

## INTEGRANDO TECNOLOGIA, CIBERESPAÇO E ENSINO DE HISTÓRIA: PROPOSTA DE UM *WEB* CURRÍCULO HUMANIZADOR

Paulo Augusto TAMANINI<sup>i</sup>

Maria do Socorro SOUZA<sup>ii</sup>

### RESUMO

O artigo visa discutir a integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação ao ensino de História para pensar um *web* currículo de caráter humanizador para essa disciplina. Baseado em Freire e Bakhtin, o texto aborda a educação libertadora e dialógica como meio de humanizar a relação entre educador, educando e tecnologia. Discute estratégias para integrar as tecnologias ao ensino de História, para propiciar a inclusão digital do aluno e, desse modo, o uso crítico e criativo dessas tecnologias, via diálogo. O Portal de História, produto de um estudo bibliográfico e de campo realizado no âmbito do Mestrado em Ensino da UFERSA, comprova ser possível integrar o ensino de História às tecnologias, via um *web* currículo próximo da realidade da escola, que contribua para a inclusão digital do aluno e para torná-lo sujeito do seu dever.

**PALAVRAS-CHAVE:** Integração; Inclusão digital; Ensino de História; *Web* currículo.

### *INTEGRATING TECHNOLOGY, DIGITAL INCLUSION AND HISTORY TEACHING: A HUMANIZING WEB CURRICULUM*

### **ABSTRACT**

*The article aims to discuss the integration of Digital Technologies of Information and Communication to the teaching of History in order to think of a humanizing web curriculum for this discipline. Based in Freire and Bakhtin, the text addresses liberating and dialogical education as a means of humanizing the relationship between educator, student and technology. It discusses strategies to integrate digital technologies to the teaching of History, to promote the digital inclusion of the student and, thus, the critical and creative use of these artifacts, through dialogue. The Portal of History, product of a bibliographic and field research carried out within the scope of the Master in Teaching at UFERSA, shows to be possible to integrate technologies to the teaching of History, via a web curriculum close to the reality of school, which contributes to the digital inclusion of the student and to make the subject of his future.*

**KEYWORDS:** *Technology; Digital inclusion; History teaching; Web curriculum.*

---

<sup>i</sup> Pós-Doutorado em História (CAPES/UFPR). Doutorado em História (CAPES/UFSC). Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino (UFERSA/UERN/IIFRN). Coordenador do Grupo de Pesquisa Imagem e Ensino (CNPq/UFERSA). E-mail: [professor@tamanini.com.br](mailto:professor@tamanini.com.br).

<sup>ii</sup> Mestrado em Ensino (POSENSINO/UFERSA). Professora do Núcleo de Tecnologia Educacional Estadual (NTE) e Municipal (NTM) de Mossoró/RN. E-mail: [socsouza@hotmail.com](mailto:socsouza@hotmail.com).

## INTEGRANDO TECNOLOGÍA, INCLUSIÓN DIGITAL Y ENSEÑANZA DE HISTORIA: UN WEB CURRÍCULUM HUMANIZADOR

### RESUMEN

*El artículo pretende discutir la integración de las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación a la enseñanza de Historia para pensar en un web currículum humanizador para esta disciplina. Basado en Freire y Bakhtin, el texto aborda la educación liberadora y dialógica como un medio para humanizar la relación entre educador, alumno y tecnología. Discute estrategias para integrar las tecnologías a la enseñanza de Historia, para promover la inclusión digital del alumno y, así, el uso crítico y creativo de estos artefactos, vía diálogo. El Portal de Historia, producto de un estudio bibliográfico y de campo, realizado dentro del ámbito del Máster en Docencia, de la UFERSA, demuestra que es posible integrar las tecnologías digitales a la enseñanza de Historia, vía un web currículum humanizador, en un intento de contribuir a la inclusión digital del alumno y, así, convertirlo en sujeto de su devenir.*

**PALABRAS CLAVE:** *Tecnología; Inclusión digital; Enseñanza de Historia; Web currículum.*

### 1 INTRODUÇÃO

O avanço e a disseminação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), em especial a internet, fizeram emergir uma nova configuração na sociedade, a “cibercultura”, caracterizada pela conectividade, interatividade, mobilidade e “ubiquidade”, o “estar em vários lugares ao mesmo tempo” (LEMOS, 2005), e pelas mudanças nas formas como o homem pensa, aprende, se informa e se comunica com o outro. Para Lévy (1999, p. 17) cibercultura é o “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Heinsfeld e Pischetola (2017) denominam esse contexto de cultura digital, definindo-a como o conjunto de mudanças sociais, políticas e econômicas, causadas pela ruptura nos modos de conceber, (re)produzir e difundir a informação, que vêm alterando as relações culturais no que tange à interação entre as pessoas e as TDIC.

A escola, como ambiência da educação formal, também é influenciada pela cibercultura, vivenciando, por conseguinte, uma era de incertezas e, ainda que de forma morosa, de mutações. Isto porque, por meio das TDIC, surgiram novos gêneros textuais e novas linguagens, houve a reconfiguração do papel de professor e aluno, da concepção de sala de aula; métodos e recursos diversificados e inusitados foram desenvolvidos a partir da expansão da rede e da evolução de tecnologias cada vez mais sofisticadas.

Mediante tal cenário, urge que a escola, e com ela o ensino de História, se aproprie da cultura digital, proporcionando ao aluno uma aprendizagem alinhada à cultura

contemporânea, via integração, crítica e criativa, das tecnologias digitais ao seu currículo, processo denominado por Almeida e Valente (2012) de “*web* currículo”. Contudo, essa integração não pode ser feita de modo acrítico. Se o que se busca é a humanização do aluno, é preciso reconfigurar profunda e significativamente os modelos curriculares adotados pela escola, tanto no que tange às concepções de ensino, aprendizagem, educador e educando quanto aos métodos utilizados e conteúdos trabalhados.

O ensino de História tem se caracterizado, ao longo do tempo, como transmissivista, enciclopédico e memorístico, porquanto muitos professores ainda adotam, em suas práticas pedagógicas, uma abordagem tradicional (GUIMARÃES, 2012) ou “bancária” (FREIRE, 1994, p. 33), centrada em uma relação verticalizada entre professores e alunos, na transferência de conteúdos e na formação de seres passivos e alienados de sua realidade. Essa abordagem não condiz com a cibercultura, que requer do professor de História, em vez da transmissão, a construção crítica e dialógica do conhecimento histórico. Nesse sentido, o ciberespaço apresenta inúmeras possibilidades de trabalhar, de modo crítico e autoral, os conteúdos históricos, viabilizando desenvolver, nos alunos, uma postura reflexiva e questionadora em face do conhecimento e do mundo que os cerca, emancipando-os.

Abordar a integração das TDIC ao ensino-aprendizagem de História com o intuito de pensar um *web* currículo de caráter humanizador constitui o objetivo deste artigo. Para isso, discute-se as ideias de Bakhtin (1997, 2006) e Freire (1994, 2002) acerca do diálogo como meio de constituição do homem, bem como sua centralidade como fator de transformação e de novas práticas educativas, necessárias no contexto da cultura digital. Como possibilidade da integração TDIC e ensino-aprendizagem de História, sob a perspectiva de um *web* currículo humanizador, o texto apresenta o **Portal de História**, repositório virtual, produto de uma pesquisa de mestrado.

O estudo reconhece a necessidade de que a integração das TDIC ao ensino-aprendizagem de História se dê de forma crítica, dialógica, autoral e reflexiva, para que se efetive a construção de um *web* currículo humanizador, com a promoção da inclusão digital do aluno e sua formação como sujeito de seu devir, com o poder de inventá-lo e reinventá-lo.

## 2 METODOLOGIA

O estudo aqui mencionado foi resultado de uma pesquisa qualitativa, de campo e bibliográfica, do tipo explicativa, realizada no âmbito do Mestrado em Ensino da

Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e intitulada **O ensino de História na contemporaneidade: tecnologias digitais, internet e inclusão digital**, cujo objetivo foi analisar como os usos pedagógicos que o professor de História das escolas públicas de Mossoró/RN faz das tecnologias digitais, em especial a internet, podem contribuir para a inclusão digital do aluno e sua consequente inclusão social.

A efetivação de um dos objetivos específicos da pesquisa – inventariar recursos digitais para o ensino-aprendizagem de História, a fim de estimular a inserção crítica e autoral das tecnologias digitais na prática pedagógica dessa disciplina – resultou na criação, pela pesquisadora, do **Portal de História**, espaço virtual contendo diversos materiais educativos digitais.

Três escolas da rede pública de Mossoró/RN constituíram a fonte direta da presente pesquisa. No que diz respeito aos sujeitos da pesquisa, o estudo de campo foi realizado com uma amostra de três professores de História da rede pública de Mossoró/RN, atuando tanto nas séries finais do Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Como o foco da pesquisa foi o uso pedagógico das tecnologias digitais no ensino de História, considerou-se relevante analisar tal utilização nas duas etapas de ensino (Ensino Fundamental e Médio), buscando identificar possíveis mudanças que, porventura, pudessem ocorrer. Embora o tamanho da amostra tenha sido pequeno, pelo fato de ter sido um estudo qualitativo e por estarem as escolas onde os professores atuam geograficamente distribuídas, de modo a abranger públicos distintos, esta demonstrou ser suficiente no sentido de atender aos objetivos da pesquisa.

De acordo com a natureza qualitativa da pesquisa, as técnicas de construção de dados utilizadas foram a observação, registrada em diário de campo, e a entrevista semiestruturada. Minayo (2016) assevera serem a observação e a entrevista os dois principais instrumentos do estudo de campo. Para examinar os dados construídos via entrevistas e observações, utilizou-se a análise de conteúdo, definida por Bardin (2016, p. 48) como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, que busca obter, via procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores para inferir os “conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

Por se tratar de uma pesquisa inserida no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, desenvolvida dentro de instituições de ensino, o cuidado com o planejamento da metodologia adotada foi redobrado e rigoroso. Portanto, tanto a postura ética do pesquisador, quando de sua inserção no lócus da pesquisa, quanto o rigor científico na jornada trilhada prevaleceram

durante todo o processo de investigação. Por tais motivos, o projeto da referida pesquisa foi submetido à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e aprovado sob o Parecer de n.º 3.181.267, em 1º de março de 2019.

### 3 DIÁLOGO COMO FATOR DE HUMANIZAÇÃO

O homem é um ser social, constituído no seio dos grupos de que participa. Por meio da linguagem, em um processo de interação e diálogo, ele se comunica com seus pares, apreende o mundo em que vive e vai sendo gestado, constituindo-se sujeito de um discurso permeado por uma multiplicidade de vozes.

Bakhtin (2006) aduz que a comunicação, mediada pela linguagem, está fortemente atrelada ao ato ético e responsável, à ação. Por essa razão, a palavra, em si mesma, não tem significado, pois este advém da interação verbal entre dois sujeitos sociais, demarcada pelo contexto social e o interlocutor. Assim, para que ocorra o discurso interior, é preciso haver interação social verbal, já que, sem o interlocutor e a realidade social imediata, a palavra desvia-se de sua função de significar e mediar a constituição de sujeitos sociais. Nessa perspectiva, Bakhtin (2006) centra sua concepção de mundo no homem, que necessita estar em contínua interação, via linguagem, com o outro.

Segundo o referido autor, a palavra procede sempre de alguém e se dirige para alguém, comportando assim duas faces, quem fala/locutor e quem ouve, o interlocutor, para quem atua como território comum: “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor” (BAKHTIN, 2006, p. 115). Dessa forma, o teórico reitera o papel da linguagem como fenômeno eminentemente social, sendo a interação verbal a realidade fundamental da língua, sua verdadeira substância, efetivada via enunciação. Portanto, a linguagem humana é essencialmente dialógica.

Para Bakhtin (1997), a linguagem pressupõe o diálogo e este, embates, assimetrias entre sujeitos, trocas e negociações de sentidos estabelecidos entre enunciados na comunicação verbal que podem conduzir à compreensão e transformação do contexto social maior onde esses sujeitos interagem. Isto porque ambos, linguagem e diálogo, são historicamente situados. Logo, se a linguagem só adquire significação quando existe interação verbal social, a compreensão de todo e qualquer enunciado só se dá por meio das práticas discursivas cotidianas, reflexo do modo como cada indivíduo percebe e significa o real, suas

práticas sociais (BAKHTIN, 2006).

Nesse sentido, o homem somente se constitui como ser, humaniza-se, quando interage com o outro, quando se comunica dialogicamente. E comunicar-se dialogicamente é, antes de tudo, perceber-se como um ser situado em um dado espaço e tempo, em que o discurso do locutor reflete discursos alheios e só se torna significativo quando há responsividade do interlocutor. Assim, inexistente neutralidade na palavra, visto que esta vem de alguém e é dirigida a alguém (BAKHTIN, 2006), ambos sujeitos historicamente situados. Logo, para que haja um “eu” socioculturalmente datado, é preciso haver comunicação verbal, ou seja, interação com um “tu”, igualmente situado.

Com a emergência de um novo paradigma comunicacional, caracterizado pela convergência de mídias, conexão global, produção colaborativa, compartilhamento de conteúdo e multidirecionalidade na comunicação (LEMOS, 2003), e a exigência de reconfiguração das práticas educativas, a concepção de dialogismo de Bakhtin (2006) – a ideia de que o discurso de um produtor de sentido é sempre marcado pelo discurso da alteridade, estando ambos em um contínuo diálogo – contrapõe-se frontalmente ao monologismo que tem marcado a escola e seu currículo ao longo dos anos, visto que a escola quase não dialoga com o mundo que a rodeia, fazendo com que os alunos considerem os conteúdos escolares “fragmentados, descontextualizados, a-históricos, distantes dos seus interesses e desvinculados das suas perspectivas de futuro” (CAIMI, 2013, p. 31). Nesse sentido, as TDIC podem favorecer o diálogo entre a escola, seus membros, a comunidade e o mundo.

Paulo Freire, educador brasileiro, aborda igualmente a dialogicidade como princípio em seus escritos. Para ele, o conceito implica um fenômeno humano materializado por meio da palavra, cujos elementos constitutivos e inseparáveis são a ação e a reflexão, isto é, a práxis, entendida como “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1994, p. 21). Por esse motivo, para o mencionado autor, “não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 1994, p. 44). Portanto, “ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais” (FREIRE, 1994, p. 44). É preciso que haja diálogo, pois,

[...] Se é dizendo a palavra com que, *pronunciando* o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como o caminho pelo qual os homens

ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca das ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1994, p. 44-45, grifos do autor).

O diálogo proposto por Freire, além de implicar a interlocução, representa, na prática educativa, a discussão sobre a não neutralidade tanto dos conteúdos quanto das tecnologias digitais por meio das quais eles são trabalhados, visando promover a consciência do educando sobre sua realidade, libertando-o das situações que o desumanizam para transformá-la. Uma pedagogia humanizadora só pode ser concretizada por meio de uma permanente relação dialógica (FREIRE, 1994). Essa prática educativa libertadora, proposta por Freire, opõe-se à educação bancária, compondo seu tributo para o campo do currículo.

Conforme Freire (1994), na educação bancária, o educando não tem voz, não dialoga, não exerce sua alteridade, sendo incapaz de mudar, de se libertar, de “ser mais” e, assim, transformar sua realidade. Nessa concepção de educação, não há construção de conhecimento, mas memorização, depósito de conteúdos previamente determinados, parte de um currículo estático e verticalizado. Freire (1994) critica a educação bancária por dar vez ao discurso do opressor e silenciar as vozes dos oprimidos, extirpando-lhes sua humanidade. Baseando-se na ideia de que o homem vive em uma sociedade desigual e de classes, ele elabora uma pedagogia crítica, na tentativa de devolver ao homem sua humanidade e torná-lo sujeito de sua história. O diálogo constitui a via para essa libertação da opressão que o desumaniza.

Freire (1994) concede à inconclusão do homem e à consciência que tem desse inacabamento as raízes da educação. Assevera que o homem difere dos outros animais por ser inacabado; porém, consciente de sua inconclusão, é capaz de identificar e alterar essa situação de inacabamento, por meio da educação, “manifestação exclusivamente humana”, o que explica a busca do homem por “ser mais” e a educação como um que-fazer permanente, “na inconclusão dos homens e do devenir da realidade” (FREIRE, 1994, p. 42). O homem constitui, assim, um ser em permanente construção, efetivada via práxis. Cabe ressaltar que Bakhtin (1997) também vê o homem como ser inacabado, constituindo o inacabamento condição fulcral para o homem existir e agir no mundo.

Desse modo, na pedagogia freiriana, tanto o homem como a realidade são inacabados, inconclusos; logo, estão sendo. A consciência de seu inacabamento, além de instigar-lhe a

curiosidade que o leva a aprender, conduz o homem a abrir-se ao mundo e aos outros “à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude” (FREIRE, 2002, p. 70). E, com essa atitude de abertura, o sujeito viabiliza o diálogo como ato de permanente inquietação, curiosidade e inacabamento humano (FREIRE, 2002).

Por ser e saber-se inacabado, o homem se educa, busca “ser mais”, se humanizar, para transformar o seu entorno, porquanto, em virtude das situações de desigualdade existentes, foi desumanizado. Por conseguinte, é na inconclusão do homem que residem sua educabilidade, sua capacidade de aprender e sua “inserção num permanente movimento de busca” (FREIRE, 2002, p. 35). Entretanto, aprender não somente para se adaptar, “mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a” (FREIRE, 2002, p. 35). Por isso, o homem consciente de seu inacabamento não pode ser objeto da educação, mas, com os outros homens, sujeito dela. Para o autor, a educação, a busca pela humanização, pelo “ser mais”, vocação ontológica do homem, não se dá no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade entre os homens, por meio da sua ação transformadora no mundo.

Portanto, Freire (1994) não concebe uma pedagogia que seja alijada da compreensão de homem e de mundo, pois somente ao compreender o mundo e as relações injustas e desiguais que os homens com ele e nele desenvolvem é que se pode assumir uma prática educativa problematizadora, calcada na conscientização e no diálogo, capaz de, vencendo a desumanização dos homens, torná-los sujeitos de seu processo educativo.

Logo, para os humanistas Freire (1994) e Bakhtin (1997), o ser humano, ciente de sua inconclusão, ao se assumir como sujeito histórico, por meio do diálogo com seus pares, é capaz de se comprometer com a transformação do outro e do mundo. Na visão desses dois autores, o homem e sua realidade histórica devem ser sempre considerados, pois não há ação educativa neutra. Nesse sentido, Freire afirma que é a concepção de homem e de mundo que determina o currículo a ser adotado na prática educativa:

Se, para uns, o homem é um ser da adaptação ao mundo [...], sua ação educativa, seus métodos, seus objetivos, adequar-se-ão a essa concepção. Se, para outros, o homem é um ser de transformação do mundo, seu quefazer educativo segue um outro caminho. Se o encararmos como uma “coisa”, nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas, do que resulta uma cada vez maior domesticação do homem. Se o encararmos como pessoa, nosso quefazer será cada vez mais libertador (FREIRE, 1969, p. 124).

Essa não neutralidade estende-se às tecnologias digitais, em especial à internet, que, a despeito de suas vantagens comunicacionais para a democracia e a cidadania, também estão influenciadas por ideias, projetos, “interesses econômicos, estratégias de poder, toda a gama dos jogos dos homens em sociedade” (LÉVY, 1999, p. 24), o que demanda um olhar crítico sobre elas, para vislumbrar as intencionalidades ocultas em sua criação e uso.

#### **4 TECNOLOGIA, CIBERESPAÇO E ENSINO DE HISTÓRIA: CONSTRUINDO UM WEB CURRÍCULO HUMANIZADOR**

Dentre as TDIC que vêm se sobressaindo na contemporaneidade destaca-se a internet como um poderoso instrumento para a cidadania e consequente humanização do homem. Suas potencialidades no âmbito educacional vêm sendo bastante discutidas, haja vista as inúmeras possibilidades comunicacionais e informacionais proporcionadas pelo espaço virtual híbrido e multimodal, seja conectando pessoas, máquinas e conhecimento, via novas linguagens, discursos, convergência de recursos (som, texto, imagem), seja potencializando a interação global, a construção colaborativa do conhecimento, descentralizando-o, e o exercício da cidadania, por meio da autoria e produção na e em rede. Com a internet, a sala de aula de História pode se tornar um espaço para alunos e professores aprenderem juntos, pesquisando, experimentando, produzindo, debatendo, sintetizando e problematizando (MORAN, 2017).

Bakhtin (2006), ao conceber a linguagem humana como essencialmente dialógica, pois mesmo em suas características individuais estão imbuídos reflexos de suas interações sociais, aduz não ser possível dissociá-la de seu contexto social e cultural. Por conseguinte, se é pela linguagem que o homem se constitui como sujeito social, é preciso que a domine, em suas diversas formas, para não ficar excluído, alienado, da sociedade. Dominar as linguagens que compõem a cultura digital é condição primeira para dialogar com o outro. Sem diálogo, não há cidadania, apenas sujeição ou dominação de um indivíduo sobre o outro (FREIRE, 1994). Daí a necessidade de integrar, de modo crítico e reflexivo, as TDIC ao currículo de História.

O ciberespaço é definido por Lévy (1999, p. 92) como “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”, que engloba tanto a infraestrutura material da comunicação digital como “o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (LÉVY, 1999, p. 17). Para o autor, o ciberespaço é um lugar de sociabilidades, onde

os homens se realizam, superam as diferenças e constroem sua cidadania, pois favorece o desenvolvimento da inteligência coletiva, intensifica as trocas de saberes e experiências e aproxima os indivíduos, possibilitando-lhes experimentar novas práticas democráticas.

Lemos (2003) cita as inúmeras práticas comunicacionais (*blog, chat, jogos em rede e os do tipo RPG, TV, e-mail, revista, jornal e rádio on-line*) como novidades do ciberespaço e da cibercultura. A internet, para ele, não é uma mídia de massa no sentido convencional, pois não existe fluxo “um – todos”, unidirecional, mas “todos – todos”, multidirecional. Por essa razão, para ele, o ciberespaço não aboliu formatos midiáticos, mas os reconfigurou, liberando o polo de emissão na comunicação, fazendo surgir uma multidirecionalidade sem regulação de conteúdo, abrindo as fronteiras para o diálogo multicultural.

As TDIC, notadamente a internet, permitem, dessa forma, criar redes dialógicas entre professor, aluno, conhecimento, escola e comunidade local e global, transformando o ato de educar em um processo no qual todos os discursos são ouvidos, respeitados e negociados, na perspectiva de uma educação humanizadora (FREIRE, 1994). Cabe destacar, porém, que esse diálogo não pode ser estéril, vazio, mas deve estar imbuído de significado, visto não haver diálogo verdadeiro sem o pensar crítico, o pensar que vê o homem e o mundo como processos, sempre inacabados (FREIRE, 1994). Esse pensar crítico é exigido tanto no ato de manipular as TDIC quanto no de incorporá-las ao fazer pedagógico, integrando-as ao ensino de História, na construção de um *web* currículo humanizador.

Portanto, na integração das TDIC ao processo educativo, defende-se a construção de um *web* currículo problematizador, humanizador, desenvolvido sob uma perspectiva crítica, “a partir do diálogo entre pessoas, linguagens, conhecimentos e culturas” (ALMEIDA, 2016, p. 531). Nesse modelo de *web* currículo, cujas bases epistemológicas, conteúdos e métodos estão enraizados na realidade de cada sujeito que compõe o processo educativo, as TDIC e suas linguagens são vistas como elementos constitutivos da cultura e o homem, como um ser histórico, relacional, dialógico e reflexivo, protagonista de seu percurso educativo e de seu devir. Nessa vertente, as leituras de Freire e Bakhtin reforçam a premência de estimular o diálogo entre os sujeitos educativos no uso das TDIC como alicerce para nortear um conceito de *web* currículo que conduza à humanização do educando e do educador.

Almeida (2016, p. 529), ao abordar o currículo na cultura digital, concebe-o como a “totalidade de estudos realizados em práticas sociais pedagógicas, por meio da interação entre sujeitos e objetos de conhecimentos, em um processo de construção sociocultural”. Assim

como Freire e Bakhtin, a referida autora percebe o currículo como estreitamente interligado à cultura, à realidade dos sujeitos que o concretizam; logo, não neutro, posto que é produto histórico e social. A partir desse conceito, a autora define *web* currículo como “o currículo que incorpora as distintas dimensões da experiência para o desenvolvimento humano, a vida em comunidade e a formação da cidadania, organizado em redes hipermodais e hipermóveis, abertas ao estabelecimento de novos arcos, com a criação de nós e ligações entre os nós em processos interativos, iterativos e construtivos” (ALMEIDA, 2016, p. 531).

O *web* currículo humanizador aqui defendido, mediado pelo diálogo, desenvolve-se a partir de “um contexto de aprendizagem móvel, aberto e integrado com outros contextos, espaço ubíquo no qual o lugar físico está imbricado com o virtual, envolvido no fluxo contínuo de informações de diferentes domínios de conhecimento” (ALMEIDA, 2016, p. 531), em que o educador se torna promotor do diálogo, problematizador, provocador de situações de aprendizagem e instigador da curiosidade do aluno. O educando, protagonista de sua formação, tem voz e vez, definindo, com o professor, seu percurso educativo.

Nesse contexto, ensinar e aprender passam a ser concebidos como um processo crítico de buscas e descobertas, não mais monológico, verticalizado, mas dialógico e horizontalizado, com alunos ativos, autorais e produtores de seu próprio saber. O saber, não mais fragmentado, integra, além do saber historicamente construído e formalmente elaborado, os saberes cotidianos. Esse *web* currículo traz implícita uma prática educativa instigadora, crítica, reflexiva, aberta ao diferente, flexível quanto ao tempo e espaço de aula, concebendo o homem como ser inacabado, curioso, investigativo, que busca “ser mais”, humanizar-se (FREIRE, 1994). A construção desse *web* currículo, embora desafiadora, é necessária e possível, conforme se verá a seguir.

## **5 RECONFIGURANDO ESCOLA E EDUCADOR PARA UM *WEB* CURRÍCULO HUMANIZADOR**

Não se pode negar que, no ciberespaço, há vários recursos interacionais que permitem estabelecer relações dialógicas, relações de sentido, entre os sujeitos da ação pedagógica (BAKHTIN, 1997), oportunizando o deslocamento de um ensino-aprendizagem transmissivista e mnemônico para um ensino-aprendizagem dialógico, concretizando, assim, um *web* currículo humanizador. A interatividade na rede dinamiza a linguagem, favorecendo o

diálogo, aproximando o ensino-aprendizagem de História da cultura digital.

No ciberespaço, o conhecimento está em constante e veloz mutação, é um saber-fluxo, que deixa de ser piramidal, unidirecional ou hierárquico e se transforma em uma construção multidirecional, informal (por meio da internet) e horizontal. Lévy (1998) ratifica essa mutação do conhecimento, asseverando que o saber não se limita mais ao conhecimento científico, mas é construído por meio das relações que o homem estabelece consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Lidar com esse novo saber exige a formação de um indivíduo com competências, habilidades e atitudes que lhe possibilitem atuar crítica e criativamente em seu meio, aprender a aprender ao longo da vida, lidar com o arsenal de informações que a internet disponibiliza e transformá-las em conhecimento (MORIN, 2005). O papel do professor torna-se, para isso, essencial. Logo, capacitar-se continuamente é necessário.

O professor em formação é capaz de perceber que o papel da escola, com as tecnologias, foi redimensionado, tornando-se espaço de produção de saberes, em que o conhecimento, em sua complexidade, não é estanque ou fragmentado, mas parte de um todo; uma construção subjetiva do mundo e da relação com ele estabelecida, passível, assim, de constante transformação e questionamento. Esse educador se sente responsável pela aprendizagem de seus alunos, respeita seus diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, dialoga com eles, estimula sua participação e colaboração e emprega as TDIC com vistas a contribuir para a reflexão, descoberta e construção do conhecimento.

O uso das TDIC por esse educador e seus educandos é crítico, reflexivo e criativo, constituindo-se estes produtores dos conteúdos e informações que nelas circulam. Não basta, entretanto, estar conectado e dispor de conteúdos na rede, uma vez que as tecnologias digitais constituem produtos e produtoras da cultura, não podendo ser dela dissociadas. Como criações de sujeitos historicizados, as TDIC e suas linguagens estão imbuídas de intenções, afinal, “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra” (FREIRE, 2002, p. 40). Isso requer que sejam utilizadas com criticidade.

Lévy (1999), ao tratar da forma como o homem se relaciona com o saber, no cenário do ciberespaço e da cibercultura, assemelhando-se a Freire (1994; 2002), propõe uma reorganização do sistema educacional e da função docente, de modo que o professor passe a ser um estimulador da inteligência coletiva, abdicando de seu papel de detentor de um conhecimento que agora é construído coletiva e colaborativamente, em rede. Ele rejeita modelos tradicionais educativos porque, além de os saberes estarem se renovando veloz e

continuamente, as funções cognitivas do homem (memória, raciocínio e imaginação) estão sendo amplificadas, exteriorizadas e modificadas pelo ciberespaço, de modo que “[...] o que é preciso aprender não pode mais ser planejado nem precisamente definido com antecedência. Os percursos e perfis de competências são todos singulares e podem cada vez menos ser canalizados em programas ou cursos válidos para todos” (LÉVY, 1999, p. 158).

Moran (2017) também se opõe à educação “bancária” (FREIRE, 1994), presente nos métodos tradicionais e transmissivistas, visto que o conhecimento na cultura digital não se restringe mais à escola, sendo construído em qualquer lugar, a qualquer hora e por diferentes pessoas, via linguagens, meios e fontes diversas. Se o contexto do aluno, sua cultura e historicidade devem ser considerados (FREIRE, 1994), as TDIC e suas linguagens, parte do seu universo cotidiano, não podem ser ignoradas. Como alternativa, Moran (2017, p. 23) propõe metodologias ativas na integração das TDIC à educação, dado que os processos de aprender se diversificaram, tornando-se “múltiplos, contínuos, híbridos, formais e informais, organizados e abertos, intencionais e não intencionais”, e questionam a rigidez dos planejamentos pedagógicos das escolas. Para ele, os métodos ativos são estratégias de ensino cujo centro é a participação híbrida, flexível e interligada do aluno na construção do aprendizado e, com as tecnologias móveis, constituem um instrumento poderoso para o ensino e a aprendizagem escolar.

Guimarães (2012, p. 259), ao abordar o ensino de História, defende a integração crítica das diferentes linguagens midiáticas em seu currículo e diz que, com isso, se reconhece “não só a estreita ligação entre os saberes escolares, as culturas escolares e o universo cultural mais amplo”, mas também a necessidade de reconstruir as concepções pedagógicas na cibercultura. Para ela, ensinar exige do professor permanente atualização e “diversificação de fontes, artefatos e manifestações da cultura contemporânea em sala de aula”, pois ele não deve ser mais aquele que “apresenta um monólogo para alunos ordeiros e passivos que, por sua vez, decoram o conteúdo”, mas mediador das relações entre “os sujeitos, o mundo, suas representações e o conhecimento”, porquanto as “linguagens expressam relações sociais, relações de trabalho e poder, identidades sociais, culturais, étnicas, religiosas, universos mentais constitutivos da nossa realidade sócio-histórica” (GUIMARÃES, 2012, p. 259).

Bittencourt (2011) reforça a relevância de integrar as TDIC ao ensino de História, afirmando haver um compromisso pedagógico em inseri-las, seja por sua intensa presença na vida social e identificação das atuais gerações com elas, seja porque tanto o conteúdo

histórico quanto o modo como esse conteúdo chega até o aluno devem ser objeto de estudo crítico na aula, para que o ensino dessa disciplina não seja alienado ou meramente informativo.

## 6 INTEGRANDO TECNOLOGIAS AO ENSINO DE HISTÓRIA: INCLUSÃO DIGITAL PARA O “SER MAIS”

Pelo que vem sendo discutido ao longo deste texto, emerge a questão: como educar para um mundo em constante mutação, complexo e interconectado? Como integrar as TDIC ao ensino de História? Como efetivar um *web* currículo humanizador? Embora a resposta não seja simples, ela certamente perpassa pela inclusão digital do professor e do aluno.

Bonilla e Pretto (2011, p. 10) definem inclusão digital 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”. Logo, a inclusão pressupõe o acesso, o domínio técnico e o uso crítico, reflexivo e criativo das TDIC. Para esses estudiosos, o que importa não é colocar a rede nas escolas, mas as escolas na rede, para que, via acesso à internet, seja fortalecida a produção local de culturas e conhecimentos, promovendo-se, assim, o diálogo igualitário e autoral entre local e global. A exclusão do acesso e uso das TDIC amplia a exclusão social, reforçando o fosso entre excluídos e incluídos digitais (LEMOS, 2007). Logo, aquele que não usa as TDIC está impedido de participar ativamente de todas as possibilidades que elas oferecem, ficando destituído de seu poder de opinar e de ser cidadão. Torna-se, na concepção freiriana, desumanizado (FREIRE, 1994).

Lemos (2007) afirma ser a inclusão digital instrumento facilitador de outras inclusões, até mesmo a socioeconômica. A inclusão permite potencializar um aprender contínuo e autônomo; dar voz aos segmentos sociais alijados dos grandes meios de comunicação, possibilitando-lhes inserir-se como produtores de informação na esfera pública. O incluído digital é capaz de usar as TDIC não só como receptor de conteúdo, mas principalmente como produtor, interlocutor do diálogo com o outro (FREIRE, 1994). Daí a premência de integrar, em uma perspectiva problematizadora, as tecnologias digitais ao ensino de História.

Fonseca (2010) aborda a intencionalidade educativa subjacente ao ensino de História, alegando que as escolhas teóricas e metodológicas dos educadores estão ligadas a suas

posições políticas, de modo que “a história ensinada é sempre fruto de uma seleção, de um ‘recorte’ temporal, histórico. As histórias são frutos de múltiplas leituras, interpretações de sujeitos históricos situados socialmente” (FONSECA, 2010, p. 2), sendo o passado condicionado pela visão de quem o recortou para registrá-lo. Isso corrobora as ideias de Freire (1994) e Bakhtin (1997) sobre a inexistência de uma ação educativa neutra.

Se a História ensinada resulta da escolha de recortes realizada por um dado sujeito historicamente situado, é importante que a sala de aula se torne um espaço de crítica, de discussão, de reflexão, para que os alunos se percebam como sujeitos da história. Para tanto, o professor de História deve se responsabilizar socialmente “perante os alunos, preocupando-se em ajudá-los a compreender e [...] melhorar o mundo em que vivem” (PINSKY; PINSKY, 2018, p. 22). Nesse sentido, as TDIC, embora também imbuídas de subjetividades, podem ajudar imensamente. De igual modo, os docentes, ao adotarem uma concepção de inclusão digital condizente com essa responsabilidade social de que Pinsky e Pinsky (2018) falam.

Para integrar criticamente as TDIC ao currículo de História, na perspectiva de um *web* currículo humanizador, são muitas as possibilidades. Estimular o acesso dos alunos à rede, para uma apropriação crítica e criativa das TDIC, como produtores de conteúdo, estimulando a troca de saberes e a aprendizagem colaborativa, potencializando, assim, a inteligência coletiva, constitui uma delas. Utilizar jogos digitais com narrativas históricas, por seu caráter lúdico e educativo (ARRUDA, 2014). Integrar as redes sociais à aula, promovendo o diálogo multicultural e o respeito às diferenças. Outra estratégia pode ser a leitura e escrita não lineares e multimodais, via hipertexto, em *blogs*, jornais e revistas *on-line*, que confirmam novos modos de construir e representar o conhecimento. Lévy (1999) cita que, na *web*, é possível combinar vários modos de comunicação, favorecendo a construção coletiva, via colaboração, a exemplo das videoconferências, documentos compartilhados e *e-mail*.

Almeida (2016, p. 530) sugere, entre outras, orientar os alunos para que atribuam significado às “informações geradas em diferentes contextos de aprendizagem” e estabeleçam “conexões entre elas para resolver problemas, formalizar e compartilhar conhecimentos”; priorizar atividades em que os alunos questionem, levantem hipóteses, investiguem, desenvolvam sua autonomia, senso crítico, ética e estética; elaborar um currículo “que integre culturas, contextos, tecnologias, conhecimentos científicos e cotidianos”, reconhecendo o outro como um ser singular e diferente (ALMEIDA, 2016, p. 530-531).

Como se percebe, o ensino de História não pode se limitar ao livro didático e a relatos

de heróis, em situações alijadas da realidade do aluno (FREIRE, 1994; BAKHTIN, 1997). Explorar o contexto histórico de letras de músicas do *YouTube*; produzir programas de rádio *on-line*; discutir sobre filme, programa ou documentário; pesquisar, analisar ou divulgar imagens e documentos históricos em *sites* especializados; visitar museus virtuais, observando escolhas e intencionalidades do exposto e do silenciado; usar simulações de fatos históricos; produzir curtas; criar *blogs* com tema histórico, entre outras, são estratégias para o professor integrar o conhecimento histórico com as TDIC e suas linguagens, dialogando com o aluno.

Moran (2013) também aventa algumas possibilidades para integrar as TDIC ao ensino de História: como apoio à pesquisa e meio de interação entre professor-aluno-escola; para compartilhar textos em rede; publicar página na *web*; criar *podcasts* com entrevistas e depoimentos; produzir *blogs* com temáticas e narrativas históricas; construir mapas conceituais; desenvolver e divulgar projetos; produzir colaborativamente textos, com o *Wiki* ou *Google Docs*; criar vídeos, ilustrando temas complexos; e, por fim, para interagir nas redes sociais. Fonseca (2010, p. 9) destaca as práticas interdisciplinares desenvolvidas “por meio de projetos de ensino que articulam temas históricos aos demais componentes curriculares”.

Impende enfatizar que todos esses processos devem ser marcados pelo diálogo entre professor, aluno e escola e entre estes e a comunidade local e global. O uso do diálogo, proposto por Freire (1994, 2002) e Bakhtin (1997, 2006), possibilita que educador e educando se tornem conscientes de sua incompletude, transformando a si e ao outro, e, em comunhão e solidariamente, ao mundo, constituindo-se, assim, como seres; humanizando-se.

## 7 PORTAL DE HISTÓRIA: VIA PARA A INCLUSÃO DIGITAL

Moran (2013) aduz que se vive atualmente em uma convergência midiática: tudo está integrado a tudo, falando com tudo e todos, sendo divulgado em alguma mídia; todos podem consumir e produzir informação. É a era da mobilidade, digitalização e virtualização. A digitalização multiplica possibilidades de escolha e de interação, enquanto a mobilidade e a virtualização emancipam o sujeito da rigidez e previsibilidade dos tempos e espaços, interligando o físico e o digital, fazendo com que o presencial seja reproduzido em plataformas virtuais, com suas múltiplas possibilidades de pesquisa, informação, interação e outros serviços, impactando de modo intenso a educação e as formas de ensinar e aprender.

Desse modo, a inserção crítica das TDIC disponíveis na *web* – redes sociais, jornais, revistas, jogos, museus, *blogs*, imagens, hipertextos, fóruns de discussão, *chats*, vídeos,

áudios etc. – no ensino de História pode, embora não assegure (MORAN, 2013), conduzir à superação de aulas monótonas, centradas exclusivamente na transmissão e memorização de conteúdo, favorecendo a criticidade e a autonomia dos alunos sobre o que e como aprender.

Nesse sentido, surge o **Portal de História**, repositório virtual de recursos pedagógicos direcionado à disciplina de História, acessível pelo endereço: [www.portalhistoria.net.br](http://www.portalhistoria.net.br). Está vinculado à pesquisa de mestrado **O ensino de História na contemporaneidade: tecnologias digitais, internet e inclusão digital**, desenvolvida com professores de História das escolas públicas de Mossoró/RN. A ideia de sua construção originou-se da percepção, obtida via observação de aulas e entrevistas, de que o professor de História pouco uso faz das TDIC, especialmente da internet, em suas aulas. As TDIC e suas linguagens são parte da vida do aluno, dentro e fora da escola, não podendo, por essa razão, ser afastadas do ensino dessa disciplina. Por isso, a finalidade da criação do **Portal de História**, e igualmente um dos objetivos específicos da pesquisa supramencionada, foi inventariar recursos digitais para favorecer a inserção, crítica e autoral, das TDIC no ensino de História, a fim de contribuir para a inclusão digital do aluno.

Por meio de uma pesquisa bibliográfica, realizada em *sites*, *blogs* e repositórios educativos, entre outros, foi possível reunir diversos recursos para comporem o Portal de História. Visando dialogar com o professor para a construção desse espaço virtual, aproximando-o de suas necessidades pedagógicas, a criação do Portal contou com sugestões dos sujeitos pesquisados, via entrevista, sobre os conteúdos para o espaço. Foram indicados: filmes, vídeos, música, imagens, charges, textos, documentários e questões de prova.

Em razão da falta de domínio pedagógico para a utilização das TDIC e suas linguagens na sala de aula de História, por eles relatada, também propuseram a inserção de algumas estratégias de uso crítico e criativo dessas ferramentas, via relatos de outros professores. Desse modo, o portal reúne planos de aula e projetos desenvolvidos por professores de História de todo o País, evidenciando o potencial pedagógico e de compartilhamento do ciberespaço (LÉVY, 2007; BONILLA; PRETTO, 2011).

A interface do Portal foi pensada no sentido de ser amigável e atraente para seus usuários, para estimular e facilitar a navegação por suas diversas ferramentas, conforme comprova a janela inicial:



**Figura 1** - Página inicial do Portal de História

Fonte: <https://portalhistoria.net.br>.

Conforme sugestões dos entrevistados, no Portal de História, há *links* para vários recursos digitais – vídeos, jogos, animações, museus virtuais, áudios, imagens, histórias em quadrinho, *blogs*, jornais e revistas –, com a possibilidade de visualizá-los e baixá-los. O potencial interacional desses recursos e de suas diferentes linguagens reforça a ideia de Bakhtin (1997) e Freire (1994) de que o diálogo é algo necessário para que o homem se constitua como ser, humanizando-se, e se perceba como parte de um todo maior, o mundo, sendo, por isso mesmo, responsável por transformá-lo.

Na defesa do potencial que as TDIC têm de favorecer a inclusão digital do aluno, caso sejam utilizadas de forma crítica, reflexiva e autoral no ensino de História, o Portal contém, como mencionado, estratégias pedagógicas que podem ser desenvolvidas na aula de História com o uso dos recursos ali arremontados. Essas sugestões de utilização estão disponíveis na aba **Compartilhe**, que dá acesso às opções **Plano de aula** e **Projeto**, com temas e sugestões de usos variados e críticos dos recursos digitais, bem como à opção **Materiais educativos**, que contém *slides*, artigos e apostilas.

Esses planos, projetos e materiais educativos são relatos de experiência desenvolvidos por professores no seu fazer docente cotidiano e disponibilizados na rede, especialmente em repositórios e portais educativos *on-line*. Ressalte-se que esses planos, projetos e materiais educativos tanto podem ser inventariados e disponibilizados pelo administrador do Portal como postados por qualquer usuário do Portal, após criar uma conta e fazer *login*, consolidando a democracia na rede. Isso faz com que o portal constitua um espaço de

compartilhamento das práticas construídas pelos professores de História com o uso das tecnologias digitais virtuais, concretizando a inteligência coletiva (LÉVY, 2007).

Além das abas que dão acesso aos recursos, acima de **Login** e **Registrar**, há *links* para as redes sociais *Facebook*, *YouTube*, *Instagram*, *Twitter* e *WhatsApp*, excelentes tecnologias digitais para estimular o diálogo entre os alunos, tanto local quanto global, e entre estes, o professor e o conhecimento. Os recursos do Portal também podem ser acessados pela ferramenta. **Buscar conteúdo**, a partir de alguns filtros: etapa, ano e modalidade de ensino, assunto, tipo de mídia etc., ou via ícones localizados no centro da página inicial, assim que o Portal é acessado. O usuário tem a opção, ainda, de marcar os recursos digitais que achar interessantes ou que deseje utilizar posteriormente como **Meus Favoritos**, separando-os.

Com relação aos recursos do Portal, devido a suas especificidades – mobilidade, informalidade, interatividade, ubiquidade, hibridismo ou multimodalidade, entendida como a mescla de muitas linguagens ou modos: texto, imagem, som e movimento (ROJO, 2012) –, se utilizados sob uma perspectiva problematizadora, ou seja, de forma crítica, criativa, autoral, planejada, interdisciplinar, colaborativa e dialógica, podem promover a inclusão digital do aluno, contribuindo para transformar a educação bancária em uma educação problematizadora (FREIRE, 1994, 2002), convertendo os alunos de meros receptores a sujeitos ativos na construção do conhecimento histórico.

O uso crítico dos recursos digitais do Portal de História possibilita ao aluno demarcar seu lugar no ciberespaço, utilizando-o e reinventando-o, como protagonista do saber no espaço virtual, escritor e leitor de seu devir histórico. A História passa a ser compreendida como palco de debates, subjetividades e conflitos que compõem a vida cotidiana, contrapondo-se à visão positivista de uma História neutra, acrítica e isolada do real. Cabe reiterar, portanto, que a mera incorporação das TDIC e suas linguagens na sala de aula de História não significa mudanças na prática pedagógica, tampouco inclusão digital, conforme entendida neste texto. O desafio encontra-se nos usos dessas tecnologias, que devem se dar em uma perspectiva problematizadora e humanizadora, calcada no diálogo, autonomia, reflexão e criticidade.

Na pesquisa de campo desenvolvida com professores de História de Mossoró/RN, aqui mencionada, foi identificado que suas práticas pedagógicas ainda não convergem para a criação de uma cultura digital, já que as TDIC são utilizadas esporadicamente, em geral apenas como recursos para animar as aulas ou motivar os alunos. Apesar da intensa presença

da internet e das tecnologias móveis na vida dos alunos, quase nunca o professor as insere em suas atividades docentes, não havendo, por conseguinte, qualquer alteração no currículo dessa disciplina. Conteúdos, metodologia e avaliação continuam os mesmos de anos antes do surgimento dessas tecnologias. É quase como se os processos de ensino e aprendizagem de História tivessem estacionado.

Por essa razão, o Portal de História pode ser visto como uma proposta de *web* currículo humanizador, que, ao integrar as TDIC com suas múltiplas linguagens ao ensino de História, possibilita a inserção da escola na cultura digital. No entanto, cabe ressaltar que o *web* currículo só se efetiva quando essa integração modifica a concepção de ensino e as práticas educativas que se dão na ambiência escolar, ampliada pelas TDIC. Isso significa perceber as tecnologias não como meros recursos, mas como veículos de representação do mundo, demandando, por isso mesmo, a adoção de práticas dialógicas, horizontais, flexíveis, colaborativas, interdisciplinares, baseadas no respeito, solidariedade e na ética, de modo a favorecer o desenvolvimento da criticidade, autonomia, reflexão e criatividade do aluno.

Nesse sentido, as TDIC e suas linguagens mudam a escola, a disciplina de História e seu currículo, flexibilizando-os, pois a conectividade, interatividade, mobilidade, ubiquidade e multimodalidade a elas inerentes ampliam o conceito de sala de aula, alterando as noções de tempo e espaço de aula, mesclando presencial e virtual, local e global, propiciam a interação e o diálogo entre os alunos, alunos e professor e entre estes e o mundo, bem como favorecem o surgimento de outras formas de ensinar e aprender, de conceber, construir e avaliar o conhecimento. Com isso, as aulas tornam-se mais flexíveis, menos rígidas, aproximando o ensino-aprendizagem de História da vida do aluno e tornando-o um cidadão de seu tempo.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto pretendeu discutir a integração das TDIC ao ensino de História, com o intuito de refletir sobre um *web* currículo de caráter humanizador. Para tal, apresentou o Portal de História, repositório que reúne diferentes recursos digitais, produto de uma pesquisa bibliográfica e de campo realizada pela autora, como uma proposta de *web* currículo humanizador. Defendeu, para tanto, a adoção, pelo professor de História e pela escola, de um novo modelo pedagógico, com um currículo construído em conjunto por todos os membros da

escola, métodos centrados em relações dialógicas e horizontais entre professor, aluno e conhecimento.

Há, no cenário atual, um descompasso entre a escola, ainda centrada em modelos educativos tradicionais e “bancários”, e a sociedade contemporânea, cada vez mais imprevisível, fluida, conectada, móvel, ubíqua e em constante mutação, marcada pela cultura digital. Nesse contexto, emergem novos espaços públicos e coletivos de construção do saber, como o ciberespaço, que, por suas especificidades, demanda reflexões, novos métodos, teorias e posturas para ser compreendido. O Portal de História, como espaço sem limites físicos e temporais, permite contextos de aprendizagem colaborativos, interacionais, síncronos e assíncronos, multimodais, formais e informais, viabiliza novos modos de aprender e ensinar, a qualquer tempo e em qualquer lugar.

Na defesa do potencial que as TDIC têm de favorecer a inclusão digital do aluno, e sua consequente inclusão social, caso sejam utilizadas de forma crítica, autônoma, reflexiva, criativa e autoral no ensino de História, em uma relação dialógica entre professor, alunos e mundo, são discutidas algumas estratégias pedagógicas que podem ser desenvolvidas na sala de aula dessa disciplina com o uso dos recursos midiáticos arregimentados nesse Portal.

Os recursos do Portal de História, se utilizados de modo a promover a criticidade do aluno, tornando-o consciente de seu inacabamento e, assim, sujeito de sua aprendizagem, podem contribuir sobremaneira para que a sala de aula de História se torne um espaço de permanente diálogo e construção de sujeitos autônomos e críticos, concretizando a educação humanista proposta pelos autores discutidos, em que sentidos podem ser negociados, conflitos dialogados e todas as vozes, de si, do outro e do mundo, ainda que dissonantes, podem ser ouvidas. Somente assim, a inclusão digital, cujo centro é o homem humanizado, ocorrerá.

Ensinar História fazendo uso das ferramentas digitais é pensar em um modelo de currículo mais próximo da realidade dos alunos. É construir métodos de ensino e aprendizagem baseados em áreas de conhecimento plurais em que saberes aparentemente estanques se unem para dinamizar, incrementar e trilhar caminhos rumo a um mesmo objetivo: tornar o ensino mais humanizador. Em um ensino de História atrelado às tecnologias digitais repousa o segredo de se pensar aulas menos maçantes (excessivamente conteudistas) para propor uma guinada em que a participação e a exposição de perspectivas diferenciadas mensurem uma aprendizagem pautada pelas trocas e compartilhamentos de experiências.

O *web* currículo é, assim, uma redescoberta das potencialidades do aluno, do professor e da escola na cultura digital. É usar tecnologias digitais para fazer da aprendizagem um caminho de encanto, fascínio, comprometimento e diálogo com o outro. A integração das tecnologias digitais ao ensino de História, orientada pelo planejamento de um currículo integrado à cultura digital, fará do estudo do passado uma realidade dialógica e conectada ao presente, justificando-o, tornando-o próximo e responsivo aos apelos do cotidiano.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Biaconcini. Currículo e narrativas digitais em tempos de ubiquidade: criação e integração entre contextos de aprendizagem. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 25 n. 59/2, p. 526-546, maio/ago. 2016.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Biaconcini; VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, set./dez. 2012.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta. Aprender história com jogos digitais em rede: possibilidades e desafios para os professores. *In*: MAGALHÃES, Marcelo *et al.* (Orgs.). **Ensino de história: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2014. p. 239-253.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução M. Lahud e Y. F. Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BONILLA, Maria Helena Silveira. **Escola aprendente: para além da sociedade da informação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.
- BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson de Luca. Apresentação. *In*: BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson de Luca (Orgs.). **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 9-13.
- CAIMI, Flávia Eloísa. Cultura, memória e identidade: o ensino de história e a construção de discursos identitários. *In*: SILVA, Cristiani Bereta da; ZAMBONI, Ernesta (Orgs.). **Ensino de história, memória e culturas**. Curitiba: CRV, 2013. p. 17-33.
- FONSECA, Selva Guimarães. A história na Educação Básica: conteúdos, abordagens e metodologias. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO –

PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte – UFMG, 2010. p. 1-13. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7168-3-4-historia-educacao-basica-selva/file>. Acesso em: 25 mar. 2020.

FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. **Revista Paz e Terra**, São Paulo, ano IV, n. 9, p. 123-132, out. 1969. Disponível em: [http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1127/1/FPF\\_OPF\\_01\\_0003.pdf](http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1127/1/FPF_OPF_01_0003.pdf). Acesso em: 25 mar. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2012.

HEINSFELD, Bruna Damiana; PISCHETOLA, Magda. Cultura digital e educação: uma leitura dos estudos culturais sobre os desafios da contemporaneidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. esp. 2, p. 1349-1371, ago. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.esp.2.10301>. Acesso em: 10 jan. 2019.

LEMOS, André. Cibercultura. Alguns pontos para compreender a nossa época. *In*: LEMOS, André; CUNHA, Paulo (Orgs.). **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003. p. 11-23.

LEMOS, André. Cibercultura e mobilidade: a era da conexão. *In*: XXVIII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 2005. **Intercom**. Rio de Janeiro: UERJ, 2005. p. 1-17. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/r1465-1.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2020.

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

LÉVY, Pierre. **Tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: Editora 34, 1998.

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

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

MINAYO, Maria Cecília de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. *In*:

MORAN, José M.; MASETO, Marcos T.; BEHRENS, Maria A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 11-72.

MORAN, José Manuel. **Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadora**. [S. l.], 2017. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/11/tecnologias\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/11/tecnologias_moran.pdf). Acesso em: 23 mar. 2020.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. 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.

ROJO, Roxane H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane H. R.; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

Recebido em: 15/04/2020

Aprovado em: 20/05/2020