

Escola, Ensino e Tecnologia: a oficina pedagógica “Comunicação tem História: muito além do bate-papo”

Marcella Albaine Farias da Costa*
Maria Perpétua Baptista Domingues**

Resumo

Este texto tem por objetivo pensar a interface entre a escola, o ensino de História na educação básica e as novas tecnologias da informação e da comunicação (NTICs), tendo como pano de fundo as demandas contemporâneas de um mundo “hibridamente tecnologizado”. Como sabemos, estamos imersos em uma realidade saturada por (novas) tecnologias, dotadas de potencialidades, mas também de limitações. Assim, não são raras as indagações do tipo: qual é o papel da escola neste novo panorama de incertezas? Como historiadores e professores de História, pensamos: como o ensino de História tem dialogado com essas questões? Este estudo pretende responder a tais perguntas, a partir da análise de uma experiência pedagógica vivenciada no âmbito do Projeto “História para que te quero História”, do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) / Colégio Estadual Antonio Prado Júnior – a Oficina pedagógica “Comunicação tem História: muito além do bate-papo”. Tendo como empiria os questionários previamente respondidos pelos alunos que objetivavam participar da Oficina, trazemos como apoio teórico e reflexivo as contribuições propostas por SIBILIA (2012), DAYRELL (2007), LÉVY (1998), LIBÂNEO (2010), MONTEIRO (2007), entre outros. Interessa-nos problematizar os pontos acima colocados e repensar o “sentimento de vacuidade” elaborado “pela compulsão contínua de emitir eletronicamente dados da própria vida” (ZUIN, 2010) – nessa perspectiva, apostamos na potencialidade analítica de conceitos como o de *ciberliteracidade* (LIVINGSTONE, 2011) e escola como “espaço de síntese” (COLOM CAÑELLAS, 1994). Acreditamos, por fim, que o caminho aberto por esta aproximação teórica pode ser bastante profícuo para compreender a ideia de “escola sob suspeita”

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e ex-bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) / História UFRJ.

** Graduada em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e supervisora do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) / História UFRJ / Colégio Estadual Antonio Prado Júnior.

(GABRIEL, 2008) e resignificar o papel desta instituição e do ensino de História no tempo presente, em meio às complexas relações de poder que os caracterizam.

A escola como tecnologia e a tecnologia na escola: tensões e desmembramentos

Enquanto deslizamos velozmente a bordo deste século XXI que tantas surpresas nos tem trazido, ostentando seus feitiços tecnológicos e seu estilo de vida globalizado, será que a escola se tornou obsoleta? É muito difícil responder a esta interrogação de modo categórico; talvez as possíveis respostas ainda sejam impronunciáveis. (...) O desmoronamento em curso é doloroso e desconcertante, mas, a partir dessa abertura, a visão se expande para outras direções. Em consequência disso, os caminhos podem se multiplicar (SIBILIA, 2012: 9-10).

Os impactos decorrentes das novas tecnologias da informação e da comunicação (NTICs) tem se tornado central no panorama discursivo e epistêmico contemporâneos. As NTICs deixam suas marcas na esfera social, cultural, econômica, política etc. Mas, como será que a escola tem se portado e reagido a isso?

“Parece que assistimos a uma crise da escola na sua relação com a juventude (...)”, escreveu o sociólogo Juarez Dayrell (2007: 1106). A antropóloga argentina Paula Sibilía (2012), no seu livro intitulado “*Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*”, entende que há uma incompatibilidade entre o objetivo para o qual a mesma foi criada (pautado no ideal normalizador e disciplinar) e os corpos e subjetividades dos jovens do século XXI. “Há explicações históricas e antropológicas para essa discrepância crescente”, afirma a autora:

(...) a escola é uma tecnologia de época. Ainda que hoje pareça tão ‘natural’, algo cuja existência seria inimaginável, o certo é que essa instituição nem sempre existiu na ordem de uma eternidade improvável. (...) o regime escolar foi inventado algum tempo atrás em uma cultura bem definida, isto é, numa confluência espaço-temporal concreta e identificável, diríamos até que recente demais para ter se arraigado a ponto de ser tornar inquestionável. De fato, essa instituição foi concebida com o objetivo de atender a um conjunto de demandas específicas do projeto histórico que a planejou e procurou pô-la em prática: a modernidade (Ibid.,15-17).

Entendendo a própria escola *como* uma tecnologia (de uma temporalidade que não é a nossa), procuraremos refletir, ao longo deste trabalho, sobre as tecnologias *na* escola. “A evolução social do homem confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada época. Diferentes épocas da história da humanidade são historicamente reconhecidas pelo avanço tecnológico correspondente” (KENSKI, 2003: 20). Apesar do forte vínculo que há na atualidade entre tecnologia e “novidade” (ARRUDA, 2009: 17), considerando-se

principalmente os rápidos avanços da informática e da *internet*, constatamos que a tecnologia está presente nas sociedades desde muito tempo – basta citar, no caso dos ambientes escolares, o quadro-negro, o giz, o mimeógrafo, o caderno, o livro didático, o computador etc.

A vivência no âmbito da iniciação à docência (PIBID / História / UFRJ) em um colégio da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro¹, fez-nos perceber de forma mais direta algumas tensões que envolvem este tema. Em que pese as diretrizes proibitivas de tecnologias nas salas de aula, como as expostas nos textos da Lei Nº 5.222/2008 e da Lei Nº 5.453/2009, esses dispositivos invadem esse espaço e, muitas vezes, concorrem com os professores. Que novos desafios são postos a estes profissionais? Como eles lidam com uma geração de alunos tidos por “nativos digitais” (PRENSKY, 2001)? Como resignificar o papel da instituição escolar, canalizando esforços para superar a condição de crise que anteriormente discutimos? Pensemos por parte.

Em primeiro lugar, situamos as NTICs, sempre no seu ininterrupto movimento de obsolescência, como uma marca importante dos chamados “tempos pós”. Gabriel (2008) o define como sendo: “tempos de uma nova lógica cultural”, “da centralidade da linguagem na produção do mundo ‘em significados’”, “de escola sob suspeita”, “tempos de desigualdades”, “de ambivalência, de múltiplos sentidos em movimento, de decisões na incerteza, de subversões, de hegemonias contingenciais”.

Se aquele *locus* está “sob suspeita”, se é alvo de crítica e descrença de tantos sujeitos da própria comunidade escolar (forças endógenas) e de outros externos a ele (disputas exógenas), parece-nos claro que ele precisa rever sua função. Defendemos, portanto, a noção da escola como “espaço de síntese”, proposta por Colom Cañellas em 1994 e ainda muito atual:

(...) um espaço onde seja possível, em uma sociedade culturalizada pela informação das multimídias e pela intervenção educativa urbana, realizar a necessária síntese doadora de sentido e de razão crítica de todas as mensagens-informação acumuladas de forma diversa e autônoma através dos meios tecnológicos. Síntese e significado enquanto reordenação e reestruturação da cultura recebida em mosaico. Desta forma, conceber a escola como espaço de síntese é acreditar nela como estrutura possibilitadora de significado mais do que como estrutura possibilitadora de informação (COLOM CAÑELLAS, 1994 *apud* LIBÂNEO, 2010: 29).

Em segundo lugar, é preciso apontar a diferença identitária salutar entre “ser jovem” e “ser aluno” na atualidade. “A origem da palavra *aluno* nos dá as primeiras pistas sobre a

¹ Colégio Estadual Antonio Prado Júnior, situado na Praça da Bandeira.

condição dos sujeitos que desempenham esse papel. *Alumnus* vem do verbo latino *alere*, que significa alimentar”. Então, continua Gimeno Sacristán (2005: 136): “o aluno será alguém que está se ‘alimentando’, que é alimentado por outros e que deve sê-lo (...). O aluno é um ser *carente* (...) de algo cuja posse consideramos beneficiá-lo sentindo-nos legitimados para proporcionar tudo isso a ele”.

Ser jovem significa (ou pode significar, segundo o prisma de quem analisa) justamente o oposto do que fora acima colocado; o jovem de hoje é aquele que “curte”, que “compartilha”, é esta geração “nascida digital”, que “está ‘sempre ligada’, conversando por celulares em toda parte, digitando mensagens instantâneas e participando de redes virtuais ou reais” (DARNTON, 2010: 13). Em última análise, é aquele sujeito que questiona imposições, que está sempre na ânsia do novo, que vive o fragmento temporal do “aqui e agora” e, principalmente, que não suporta horas extensas “parado” nas salas de aulas unicamente ouvindo e copiando o quadro – é um sujeito que, muitas vezes, não é capaz de distinguir informação de conhecimento. “Há uma evidente necessidade de se teorizar a juventude contemporânea como um fenômeno de impressionante complexidade e contradição”, afirmam Bigum e Green (1995: 209) no texto “*Alienígenas na Sala de Aula*”.

Ser aluno é – ou deveria sê-lo, segundo a lógica da cultura escolar – ser seguidor de regras, ser jovem é contestá-las. Contudo, “jovens” e “alunos” ou “jovens-alunos” precisam de uma educação em termos de uma *ciberliteracidade* (LIVINGSTONE, 2011).

Este conceito dá conta de um conjunto de habilidades básicas e avançadas, relacionando aptidões individuais com práticas sociais, cruzando a fronteira entre o conhecimento formal e informal. Com esta ideia, a autora mostra também como a *internet* provoca demandas novas e específicas para a compreensão de seus usuários, com “regras do jogo” que nem todos dominam; “dominar uma tecnologia significa manejar não só o *hardware*, mas tudo o que a *internet* oferece a seus usuários” (*Ibid.*,13).

Diante disso: que novas identidades e subjetividades são forjadas no âmbito da realidade escolar tecnológica e do *ciberespaço*? Defendemos uma *identidade docente* não mais pautada na *transmissão* de um saber tido como verdadeiro e absoluto, mas na representação da função de “animador da inteligência coletiva dos grupos” – esta, segundo o filósofo Pierre Lévy (1998: 28-29), é “uma inteligência distribuída por toda a parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em mobilização efetiva

das competências”; “a base e o objetivo da inteligência coletiva são o reconhecimento e o enriquecimento mútuo das pessoas (...)”. Da mesma forma, uma *identidade e subjetividade discente* não mais guiada pela “passividade”, memorização e reprodução de conteúdos (uma prática ainda muito presente, por exemplo, nas aulas de História), mas sim pela possibilidade da cocriação em rede.

Libâneo (2010), no seu livro “*Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*”, fala, entre muitas outras questões, que é preciso “educar para a mídia”. É imperioso, da mesma forma, que os professores revejam suas práticas, tomando o devido cuidado para não cair em posições extremas, quais sejam, de “tecnotimismo” ou de “tecnofobia”. Há aí um caminho do meio que precisa ser perseguido.

Entre o discurso escolar e o discurso multimidiático (“hibridamente tecnologizado”) do tempo presente, existem tensões e desmembramentos que ainda estamos longe de dar conta em sua totalidade. Como historiadores e professores de História, pensamos: como o ensino de História tem dialogado com todas as questões acima suscitadas? É sobre isso que pensaremos a seguir, a partir de uma experiência pedagógica vivenciada no âmbito do Projeto “História para que te quero História”, do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) .

Ensino de História e as tecnologias da comunicação: uma experiência pedagógica

Diversos autores² têm trabalhado a especificidade do saber histórico escolar:

(...) a História escolar é reinventada em cada aula, no contexto de situações de ensino específicas, em que interagem as características do professor (...), dos alunos e aquelas da instituição (...), características essas que criam um campo do qual emerge a disciplina escolar [também em sua especificidade] (MONTEIRO, 2007: 106).

Segundo Gontijo, Magalhães & Rocha (2009: 14-16):

(...) a história escolar orienta-se por regras pedagógicas próprias, adequadas aos diferentes graus de formação dos alunos; pelas práticas aprendidas e pela erudição obtida mediante a formação intelectual/profissional do professor como historiador; pelos saberes adquiridos na vida e pela experiência em sala de aula. (...) o objetivo da história escolar é ensinar/aprender a pensar historicamente, rompendo com as naturalizações e abrindo o horizonte de expectativas.

² Dentre os quais, GABRIEL (2006).

O Projeto “História para que te quero História” (PIBID / História / UFRJ) leva em consideração tal especificidade e, para tanto, busca fortalecer os laços entre a universidade e a realidade escolar, valoriza o saber da experiência, o saber pedagógico e o saber da disciplina de História e, corroborando o que foi dito, conecta de forma sinérgica o âmbito historiográfico e de pesquisa histórica ao ofício do ensino – entendendo que produção de conhecimento não se dá apenas na escrita e na pesquisa histórica, mas também no dia-a-dia da sala de aula que, necessariamente, demanda do professor um diálogo com aquelas outras esferas. Em última análise, o Projeto – coordenado pela Prof^a Dra^a Carmen Teresa Gabriel (FE/UFRJ) – acredita ser um espaço dinâmico e diferenciado para o ensino da História justamente por buscar a articulação horizontal entre essas diferentes esferas e saberes.

Lembremos Almeida & Grinberg (2009: 201) quando traçam um importante diagnóstico sobre o ensino de História na atualidade, afirmando que ele “vem passando por uma grande renovação nos últimos anos, principalmente no que se refere à incorporação de novos temas e novas abordagens (...)”. Todavia, colocam as autoras, tal renovação “ainda não encontrou grande correspondência na metodologia de ensino da disciplina” – predominantemente expositiva e conteudista.

O Projeto, no constante desafio da busca por temas que sejam instigantes e que estejam na cadeia de significação histórica da realidade discente, tem como metodologia a realização de Oficinas e Cineclubes, em duas escolas da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro: o CIEP Ayrton Senna e o Colégio Antonio Prado Júnior.

A montagem e execução (em novembro de 2012) da Oficina pedagógica “Comunicação tem História: muito além do bate-papo”, deu-se por considerar – conforme discutimos no primeiro tópico deste texto – que a escola, enquanto espaço de conhecimento, deve estar atenta às novas demandas da sociedade. O seu potencial estava justamente em trazer para o espaço escolar assuntos rotineiros do cotidiano dos alunos, explorando os laboratórios de informática – espaços frequentemente negligenciados pelo corpo docente. Então, propomos trabalhar a comunicação, historicizando suas formas e usos de modo que os jovens refletissem criticamente sobre as apropriações que fazem das novas tecnologias.

A equipe (composta por dez bolsistas, duas supervisoras e a coordenadora geral) definiu o objetivo geral da atividade como sendo o de refletir criticamente sobre os usos das

ferramentas tecnológicas e de comunicação disponíveis no cotidiano, desnaturalizando as formas de comunicação contemporâneas. Os objetivos específicos consistiram em:

- Problematizar os *consumos* e formas de *acesso* à comunicação.
- Explorar conscientemente as *potencialidades* e os *limites* oferecidos por estas ferramentas para a formação do aluno.
- Operar com a noção de *simultaneidade*, percebendo as diferentes *temporalidades* dentro dos *ritmos* e *durações* dos processos de transformação das formas de comunicação.
- Explorar *permanências* do passado no nosso presente no que tange às formas de comunicação.

A atividade dividiu-se em três dias. No primeiro, recepcionamos os alunos no Laboratório de Informática, devidamente ambientado com músicas³ cujas letras (entregues impressas aos alunos) versavam sobre comunicação. Foram emitidos *SMS* aos participantes acusando o início da Oficina e, logo em seguida, fizemos a dinâmica do telefone sem fio⁴ com a seguinte frase (registrada em papel): “A *Internet* é solução?”. Posteriormente, trabalhamos de forma dialogada a leitura de diversas imagens projetadas nas telas dos computadores⁵ e explicamos as próximas etapas. Realizamos o sorteio de cinco temáticas (afeto, viagem, inventores / invenções, poder e memória) que os habilitariam à condição futura de roteiristas (atividade do terceiro dia) e comunicamos aos discentes que eles receberiam um *CD* com material de apoio e que teriam orientação por parte dos bolsistas via *Facebook* (mediante um grupo fechado de contato).

O segundo dia consistiu na visita ao Museu das Telecomunicações / Espaço Oi Futuro (Flamengo), lembrando-se aos participantes que eles deveriam anotar dados que os ajudassem na próxima etapa – a visita contou com a mediação de uma pessoa da equipe de

³ Os trechos selecionados foram das seguintes composições: “Atoladinha” (Bola de Fogo), “Telegrama” (Exaltasamba) e “Pela *Internet*” (Gilberto Gil).

⁴ Os objetivos desta etapa especificamente foram: desconstruir a infalibilidade das novas tecnologias na comunicação e na transmissão de informações; problematizar a questão do ruído de comunicação e ressaltar a importância não só da maneira que o emissor se comunica, mas também de como o receptor recebe e interpreta mensagens.

⁵ Estas imagens continham formas inusitadas de comunicação (como lençol, pipa e fumaça), gráficos mostrando como os próprios alunos usam essas novas tecnologias (feitos a partir dos questionários que serão discutidos no próximo tópico) e montagens sobre os temas: afeto, viagem, inventores / invenções, poder e memória.

educadores do Espaço. Por fim, os alunos tiveram seu momento de criação e elaboraram apresentações nos computadores sobre os temas abordados durante o processo de execução da Oficina (terceiro dia).

Apesar da riqueza desta atividade, cujo detalhamento este trabalho não pôde dar conta, interessa-nos centrar no tópico a seguir nos questionários previamente respondidos pelos discentes que objetivavam participar da mesma. Esta escolha dá-se por considerá-los uma empiria igualmente rica e que irá nos possibilitar o contato com o aporte teórico que anteriormente discutimos. Tenhamos em mente que:

A informática e os computadores [além dos diversos dispositivos móveis da atualidade], segundo alguns especialistas de estudos de linguagens, revolucionaram ou estão revolucionando (...) as formas de conhecimento escolar, por sua capacidade e poder de estabelecer comunicações mais pessoais e interativas. As mudanças culturais provocadas (...) pelos computadores são inevitáveis, pois geram sujeitos com novas habilidades e diferentes capacidades de entender o mundo (BITTENCOURT, 2009: 107-108).

Análise crítica de um material empírico: retomando questões e fechando conversa

Conforme dissemos, a realização da Oficina no Colégio Estadual Antônio Prado Júnior foi precedida pela aplicação de um questionário cujos objetivos eram: traçar um perfil dos alunos que se envolveriam na atividade proposta, entender o uso que esses sujeitos fazem das NTICs, além de nos orientar no próprio planejamento das próximas etapas.

Responderam voluntariamente alunos de turmas de 1º ano (1001, 1002, 1003), 2º ano (2011 e 2012) e 3º ano (3001, 3002, 3003 e 3004) do Ensino Médio, formando por amostragem um perfil dos estudantes desta instituição de ensino eclética, que recebe jovens dos mais diversos bairros da cidade do Rio de Janeiro e sua região metropolitana.

O questionário era composto por 12 questões, em sua maioria de múltipla escolha. Os alunos foram comunicados sobre o fato da não obrigatoriedade em respondê-lo, ainda assim as abstinências foram poucas. Após a tabulação dos dados fornecidos, pudemos contar com um material empírico que nos abre a possibilidade de uma análise crítica.

Em números absolutos, dos 234 alunos que responderam ao questionário, com faixa etária entre 15 e 20 anos, sem distinção quanto ao gênero, apenas 5 declararam não usar computador e apenas 4 declararam não ter acesso à *internet*. Este dado em particular não nos

surpreendeu, pois o grupo já havia formulado a hipótese de haver uma *apropriação* das novas tecnologias digitais por parte da maioria dos alunos.

A frequência na utilização dos meios digitais também nos foi revelada pelos dados coletados: 72,6% dos alunos usam o computador há mais de quatro anos, enquanto 24% utilizam este meio entre um até quatro anos. Somente quatro, número inferior a 2% dos jovens, o utilizam há um ano ou menos.

Semanalmente, o acesso diário à *internet* é realizado por 73%. Aqueles que a utilizam apenas uma vez por semana representam apenas 4% dos alunos. Quanto à utilização diária, 51% usa o computador de uma a cinco horas por dia, enquanto 32% afirmam usá-lo cinco ou mais horas e 14% o utilizam até uma hora por dia.

A análise dos dados também nos revela que a maioria realiza o acesso à *internet* em sua residência: 93% dos alunos assim o declararam. Um número significativo, 54% dos alunos, acessa a *internet* pelo celular/*smartphone*, – dado que nos chama a atenção⁶. Outro ponto significativo é o pequeno número de educandos que acessam a *internet* na escola, apenas 11% dos entrevistados.

Quanto ao tipo de página acessada na rede mundial de computadores, as apontadas como mais utilizadas foram as de jogos *online*, seguidas por notícias veiculadas pelas redes sociais (*Facebook*, *Youtube*, *Google*, *Twitter*, *Ask*). *Sites* educativos, enciclopédias e dicionários também foram indicados por um grande número de alunos. Supomos que as pesquisas escolares sejam o motivo do grande número de acessos a tais *sites*. Os dados revelam ainda, que, no quesito notícias, aquelas ligadas à política são as mais procuradas, seguido por fofocas, educação, esportes, Brasil e Mundo, tecnologia e outros – nesta ordem.

Nas questões 10 e 11, abrimos espaço para aqueles que não utilizam o computador e/ou *internet*. Nessas perguntas, como em outras, os estudantes poderiam marcar mais de uma alternativa. Justificaram o não uso do computador por: falta de interesse (2 alunos), proibição dos pais (2 alunos), não possuírem computador (3 alunos) e não saber usar (1 aluno). Já as justificativas pelo não uso da *internet* foram: não ter interesse (1 aluno), não ter acesso no local onde mora (3 alunos), não saber usar (nenhum aluno) e proibição dos pais (nenhum aluno).

⁶ Existe uma discussão ainda incipiente no campo educacional sobre as potencialidades do chamado *mobile learning*, ou seja, o aprendizado através desses dispositivos móveis: *laptops*, *tablets*, celulares, *smartphones* etc.

O questionário é finalizado com a seguinte pergunta: “se você pudesse criar uma página na *internet*, qual seria o tema?”. As mais variadas temáticas foram apresentadas, por exemplo: jogos, religião, esportes, adolescência, músicas, astronomia, conteúdo adulto, educação, a vida das mulheres morenas, domésticas etc. – informações estas que nos revelam uma intensa diversidade de interesses desses jovens.

Conforme dissemos, a aplicação deste questionário nos forneceu dados importantes para o planejamento da nossa atividade. Da mesma forma, permitiu-nos também uma reflexão sobre as possibilidades e limites do uso pedagógico desses meios, tão presentes no cotidiano de nossos alunos.

Retomemos o conceito de *ciberliteracidade*⁷ trabalhado por Livingstone (2011), e pensemos: o fato da grande maioria dos nossos alunos acessar a *internet* com frequência, conforme observamos na coleta dos dados, seria a garantia de uma utilização plena da mesma em todas as suas possibilidades? Certamente que não. O simples fato de usar a *internet* – ou não tão simples, pois a realidade mundial ainda não é a de plena democratização de acesso, apesar da sua popularização – nada acrescenta à construção do conhecimento ou na formação de uma cidadania ativa e participativa. Aquelas possibilidades só caminharão para a esfera do concreto se conseguirmos articular as competências individuais necessárias para o funcionamento da interface com as estruturas institucionais – portanto, escolas e professores continuam tendo um papel essencial.

Em nosso questionário, muitos jovens apontam os *sites* educativos como bastante acessados. Se por um lado esse dado revela certa autonomia por parte dos alunos em suas pesquisas escolares, cabe ressaltar que o simples acesso a esse tipo de página, de forma individualizada, em busca da “resposta certa”, não é o suficiente. A utilização plena dos meios digitais envolve a busca por informação, seleção e avaliação da relevância das mesmas, assim como a confiabilidade de suas fontes. Tais habilidades dependem, reforçamos, da intermediação do professor – ator social que deve encorajar a reflexão crítica para a construção do conhecimento de seus alunos, seja qual for o meio didático utilizado, digitalizado ou não.

No recente artigo intitulado “*A História online: analisando sites de ensino de História no Brasil*” (2012), Janete Flor de Maio Fonseca tece algumas críticas sobre os mesmos.

⁷ Também denominado de “*Internet literacy*”.

Comumente utilizados por alunos da educação básica através do buscador *Google*, a autora nota a ausência da bibliografia consultada, o formato enciclopédico e sem reflexão interativa com o aluno, o hiato entre as transformações pelas quais a escrita da história sofreu nos últimos anos e a abordagem da história presente nos *sites* pesquisados, apontando que “a História neles encontrada ainda é tradicional, linear, privilegiando a política e a economia, presa a fontes escritas e avessas a tratar da cultura e do imaginário” (FONSECA, 2012: 9).

Percebemos, então, que a utilização dos meios digitais nem sempre quebra a lógica instrumental da transmissão de dados e informações e não é garantia de uma atualização crítica de práticas e conhecimentos. Os dados coletados nos revelam ainda, um baixo número de alunos utilizando a *internet* na escola – fato que interpretamos como uma grande falha no suporte institucional para utilização dos meios digitais com o objetivo de promover a construção dos saberes desses “jovens” e desses “alunos” ou desses “jovens-alunos”. Ao abordar a categoria saberes escolares, Gabriel (2006) diz:

Se o desenvolvimento das novas tecnologias fez com que a escola perdesse o monopólio do saber reconhecido socialmente, transformando-se em um lugar, entre outros, onde circulam saberes, a discussão sobre saberes escolares permite argumentar que ela continua, contudo, sendo um espaço onde se estabelecem relações privilegiadas com os mesmos, podendo ser considerada como único *locus* onde é possível, de um lado, estruturar e sistematizar os saberes fragmentados, criados em outros lugares e, de outro, socializar os saberes considerados e legitimados como dominantes (*Ibid*, 4).

Almeida Neto (2010: 234) aponta que “o castelo argumentativo, tradicionalmente erguido pelos professores para justificar o ensino de história, parece ruir”, e ainda: “entre um modelo que se desfaz e outro que se constitui, os professores têm que se haver com seu cotidiano, vivenciando problemas concretos e concebendo proposições e alternativas”. No mesmo sentido, Silva (2004: 54) salienta: “estamos no limiar de um mundo no qual nosso ofício deverá se modificar profundamente e que a informatização de nossa cultura deverá influir profundamente na nossa maneira de pensar [ensinar] e produzir história”.

A escola continua sendo um espaço importante para amplos setores da sociedade. Ao ensino de História é atribuído um papel educativo, formativo, cultural, político, relacionado à construção da cidadania a partir de um diálogo crítico entre a multiplicidade de sujeitos, tempos, lugares e culturas. O universo das NTICs está presente no cotidiano dos jovens; cabe aos professores, em suas práticas, estabelecer uma “conexão reflexiva” com esse “universo pouco explorado pelo ensino escolar de forma sistemática” (FONSECA & SILVA, 2010: 30)

e que pode, e muito, colaborar com a consolidação da consciência histórica na medida em que for incorporado à cultura escolar.

Diante do exposto, concluímos que – por inúmeras razões – é um desafio aos professores de História apropriarem-se dos novos recursos tecnológicos visando o desenvolvimento da literacidade histórica nos seus alunos. Não sem riscos, e considerando os limites e as possibilidades desta ação, entendemos e apostamos que esta é uma trilha instigante e que vai “muito além do bate papo” e do “sentimento de vacuidade”, amiúde associados aos jovens “pela compulsão contínua de emitir eletronicamente dados da própria vida” (ZUIN, 2010: 965), como vemos nas redes sociais da atualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Anita Correia Lima de; GRINBERG, Keila. As *WebQuests* e o ensino de história. In: GONTIJO, Rebeca; MAGALHÃES, Marcelo de Souza, ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. **A escrita da História escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 201-212.

ALMEIDA NETO, Antonio Simplício de. Dimensão Utópica nas representações sobre o ensino de história: memórias de professores. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n.11, jan./mar. 2010, p. 219-239.

ALVES, Maria Fernanda Silva; FONSECA, Janete Flor de Maio. A História *online*: analisando *sites* de ensino de História no Brasil. In: VIII ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 2012, Campinas. **Anais do VIII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História**, Campinas, 2012, p. 1-14.

ARRUDA, Eucidio. Relações entre tecnologias digitais e educação: perspectivas para a compreensão da aprendizagem escolar contemporânea. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2009, p. 13-22.

BIGUM, Chris; GREEN, Bill. Alienígenas na sala de aula. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 208-240.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

DARNTON, Robert. **A questão dos livros: passado, presente e futuro**. Tradução de Daniel Pellizzari. São Paulo: Companhia de Letras, 2010.

DAYRELL, Juarez. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007, p. 1105-1127.

FONSECA, Selva Guimarães; SILVA, Marcos Antonio da. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.31, n. 60, 2010, p. 13-33.

GABRIEL, Carmen Teresa. **Conhecimento Escolar, Cultura e Poder: desafio para pensar o campo do currículo em "tempos pós"**. *In*: MOREIRA, A.F. e CANDAU, V.M. Multiculturalismo. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. O processo de produção dos saberes escolares no âmbito da disciplina de história: tensões e perspectivas. *In*: XIII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 2006, Recife. **Anais do XIII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, Recife, 2006, p. 1-30.

GIMENO SACRISTÁN, J. As raízes culturais da ordem escolar em que ser aluno adquire sentido. *In*: _____ **O aluno como invenção**. Tradução de Daisy Vaz Morais. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 125-190.

GONTIJO, Rebeca; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. A aula como texto: historiografia e ensino de história. *In*: GONTIJO, Rebeca; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. **A escrita da História escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 13-31.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e Ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? : novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2010.

LIVINGSTONE, Sonia. *Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line*. **Matrizes**, São Paulo, ano 4, n. 2, jan./jun. 2011.

MONTEIRO, Ana Maria F.C. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

PRENSKY, Marc. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza. Disponível em: <http://pdfcast.org/pdf/nativos-digitais-imigrantes-digitais-marc-prensky>. Acesso em: 19 mar. 2013.

RODRIGUES, Alfredo Eurico. **Tecnologias de aprendizagem em rede e ensino de História: utilizando comunidades de aprendizagem e hipercomposição**. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 54-66 .

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Edson Armando. Impactos das novas tecnologias no ofício do historiador: reflexões (sempre) preliminares. In: LIMA, Carlos Augusto Ferreira (Org.). **Ensino de História: reflexões e novas perspectivas**. Salvador: Quarteto, 2004, p. 43-54.

XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA

Conhecimento histórico e diálogo social

Natal - RN • 22 a 26 de julho 2013

ANPUH
BRASIL

ZUIN, Antonio A. S. O Plano Nacional de Educação e as Tecnologias da Informação e Comunicação. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, jul./set. 2010, p. 961-980.