CIDADÃ

Os avanços tecnológicos e a explosão informacional causada principalmente pela *internet* fizeram com que as instituições educativas passassem a se preocupar em entrar no ritmo das transformações, por meio da apropriação das tecnologias emergentes e da conseqüente integração à sociedade do conhecimento e da informação. Em decorrência disso, os governantes começaram a instrumentalizar as escolas com tecnologias digitais (computador multimídia, lousa digital etc.) e acesso à *internet*. Malgrado esse esforço, sabe-se que a mera instrumentalização tecnológica

do ambiente educativo não conduz à inclusão digital do aluno (BONILLA; PRETTO, 2011). É necessário mudar os paradigmas educacionais, reconfigurando conteúdos, metodologia, inovando as formas de ensinar e aprender, fora e dentro da sala de aula, e o modo de avaliar o conhecimento, pois a previsibilidade e a repetição no fazer docente podem se tornar óbices insuportáveis e intransponíveis para o aluno aprender; logo, é preciso diversificar (MORAN, 2013).

Moran (2013) defende práticas inovadoras, via equilíbrio entre tecnologias simples e digitais, atividades presenciais e virtuais, de modo que o aluno aprenda em todos os ambientes por onde circula. A diversificação na forma de uso das tecnologias, via técnicas diferentes e atrativas, leitura variada de textos em diversos formatos: impressos, digitais, multimídia, simples, complexos, com conceitos e histórias, “multitextos significativos, contextualizados, compartilhados, reinterpretados, coproduzidos, presencial e digitalmente, publicados, vivenciados” (MORAN, 2013, p. 62) também é defendida por este autor, que orienta o professor a trabalhar com

Conteúdos articulados a muitos desafios, projetos inovadores, com muita ênfase em pesquisa, compartilhamento, discussão, produção, sínteses, práticas refletidas, colaborativas, com flexibilidade de espaços e tempos, de momentos presenciais e virtuais, com atividades grupais e individuais, com bastante *feedback*, atenção e cuidado (MORAN, 2013, p. 62).

Para Pinsky e Pinsky (2018), a História é referência na sociedade, devendo, portanto, ser bem ensinada. Em um contexto cada vez mais globalizado, usar as tecnologias digitais na aula de História é um dos passos em direção ao ensino de qualidade, pois representa a ação efetiva em direção à formação da identidade individual e social, à participação e transformação social e à cidadania. Assim, articulando ensino de História, sociedade e tecnologias, via atividades e postura críticas, pode-se favorecer um uso qualificado desses artefatos na aula de História, para facilitar a execução das tarefas cotidianas e a solução dos desafios que surgem ao longo da vida, contribuindo, assim, para a inclusão digital e social do aluno.

3 OS USOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA AULA DE HISTÓRIA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A INCLUSÃO DIGITAL DOS ALUNOS



Analisar de que forma os usos pedagógicos que o professor de História das escolas públicas de Mossoró/RN faz das tecnologias digitais favorecem a inclusão digital do aluno e sua consequente formação como sujeito crítico, ativo, participativo e reflexivo constituiu o principal objetivo da pesquisa ora discutida.

Problematizar a inclusão digital a partir dos usos que o professor de História faz das tecnologias digitais visa promover reflexões sobre a inserção destes artefatos na sala de aula, bem como proporcionar aos professores alternativas para sua utilização crítica, de modo a suprir a exigência de se formar sujeitos capazes de agir, com criticidade, sobre os problemas que vivenciam, solucionando-os. Nesse sentido, a pesquisa apresenta relevante contribuição social para a temática das tecnologias na educação e da inclusão digital, no que se refere tanto ao desenvolvimento teórico quanto metodológico, haja vista defender a necessidade de uso crítico, criativo e reflexivo das tecnologias digitais na sala de aula de História para a consequente formação de cidadãos, sujeitos da história.

Com relação ao conceito de inclusão digital, a referida pesquisa adotou as ideias de Bonilla e Pretto (2011), consolidada por Lemos (2007; 2011). Bonilla e Pretto (2011, p. 10) relacionam a inclusão digital à noção de inclusão social, compreendendo aquela como “a possibilidade de os sujeitos sociais terem acesso e se apropriarem das tecnologias digitais como autores e produtores de ideias, conhecimentos, proposições e intervenções que provoquem efetivas transformações em seu contexto de vida”. Nessa perspectiva, o incluído digital é alguém que utiliza as tecnologias digitais para além do seu aspecto técnico, buscando melhorar suas condições de vida.

3.1 Percurso metodológico

O desejo de desvelar se o uso que o professor de História faz das tecnologias digitais em sua prática pedagógica favorece a inclusão digital do aluno direcionou o foco do estudo em tela para uma pesquisa qualitativa, de campo, do tipo explicativa.

Aplicando-se as características de Bogdan e Bliken (1994), três escolas da rede pública estadual e municipal constituíram a fonte direta dos dados da presente pesquisa. A seleção dos sujeitos do estudo - três professores de História da rede

pública de ensino de Mossoró/RN, aqui denominados PEF, PEM, PMF, para resguardo de privacidade - deu-se mediante critérios determinados: ser professor de História da rede pública estadual ou municipal de Mossoró/RN e fazer uso das tecnologias digitais nas aulas. Embora o tamanho da amostra tenha sido pequeno, por ser um estudo qualitativo e por estarem às escolas onde os professores atuam geograficamente distribuídas, abrangendo públicos distintos, demonstrou ser suficiente para atender aos objetivos da pesquisa. A entrevista semiestruturada e a observação não-participante constituíram os procedimentos técnicos empregados para a coleta de dados. As transcrições das entrevistas realizadas e os registros das observações no diário de campo constituíram o *corpus* de análise. A análise de conteúdo foi o método utilizado para analisar os dados (BARDIN, 2016).

Embora se constituísse em uma pesquisa de cunho acadêmico, como resultado das leituras e dos dados produzidos, foi criado um portal virtual, *Portal de História*, composto de recursos educativos direcionados ao ensino de História, que não será discutido nesse trabalho.

Todos os cuidados com uma adequada postura ética foram adotados. Após a anuência escrita da Secretaria de Educação do Município de Mossoró e da Diretoria Regional de Ensino estadual local, responsáveis pelas escolas envolvidas na pesquisa, o aceite dos professores e a visita aos gestores das escolas para a apresentação do projeto, seus objetivos e metodologia, o projeto foi submetido à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), procedimento requerido para a autorização da pesquisa, e aprovado sob o parecer de nº 3.181.267, em 01 de março de 2019. Após a aprovação e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e da autorização de uso de som e imagem, a pesquisa foi iniciada.

3.2 Análise dos resultados

A partir da leitura flutuante do material coletado (transcrição das entrevistas e anotações das observações), o *corpus* a ser analisado foi definido, codificado em unidades de registros (no caso, frases), por meio de recortes, agrupado, por tema, em categorias e subcategorias e, por fim, com respaldo no referencial teórico do estudo,



foram feitas as inferências e a interpretação dos dados, que consistiu em buscar apreender os sentidos expressos e implícitos encerrados no material coletado. Esse processo foi realizado em consonância com o aporte metodológico de Bardin (2016) e suas etapas (pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação), articulando-se os depoimentos dos entrevistados e as anotações do diário de campo com a questão da pesquisa e a base teórica nela adotada. Em seguida, foi efetuada uma análise comparativa entre os resultados da análise das entrevistas e os das observações, justapondo-se as categorias de cada análise, observando-se aspectos similares e diferentes.

Para melhor sistematizar a análise das categorias temáticas e suas respectivas subcategorias identificadas nos depoimentos e nas anotações do diário de campo das observações, achou-se por bem criar um quadro único, conforme se vê abaixo:

Quadro 1 – Categorias e subcategorias de análise

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Perfil do professor de História	Idade; Tempo de magistério; Modalidades de ensino com que trabalha; Formação inicial e continuada para a inserção da tecnologia nas aulas; Usos das tecnologias; Postura em face da tecnologia; Percepção acerca de si enquanto professor da era digital.
Tecnologias na sala de aula de História	Tecnologias utilizadas; Percepção do professor sobre o conceito de tecnologia; Dificuldades de uso; Frequência/infrequência de uso; Percepção do papel das tecnologias e da <i>internet</i> no ensino de História; Benefícios das tecnologias para o ensino de História.
Formas e finalidades do uso das tecnologias digitais	Tipo de atividade desenvolvida; Organização das atividades desenvolvidas com o uso das tecnologias; Finalidades de uso.
Tecnologia e inclusão digital	Tecnologia como elemento da cultura; Papel do professor e do aluno ao usar tecnologias; Papel das tecnologias para um ensino de História crítico; Percepção do professor acerca da noção de inclusão digital; Contribuição das tecnologias digitais e do ciberespaço para a inclusão digital e a formação cidadã do aluno. Recursos do Portal de História; Sugestões de uso dos recursos do Portal de História.

Fonte: Quadro desenvolvido pela autora, 2019.

A discussão analítica a seguir terá como foco as quatro categorias acima, reunidas por proximidade temática.

3.2.1 Perfil do professor de História

Da análise dos dados, foi possível concluir que dois dos professores pesquisados são o que Prensky (2001) denomina nativos digitais pois, nascidos no fim da década de 80 e década de 90, cresceram imersos nas tecnologias, tendo como partes integrais de suas vidas computador, *internet*, celular, *e-mail* e mensageiros instantâneos, enquanto o terceiro pesquisado, não nascido nessa época, é considerado imigrante digital. Quanto ao tempo de serviço na docência, o período abrange 4, 7 e 18 anos, atuando tanto nas séries finais do Ensino Fundamental (EF) quanto no Ensino Médio (EM), tanto na rede pública estadual quanto na municipal. Apesar de esse fato poder influenciar nos usos das tecnologias, pois o nativo digital, por estar mais familiarizado com a cultura digital, encontra-se mais aberto a inseri-la em seu fazer docente, enquanto o imigrante é mais propenso a rejeitá-la, às vezes até pela falta de domínio técnico, não é o que atestam os dados analisados. O professor mais experiente e nascido antes da explosão da internet demonstra ser mais voraz no sentido de diversificar suas aulas via uso das tecnologias.

Os três pesquisados, em resposta à pergunta: “Você se identifica como um professor da era digital”, consideraram o uso que fazem das tecnologias limitado, reconhecendo, assim, a necessidade de aprender mais, para inseri-las nas aulas. Um dos professores manifestou que alguns professores, muitas vezes, por vergonha, deixam de buscar aprender, pois sempre é esperado que soubessem tudo:

“Eu acho assim: eu tento. Mas, eu não me acho ainda Eu acho que tem muita coisa que eu ainda preciso dominar. Mas também já consegui avançar em muita coisa, pela curiosidade, pela não vergonha em perguntar. Porque eu acho que hoje em dia uma parcela significativa de professores me parece ser assim: “ah, eu sou professor, então eu deveria saber”, aí tem vergonha de perguntar. Eu, eu vou e pergunto” (PEM, 28/03/2019).

“Ainda não. Me sinto ainda muito verde para ter um domínio, principalmente pedagógico. Eu posso até saber usar, mas o domínio pedagógico pra usar com os alunos, acho que ainda tenho que me formar melhor” (PEF, 29/03/2019).



Percebe-se, neste excerto, o intenso rastro da concepção tradicional de ensino, em que o papel do professor é o de sabe-tudo. Mas, segundo Prensky (2010, p. 203), o contexto mudou e o aluno tornou-se autor de sua aprendizagem, com a tecnologia, tendo o professor um papel intelectual, “fornecendo aos alunos contexto, assegurando qualidade e ajuda individualizada”. Bonilla e Souza (2011), contudo, aduzem ser este um modelo metodológico liberal, inadequado, portanto, para a inclusão digital que conduz à cidadania. Para estas autoras, nos ambientes de aprendizagem, pesquisa e construção do conhecimento da cultura digital, o professor não é mais aquele que ensina, tampouco os alunos aqueles que aprendem; ambos se tornam sujeitos de aprendizagens, construtores e coautores de conhecimento.

Apesar de não se sentirem professores da cultura digital, quanto ao acesso às tecnologias, todos afirmaram ter, em casa, computador, *internet* e celular, e usarem a rede todos os dias, em média, de duas a três horas (dois professores) e cinco horas (um professor), para acessar redes sociais, se informar ou pesquisar. Bonilla e Pretto (2011, p. 11) reconhecem ser a *internet* um relevante meio de acesso à informação, mas defendem que seu uso seja “acompanhado de um fortalecimento da produção cultural e científica”, para que “o diálogo entre o local e o universal ganhe uma dimensão igualitária e ampla e a escola insira-se nesse processo de forma autoral e ativista”. Porém, para que a escola possa assumir um papel de produtor de informação e conhecimento na rede, é preciso que seus professores sejam autores e não meros consumidores do conteúdo que nela circula.

Ainda nessa vertente, os professores pesquisados, ao serem perguntados se já haviam criado e compartilhado algum material educativo (*blog*, grupo no *WhatsApp* ou *Facebook*) para fins pedagógicos, relataram que nunca, embora tenham participado de grupos criados por alunos. Uma professora chegou a admitir ter criado um grupo no *Facebook*, apesar de tê-lo deixado fechado, com medo de não dar conta ou não ter tempo para administrá-lo. No que tange à formação continuada para o uso pedagógico das TDIC, apenas dois dos três professores participaram de cursos, enquanto o terceiro iniciou uma formação, mas não concluiu. Os três lamentaram não terem recebido, na graduação, preparação alguma para o uso pedagógico das

tecnologias. Coscarelli (2009) enfatiza que o professor precisa se apropriar das ferramentas que o computador e suas redes disponibilizam, para fazer bom uso delas.

No que se refere ao uso da rede como auxílio pedagógico para as aulas de História, os investigados afirmaram usá-la para pesquisar conteúdos, recursos e formas de usá-los. Essa busca é feita, em regra, em portais educativos de História e no *YouTube*, sendo o alvo *slides* prontos, vídeos, charges, banco de questões de prova e imagens para usar nas aulas ou inserir em *slides*, o que denota uma postura do professor como receptor no uso dos artefatos digitais do ciberespaço. Falta-lhes, assim, o olhar crítico sobre as tecnologias e seu uso, advogado por Mattelart (2002), Arruda (2013) e Setton (2010), entre outros. Até que ponto isso pode influenciar na formação crítica, reflexiva e ativa do aluno face à História e seu papel nela?

3.2.2 Tecnologias Digitais no ensino de História: formas e finalidades dos usos

Bonilla (2009) assevera ser a escola, além de espaço pedagógico mobilizador das aprendizagens dos alunos, constituidora da cultura digital, por meio dos seus espaços tecnológicos. Imbricada com a vida, a comunidade, o trabalho e a cultura, a escola consiste em um “espaço de inserção dos jovens na cultura de seu tempo - e o tempo contemporâneo está marcado pelos processos digitais” (BONILLA, 2009, p. 186), ocasionados pela intensa presença das tecnologias digitais na vida das pessoas, especialmente a *internet*. Mas, como os entrevistados concebem o termo tecnologia?

Em uma concepção instrumental, eles veem a tecnologia como um recurso capaz de facilitar a vida humana, embora citem também o acesso à informação e ao mundo como alguns dos seus fins. PEF (29/03/2019), em uma visão mais crítica, considera as tecnologias “*tudo aquilo que [...] amplia a nossa ação dentro de uma realidade*”, inserindo-se aí os usos, os processos advindos da inteligência humana, aproximando-se, assim, do conceito de Kenski (2007, p. 22-23), para quem tecnologia: engloba “a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações”. A tecnologia serve, portanto, para potencializar a ação do homem na busca por melhorar seu entorno.



Com relação ao que seria uma tecnologia adequada para o ensino de História, os entrevistados consideram assim aquela que se adapta à faixa etária do aluno e é pertinente ao assunto abordado na aula. Segundo PEM (28/03/2019), para a tecnologia ser boa, deve ser viável e saber como usá-la. Por isso, para ele, *“não há tecnologia boa ou ruim, porque vai depender do uso que se dá a ela”*. PMF (28/03/2019), por sua vez, afirmou que as *“melhores tecnologias hoje são as que possibilitam o acesso à internet”*, a despeito de quase não fazer uso dela em sala. Os pesquisados citaram o *Google Earth*, charges, mapas e, principalmente, vídeos e filmes como os recursos da rede mais úteis para trabalhar o conteúdo de História.

Infere-se, a partir dos dados analisados, que os pesquisados ainda não atuam no sentido de tornar as escolas públicas onde lecionam espaços de inserção da cultura digital, haja vista ser quase nulo o uso que fazem das tecnologias digitais na aula de História, notadamente da *internet*. *“uso mais o projetor multimídia e o computador. A internet, nem tanto, porque já levo os vídeos prontos, devido à dificuldade do acesso. Mas, passo pesquisa para eles fazerem em casa usando a rede”* (PMF, 28/03/2019). Esse uso incipiente da *internet* inviabiliza a plena inclusão digital dos alunos de História, já que o ciberespaço constitui atualmente uma relevante forma de acesso a diferentes fontes de informação, interação, produção e compartilhamento de conteúdo (BONILLA; PRETTO, 2011). Quanto à razão de não usarem a rede, os pesquisados citaram o funcionamento precário ou inexistência do laboratório de informática das escolas e conexão lenta. Justificando o não uso das tecnologias móveis, especialmente do *smartphone*, como alternativa para inserir os recursos da rede na aula, afirmaram que nem todos os alunos possuem celular e, entre os que possuem, alguns não têm *internet* em seus aparelhos. Apesar desses óbices, os pesquisados não desistem, buscando formas de superá-los, seja realizando cotas entre os docentes para pagar uma conexão à *internet* melhor e mais rápida, seja baixando os materiais que querem usar nas aulas em casa. Entretanto, percebe-se, implícito nos relatos dos entrevistados, um sentimento de frustração quando planejam uma aula com tecnologias e, por alguma dificuldade, não conseguem ministrá-la.

Notebook, projetor multimídia ou computador interativo¹ e vídeo são, conforme os pesquisados, os artefatos digitais mais utilizados por eles e com os quais se sentem mais seguros, por já saberem manuseá-los, fato confirmado ao relatarem a dificuldade de trabalhar com a lousa digital e o *tablet*, por não terem o domínio técnico. Logo, nota-se que o acesso e o domínio técnicos são pressupostos para a inclusão digital, embora, por si só, não garantam o uso qualificado das tecnologias, pois não levam ao exercício pleno da cidadania (LEMOS, 2011). Nesse sentido, um dos entrevistados, em uma de suas falas, expressa a importância do domínio técnico conjugado a um planejamento, a um fim: “*Se for usar, tem que ter um certo domínio, ter uma ideia de para que eu vou usar e não só usar por usar*” (PEM, 28/03/2019). O *Google Earth*, mapas, charges, trechos de filmes, música, textos e recortes de textos de jornais e revistas, TV e câmera fotográfica também foram citados como tecnologias utilizadas nas aulas. Apesar das inúmeras vantagens dos jogos digitais no ensino de História, como a abordagem atraente de temáticas históricas (ARRUDA, 2014; GIACOMONI; PEREIRA, 2013), apenas um docente já utilizou jogos em suas aulas. Dois alegaram falta de preparo e de tempo para se familiarizar com o jogo e planejar a aula.

De que forma, porém, os professores usam essas tecnologias, ou seja, que atividades desenvolvem com elas? Consoante os dados analisados, usam para: elaborar esquemas e resumos; ler e debater textos, charges, fotos, quadros ou imagens; produzir e expor charges; criar paródias, vídeos e de apresentações em *slides*; exibir *slides*, filmes, documentários e vídeos; cotejar vídeos, filmes ou textos, de fontes diferentes, abordando o mesmo tema; analisar mapas e documentos históricos; apresentar seminários a partir da leitura de textos ou recortes de textos; expor fotos, por exemplo, do bairro, trabalhando a história local. Como já citado, a pesquisa é a única atividade realizada usando a *internet* e sempre à distância, não havendo, nesse caso, junção do presencial com o virtual, como advoga Moran (2013).

Com relação às finalidades de uso dos artefatos, os relatos apontam que as tecnologias são usadas com o propósito de iniciar ou estimular o debate na sala.

¹ O computador interativo é um dispositivo desenvolvido pelas universidades federais de Santa Catarina e Pernambuco, no bojo do Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado), e funciona como computador, projetor multimídia e lousa digital. Só foi entregue às escolas estaduais que ofertam o Ensino Médio.

Entretanto, percebe-se uma forte tendência dos pesquisados em focar esse uso, especialmente da música e do vídeo, apenas para ilustrar ou reforçar o conteúdo:

“Uma aluna me disse uma vez que tinha muita dificuldade em História e que gostou muito da minha aula, pois, além do que eu falava em aula, o que eu mostrava em vídeo reforçava aquilo que eu explicava e ela entendia melhor. O vídeo contribui nesse sentido aí, de reforçar o conteúdo” (PEM, 28/03/2019).

O uso interdisciplinar e planejado das tecnologias foi um ponto defendido por todos os sujeitos da pesquisa. Além disso, o estímulo ao trabalho colaborativo, por meio do agrupamento dos alunos, também foi citado, por ajudar no compartilhamento e superação das dificuldades individuais. Consoante os dados coletados nas observações, as tecnologias utilizadas durante as aulas foram adequadas ao nível da turma e faixa etária dos alunos, além de estarem em harmonia com os conteúdos trabalhados, sendo, por essa razão, consideradas boas, segundo os investigados.

Embora as formas de uso das tecnologias não enfatizem, tanto quanto deveriam, a formação crítica e reflexiva do aluno, impedindo-o de participar autônoma e ativamente da sociedade (LEMOS, 2011), pelo tipo de uso que o professor faz das tecnologias digitais, pode-se afirmar que a inclusão digital do aluno de História das escolas estaduais e municipais de Mossoró/RN está parcialmente ocorrendo, pois ele, ao usar as tecnologias, produz, debate, opina, apresenta, cria, pesquisa e compartilha conteúdo e informação com seus colegas, mesmo não distribuindo no ciberespaço. Está, portanto, sendo produtor de conhecimento (BONILLA; PRETTO, 2011), posicionando-se frente ao seu grupo social, e participando, como sujeito, de sua história (ARRUDA, 2013), como mostra o excerto abaixo:

“Os textos que debateram foram retirados de jornais e revistas e eram sobre o tema que estava sendo trabalhado. Se eu não me engano, era sobre a Proclamação da República. Aí, eu dividi o tema em vários subtemas e distribuí com os grupos: a crise militar, a crise entre o império e os militares, a crise entre a igreja, os militares e o império e a crise entre os fazendeiros, proprietários de escravos e o império. Eles leram, debateram, fizeram um resumo e apresentaram, em forma de charge” (PEM, 28/03/2019).

Indagados se os recursos digitais, acessíveis via *internet*, podem potencializar o ensino de História, os entrevistados afirmaram que sim, embora PEM (28/03/2019) tenha reiterado seu uso acrítico quando a tarefa envolve pesquisa, pois muitos alunos se limitam ao Ctrl+C/Ctrl+V, ou seja, a copiar/colar o que encontram nos *sites*, sendo

seu único trabalho “imprimir o texto e entregar ao professor” (FONSECA, 2010, p. 9), e a falta de estrutura das escolas em propiciar uma conexão otimizada da rede. Ela assevera que é preciso orientar, acompanhar, discutir e avaliar em todas as fases, do problematizar a publicar os resultados, os projetos de trabalho que envolvem pesquisa. PEF (29/03/2019) aduz que essa potencialização dos artefatos virtuais na aula de História pode ocorrer via ampliação da

“questão do raciocínio histórico, no sentido de os alunos terem a oportunidade de construir uma compreensão, por exemplo, de um fato histórico, de uma forma muito mais dinâmica e leve, não no sentido de memorizar, mas no sentido de se relacionar com o conteúdo”.

Além de ampliar o raciocínio histórico, os professores entrevistados conseguem divisar outras vantagens do uso das tecnologias digitais no ensino de História. PMF (28/03/2019), por exemplo, cita as diversas fontes disponíveis na rede que podem enriquecer as aulas, colaboração entre os alunos e melhoria no seu rendimento, estímulo à autoria e criticidade (em menor grau do que deveria), motivação e interesse. Ela também cita o aspecto convergente da tecnologia, a exemplo do vídeo que reúne em si várias mídias (gráfico, mapa, imagem, som, texto etc.), o que a torna bem mais interessante do que a mera exposição oral do professor, facilitando a compreensão do conhecimento histórico. Motivação e atração para o aluno são vantagens citadas pelos três professores em várias falas: *“As tecnologias dinamizam a sala de aula, porque tem dias em que a aula pode parecer um pouco chata e, às vezes, a gente traz algo mais interessante para o aluno e ele acaba atraído”* (PEF, 29/03/2019); *“Facilitam a compreensão do conteúdo, motivam, e outra coisa, você acaba mexendo no cotidiano da aula, tornando-a mais atraente”* (PEM, 28/03/2019). PEF (29/03/2019) coloca, ainda, que os artefatos digitais servem para facilitar o trabalho docente:

“Eu diria que também seria até facilitar o meu trabalho pedagógico; realmente, a tecnologia facilita o trabalho pedagógico.

Pesquisador: Mas, facilitar de que forma? Na questão do conteúdo?

No sentido de eu conseguir atingir esse conteúdo de uma forma mais prática e objetiva, pois às vezes, só a gente falando não vai no cerne da questão”.

Essas falas expressam uma preocupação em associar o uso das tecnologias com a ação pedagógica do professor, bem mais do que com a formação crítica do aluno. Manifestam, por conseguinte, uma visão instrumental da tecnologia, como se seu único fim fosse tornar a aula atrativa para o aluno. Para Lemos (2011), a inclusão digital só ocorre quando o indivíduo usa as tecnologias para exercitar plenamente sua cidadania e não somente por meio do acesso a computadores e *internet*. Logo, para a plena inclusão digital, cabe pensar a “formação global do indivíduo para a inclusão social” (LEMOS, 2011, p. 16), ultrapassando o teor meramente tecnicista. Malgrado essa percepção de tecnologia como mero instrumento, os entrevistados ressaltam que seus benefícios dependem da forma como serão usadas pelo professor, isto é, do que os alunos irão fazer com elas. Para eles, é preciso ter claro o objetivo pedagógico e planejar bem a atividade a ser realizada com as tecnologias.

Inquiridos acerca de como as tecnologias podem ajudar a combater a imagem que a História tem de disciplina memorística e expositiva, o que a torna desinteressante e cansativa para o aluno, PEF (29/03/2019) afirmou que, *“com as tecnologias, o aluno sai de sua zona de conforto, de ou só ouvir o que estou falando ou achar que se decorar aquela frase do livro, já aprendeu”*. Destacou também o estímulo à interdisciplinaridade, com a qual o aluno *“aprende a relacionar o conteúdo com conhecimentos de outras disciplinas”*. A formação crítica e reflexiva do aluno, por intermédio do uso da tecnologia, é outra forma de combate ao ensino transmissivista de História, como comprova o excerto abaixo:

“A possibilidade que ela, a tecnologia, dá, por exemplo, de expor vídeos, acho que ajuda nesse sentido. A própria charge, ou a imagem mesmo; às vezes, eu gosto de pedir para fazerem a leitura da imagem. Coloco a imagem lá e isso já foge daquela coisa só falando. Uma vez eu estava abordando a Independência do Brasil e coloquei aquele quadro famoso de D. Pedro com a espada na mão e a gente foi fazendo a leitura de cada coisa ali: onde é que estava o povo ali, quem eles enxergavam naquele quadro e, à medida que eles encontravam a resposta, fazíamos o debate. As tecnologias ajudam a fazer o aluno participar mais, a trazê-lo para o debate” (PEM, 28/03/2019).

Diante do discutido, é possível identificar de que forma os professores de História das escolas públicas estaduais e municipais de Mossoró/RN usam as tecnologias digitais. Essas formas favorecem a inclusão digital e social do aluno? O debate que se segue pode ajudar a encontrar essa resposta.

3.2.3 Tecnologia e Inclusão Digital

Fonseca (2010), ao tratar da intencionalidade educativa subjacente ao ensino de História, alega que as escolhas teóricas e metodológicas dos professores estão intimamente ligadas às suas posições políticas. Para Fonseca (2010, p. 2), “a história ensinada é sempre fruto de uma seleção, ou como atualmente se diz, de um ‘recorte’ temporal, histórico. As histórias são frutos de múltiplas leituras, interpretações de sujeitos históricos situados socialmente”, sendo o passado tal qual se conhece condicionado pela visão de quem o recortou para registrá-lo, a partir do seu presente.

Direcionando o olhar para as tecnologias, os pesquisados acreditam serem estas manifestações da cultura, refletindo o contexto social e as intenções de seus criadores, com vistas a influenciar seus usuários. Para PEM (28/03/2019), “*nada é neutro, tudo o que é criado para o público, tem uma intenção*”. Arruda (2013, p. 38) cita o ciberespaço que, por ser criado pelo homem, é “permeado de seus paradoxos, contradições e relações de poder”. Acerca do tema, PMF (28/03/2019) relata:

“O livro que li agora, A galáxia da internet, de Castells, fala da cultura digital, da origem dessa cultura, fruto da elite intelectual dos hackers, da economia e das comunidades virtuais. E diz que a internet, em primeiro plano, é fruto da cultura de quem a criou. Os criadores criam segundo os seus valores; criam, usam e adaptam a internet a sua própria carga cultural; os usuários, que não são os criadores, já recebem essa internet padronizada de acordo com as intenções de quem criou. Eu concordo com essa visão de Castells, mas também acredito que cada um faz uso de acordo com seus próprios interesses. Cada um vai ter um jeito diferente de usar, conforme seu objetivo. Mas, quem cria, cria conforme as necessidades de mercado, as exigências do consumidor”.

Nota-se que essa professora, apesar de perceber a subjetividade das tecnologias, rejeita o determinismo tecnológico, admitindo uma certa liberdade de o usuário se deixar, ou não, influenciar por essa ideologia subjacente às tecnologias. Isso também significa que essa docente, em suas aulas de História, pode estimular seu aluno a questionar, debater, criticar e refletir ao usar as TDIC, promovendo, assim, sua inclusão digital e consequente inclusão social.

Se a História ensinada resulta da escolha de recortes feita por um dado sujeito social e historicamente situado, é imprescindível que a sala de aula se torne um espaço de crítica, de discussão, de reflexão, de modo que os alunos percebam que

eles também fazem parte do elenco da História. Para isso, porém, o professor de História deve se conscientizar de sua “responsabilidade social perante os alunos, preocupando-se em ajudá-los a compreender e [...] a melhorar o mundo em que vivem” (PINSKY; PINSKY, 2018, p. 22). Nesse sentido, as tecnologias, embora também imbuídas de subjetividades, podem ajudar imensamente.

Entretanto, é preciso que os docentes tenham claro uma concepção de inclusão digital condizente com essa responsabilidade social de que Pinsky e Pinsky (2018) falam. Ante a pergunta sobre o que seria incluir digitalmente os alunos, dois dos três entrevistados responderam: *“Me vem à cabeça oportunizar o acesso dos alunos com as tecnologias, independentemente das limitações desse aluno”* (PEF, 29/03/2019); *“Seria dar mais o acesso, porque quando eles têm o acesso, eles desenvolvem mais rapidamente a prática do uso, a técnica. Como professora, seria permitir que eles tenham o acesso às tecnologias que, muitas vezes, não têm em casa”* (PMF, 28/03/2019). Consoante às falas, percebe-se que esses professores veem incluir como possibilitar o acesso e o domínio técnico. O terceiro entrevistado, porém, já apresenta uma diferença significativa em relação à visão de inclusão digital:

“Hoje em dia, eu acho que a inclusão ainda está muito voltada em proporcionar o acesso à tecnologia. Não é só o acesso, porém, mas também a compreensão daquilo que ele vai querer fazer com ela, do uso dela. Não é só o acesso, apesar de eu acreditar que ainda não é todo mundo que tenha, não. A inclusão é o acesso qualificado, um acesso consciente, em que os alunos saibam o que estão fazendo, pois se vê muito aluno em sala de aula com celular, mas o que está fazendo?” (PEM, 28/03/2019).

Para esse professor, incluir vai além do mero acesso e domínio técnico, pois implica usar de modo consciente as tecnologias, embora ainda não signifique um uso em que o aluno seja produtor e distribuidor de conteúdo (LEMOS, 2011). Os três pesquisados admitem que, ao realizarem alguma atividade com o uso das tecnologias, o papel do aluno é mais de consumidor das informações e conteúdos por elas veiculados do que de produtor. Reconhecem, porém, que o professor deve oportunizar espaços de produção na aula. PMF (28/03/2019), que atua somente no Ensino Fundamental, associa a postura de receptor dos alunos a essa modalidade de ensino, afirmando que ainda lhes falta nessa fase a criticidade e a autonomia e que eles são incapazes de problematizar as informações que acessam.



A questão que se faz é: até que ponto essa visão de inclusão e do papel do aluno ao aprender usando tecnologias interfere na forma como o professor usa as tecnologias em suas aulas e, conseqüentemente, na formação crítica, reflexiva e cidadã do aluno, ou seja, em sua inclusão digital?

Se ser incluído digitalmente significa participar ativamente das decisões que envolvem as várias esferas da vida pública, produzir e compartilhar informações e conhecimento em e na rede, acessar criticamente os conteúdos que circulam nas mídias e redes sociais, atuando como sujeito na história da comunidade local e global, é possível inferir, dos dados analisados, que as formas como os professores investigados usam as tecnologias, apesar de favorecerem, mostram-se insuficientes para promover a inclusão digital dos alunos, necessária para sua plena cidadania.

O amparo para tal afirmação advém tanto das formas de uso (ou do não uso) das tecnologias digitais como do papel de transmissor de informação que os professores assumem em suas aulas ao usarem as TDIC. Um exemplo disso é que, após a exibição de vídeos, eles explicam o conteúdo ali mostrado, sem dar oportunidade ao aluno de se manifestar. A transmissão de informação, ranço do método tradicional, em vez da construção do conhecimento, mostra-se intensa, sendo as tecnologias mera forma de atrair a atenção do aluno. Logo, a dinâmica comunicacional da aula ainda se funda no modelo de transmissão um-todos (BONILLA; SOUZA, 2011), reproduzindo-se o autoritarismo e a linearidade típicos da educação bancária (FREIRE, 2003) ou do modelo vertical de ensino (MATTELART, 2002). Nesse caso, Becker (1994, p. 90) diz que “tudo o que o aluno tem a fazer é submeter-se à fala do professor: ficar em silêncio, prestar atenção, ficar quieto e repetir tantas vezes forem necessárias”, resultando daí indivíduos que, renunciando ao direito de pensar, desistiram de sua cidadania e, por conseguinte, “qualquer projeto que vise a uma transformação social escapa a seu horizonte, pois este sujeito deixou de acreditar que sua ação seja capaz de qualquer mudança”.

Outro ponto que corrobora a afirmação de que as formas de uso das tecnologias pelos professores de História não contribuem de modo expressivo para a inclusão digital e social dos alunos é o fato de que a única atividade desenvolvida com os alunos usando a rede é a pesquisa a distância. Infere-se, assim, que eles nunca

compartilharam conteúdo na rede, atuando sempre como consumidores acríticos, já que, nas pesquisas realizadas, muitos só copiam o que acham, sem analisarem criticamente. Percebe-se, contudo, algumas tentativas dos pesquisados no sentido de fazer os alunos problematizarem os resultados encontrados via elaboração de resumos ou resenhas de filmes, produção de *slides*, paródias, charges e vídeos do tema pesquisado, relacionando com situações do tempo presente. Essas tentativas, porém, não escondem a ausência do aluno nos diversos processos interativos que ocorrem no ciberespaço, o que impede o pleno exercício de sua cidadania, constituindo-se este outro ponto para que ele não esteja, de fato, incluído digitalmente.

Não obstante, conforme os dados analisados, os pesquisados acreditam que os usos das tecnologias digitais, incluindo as do ciberespaço, podem, sim, contribuir para que o aluno se torne um sujeito crítico e reflexivo, um cidadão, capaz de intervir como autor no seu contexto social, desde que sob o acompanhamento do professor e realizado, como já foi dito, de modo planejado, interdisciplinar e colaborativo. Nesse sentido, Fonseca (2010, p. 9), ao coligar algumas propostas metodológicas e estratégias de ensino que vêm se consolidando no ensino de História, cita as práticas interdisciplinares desenvolvidas “por meio de projetos de ensino que articulem temas históricos aos demais componentes curriculares”, a produção de saberes históricos via projetos e a incorporação e diversificação de diferentes fontes, linguagens e artefatos da cultura contemporânea no processo ensino-aprendizagem. O trabalho por projetos também é defendido como estratégia de inserção das tecnologias na sala de aula (MORAN, 2013), por propiciar interdisciplinaridade, autonomia e colaboração no ensino de História. Para Fonseca (2010, p. 10) são fontes do ensino de História:

[...] todos os veículos, materiais, vozes, indícios que contribuem para a produção e difusão do conhecimento, responsáveis pela formação do pensamento crítico: os meios de comunicação de massa (rádio, TV, imprensa em geral), a internet e os espaços virtuais, a literatura, o cinema, fontes orais, monumentos, museus, arquivos, objetos, poesias e canções, além de documentos impressos e textuais e das fontes iconográficas.

Para PEF (29/03/2019), é importante deixar a curiosidade do aluno falar e não dar tudo pronto, fala que se contrapõe à prática observada, como visto alhures. Para PEM (28/03/2019), é importante que o professor estimule a reflexão e o pensamento crítico, pois as tecnologias e a História, por sua intencionalidade subjacente, tanto

podem servir para despertar como para alienar o aluno. Ele também enfatiza a necessidade de se trabalhar com várias fontes, cotejando e discutindo as informações, questionando-as, além de ensinar o aluno a filtrar o que acessa e a produzir e compartilhar conteúdo na rede, para não se tornar um mero receptor acrítico das informações e conteúdos veiculados pelas e nas tecnologias digitais.

Em consonância com essa afirmação, o Portal de História, disponível sob o endereço www.portalthistoria.net.br, objetivou inventariar tecnologias digitais e possibilidades de usos críticos e autorais para o ensino de História. Os entrevistados sugeriram a inserção de artefatos variados, conforme a modalidade de ensino, e sugestões de uso reflexivo e crítico, via relatos de outros professores de História: *“Não adianta ter tudo nas mãos e você não saber como usar. Poderia ter um vídeo, mas com uma dica de como usar, um relato de experiência de outro professor”* (PEM, 28/03/2019). O portal dispõe, assim, de planos de aula e projetos desenvolvidos por professores de História de todo o país. Além disso, deixa aberto para que os usuários também possam enviar seus planos de aula ou projetos, consolidando a democracia na rede. Filmes, vídeos, música, imagens, charges, textos, documentários e questões de prova foram tecnologias sugeridas pelos pesquisados para o Portal de História.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A História, construída cotidianamente, é ação de todos os indivíduos e coletivos sociais. Desse modo, seu ensino não pode se dar dissociado da vida dos sujeitos que a constroem e da cultura onde está inserida. Na atual cibercultura ou era digital, marcada pela presença das tecnologias, estar conectado é poder se comunicar, informar (se), de modo célere e instantâneo, com o mundo, algo a que o aluno da Educação Básica está acostumado, por ter nascido imerso nesse contexto.

Esta pesquisa buscou analisar de que forma os usos que os professores de História fazem das tecnologias digitais contribuem para a inclusão digital dos alunos. Por meio da análise dos dados produzidos e da discussão com os autores que embasaram este estudo, pode-se dizer que o objetivo traçado para responder esta questão foi atingido.

Verificou-se que todos os professores pesquisados utilizam tecnologias em suas aulas e em sua vida pessoal, embora este uso ainda se mostre incipiente em sua prática pedagógica. *Notebook* e projetor multimídia ou computador interativo foram citadas como as tecnologias mais usadas, juntamente com o vídeo. No entanto, os professores também fazem uso de outras tecnologias, embora de modo mais esporádico. Apesar das potencialidades da rede, ela nunca foi utilizada na aula presencial, somente a distância e para pesquisas. As atividades realizadas com as TDIC são variadas, com destaque para a exibição de vídeos e trechos de filmes e produção de resumos, *slides* e *charges*. Os fins identificados para usar as tecnologias foram especialmente reforçar o conteúdo ou motivar o aluno. Quanto à forma de trabalhar com as tecnologias, os professores relataram a preferência pelo uso planejado, interdisciplinar e colaborativo.

Apesar de os alunos produzirem conteúdo a partir do tema estudado e debaterem via diferentes mídias acerca do mesmo tema, eles ainda assumem, quase sempre, uma postura de receptores acríticos ou consumidores das tecnologias e do que nela circula. Por conseguinte, o acesso às tecnologias digitais e suas formas de uso na aula conduzem, em parte, à inclusão digital, mas o aluno de História ainda não está incluído socialmente, pois o não uso da *internet*, exceto para pesquisas livres a distância, sem o acompanhamento e a orientação do professor, impede que ele participe do que a rede oferece, que produza e compartilhe conteúdo, deixando de ser autor e divulgador de informação, um nó na rede da inteligência coletiva de Lévy (2007) e, por essa razão, deixando de ser cidadão.

PAULO AUGUSTO TAMANINI

Pós-Doutor em História pela UFPR (2017). Doutor em História pela UFSC (2013); Professor Permanente no Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN/UFERSA/IFRN). Coordenador do Grupo de Pesquisa: Imagens e Ensino (CNPq/UFERSA) e Membro Pesquisador do Grupo de Pesquisa Literatura, Tecnologias e Novas Linguagens (CNPq/UERN). E-mail: professor@tamanini.com.br.

MARIA DO SOCORRO SOUZA

Mestra em Ensino (UFERSA). Especialista em Pesquisa Educacional (UERN) e Tecnologias na Educação (PUC-Rio). Graduada em Letras (UERN) e Direito (UERN).



Professora nos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE/NTM) de Mossoró/RN. E-mail: fuchssouza@gmail.com.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, E. P. Aprender História com jogos digitais em rede: possibilidades e desafios para os professores. *In: MAGALHÃES, M. et. al. (orgs.). Ensino de História: usos do passado, memória e mídia.* Rio de Janeiro: FGV Editora, 2014. p. 239-253.

ARRUDA, E. P. Cultura e ensino de história na perspectiva das redes sociais e do ciberespaço. *In: SILVA, C. B. da; ZAMBONI, E. (orgs.). Ensino de história, memória e culturas.* Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 35-53.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo.* São Paulo: edições 70, 2016.

BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. *Educação e Realidade.* Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 88-96, jan./jun. 1994.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.* Portugal: Porto Editora, 1994.

BONILLA, M. H. S. Inclusão digital nas escolas. *In: PINHEIRO, A. C. F.; ANANIAS, M. (orgs.). Educação, direitos humanos e inclusão social: histórias, memórias e políticas educacionais.* João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009, vol. 2, p. 183-200.

BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. L. (orgs.). Apresentação. *In: BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. L. Inclusão digital: polêmica contemporânea.* Salvador: EDUFBA, 2011, vol. 2, p. 09-13.

BONILLA, M. H. S.; SOUZA, J. S. de. Diretrizes metodológicas utilizadas em ações de inclusão digital. *In: BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. L. (orgs.). Inclusão digital: polêmica contemporânea.* Salvador: EDUFBA, 2011, vol. 2, p. 91-107.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede.* São Paulo: Paz & Terra, 2002.

COSCARELLI, Carla Viana. Likando as ideias dos textos (Prefácio). *In: ARAÚJO, Júlio César; DIEB, Messias. (org.). Letramentos na Web.* Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 13-20.

COSTA, L. F. Novas tecnologias e inclusão digital: criação de uma modelo de análise. *In: BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. L. (orgs.). Inclusão digital: polêmica contemporânea.* Salvador: EDUFBA, 2011, vol. 2, p. 109-126.

FONSECA, S. G. A História na Educação Básica: conteúdos, abordagens e metodologias. *In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS*, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2010, p. 1-13.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2003.

GIACOMONI, M. P.; PEREIRA, N. M. Flertando com o caos: os jogos no ensino de História. *In: Nilton M. Pereira e Marcello P. Giacomoni (orgs.). Jogos e ensino de História*. Porto Alegre: Evangraf, 2013. p. 10-24.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2007.

LEMOS, A. *Cidade digital: portais, inclusão e redes no Brasil*. Salvador: EDUFBA, 2007.

LEMOS, A. Prefácio. *In: BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. L. (orgs.). Inclusão digital: polêmica contemporânea*. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 15-21.

LÉVY, P. *Inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 2007.

MATTELART, A. *História da sociedade da informação*. São Paulo: Loyola, 2002.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. *In: MORAN, J. M.; MASSETO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 11-72.

PINSKY, J.; PINSKY, C. B. Por uma história prazerosa e consequente. *In: KARNAL, Leandro (org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 17-36.

PRENSKY, M. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. *NCB University Press*, vol. 9, n. 5, out. 2001. Disponível em: http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf. Acesso em: 2 jun. 2018.

PRENSKY, M. O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula. *Conjectura*. Caxias do Sul, v. 15, n. 2, p. 201-204, maio/ago. 2010.

SETTON, M. G. *Mídia e educação*. São Paulo: Contexto, 2010.