Revista eletrônica HISTÓRIA EM REFLEXÃO

PPGH - Programa de Pós-Graduação em História
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

ISSN: 1981-2434
Dourados - MS - Brasil

POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DA WEB 2.0 NO ENSINO DE HISTÓRIA

Contribuições Do Uso Do Facebook® Na Perspectiva De Estudantes De Ensino Médio Integrado

PEDAGOGICAL POSSIBILITIES OF WEB 2.0 IN HISTORY TEACHING

Contributions To The Use Of Facebook® In The Perspective Of Integrated High School Students

*WILLYAN DA SILVA CAETANO**
*CLAUDIO ZARATE SANAVRIA***

RESUMO: Este artigo discute parte dos resultados de uma pesquisa que objetivou investigar as contribuições do ensino História para uma formação omnilateral ou politécnica no contexto do Ensino Médio Integrado por meio da aplicação de uma sequência didática interativa com apoio dos recursos da Web 2.0. Neste contexto, desenvolvemos e aplicamos o produto educacional por meio de uma pesquisa qualitativa, de natureza descritivo-explicativa e caráter intervencionista, e analisamos suas contribuições para o desenvolvimento da consciência histórica nos estudantes envolvidos. Baseamos a nossa abordagem no modelo da "aula-oficina", que almeja conferir o protagonismo aos jovens, superando as práticas de ensino tradicionalistas. Neste trabalho fazemos uma análise específica das possibilidades do Facebook® enquanto ferramenta de apoio à aprendizagem, na perspectiva dos estudantes envolvidos, e evidenciamos o desenvolvimento da consciência histórica em tais sujeitos. Os resultados apontam uma experiência promissora com a rede social, apreciada pelos estudantes, que denotaram entusiasmo com a abordagem de ensino, destacando maior facilidade na compreensão do conteúdo. Os educandos consideram que sua cultura e seu conhecimento de mundo foram valorizados, criando um clima de familiaridade com a ferramenta utilizada, o que propiciou o ensino e aprendizagem pautados em uma educação dialógica, resultando em uma ampla interação e debate e tendo o trabalho como princípio educativo. O favorecimento do protagonismo dos educandos gerou maior interesse pelos conteúdos estudados e contribuiu com a superação de uma consciência histórica de tipo tradicional rumo à formação de uma consciência histórica de tipo genético, fundamental para uma educação integral de qualidade.

Palavras-chave: Ensino de História. Sequência Didática. Novas Linguagens.

ABSTRACT: This paper discusses part of the results of a research that aimed to investigate the contributions of History teaching to an omnilateral or polytechnic formation in the context of Integrated High School through the application of an interactive didactic sequence supported by Web 2.0 resources. In this context, we developed and applied the educational product

* Professor de História na SED-MS e SEMED-CG. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFMS. E-mail: professorwillyancaetano@gmail.com.
**Professor no IFMS, mestre em Educação pela UCDB e doutor em Educação pela UNESP. E-mail: claudio.sanavria@ifms.edu.br.

through qualitative research, of a descriptive-explanatory nature and with an interventionist character, and analyzed its contributions to the development of historical awareness in the students involved. We base our approach on the "classroom-workshop" model, which aims to give protagonism to young people, overcoming traditionalist teaching practices. In this work, we make a specific analysis of the possibilities of Facebook® as a tool to support learning, from the perspective of the students involved, and show the development of historical awareness in such subjects. The results point to a promising experience with the social network, appreciated by the students, who showed enthusiasm with the teaching approach, highlighting greater ease in understanding the content. The students consider that their culture and knowledge of the world were valued, creating a climate of familiarity with the tool used, which led to teaching and learning based on a dialogical education, resulting in a wide interaction and debate and having work as an educational principle. The promotion of the protagonism of the students generated greater interest in the studied contents and contributed to the overcoming of a historical awareness of the traditional type towards the formation of a historical awareness of the genetic type, fundamental for a comprehensive quality education.

Keywords: History teaching. Didactic Sequence. New Languages.

Introdução

Num cenário atual de lutas no qual cada vez mais é necessário provar o valor das ciências humanas para a formação crítica e cidadã, o presente artigo discute parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado que teve por objetivo investigar as concepções dos estudantes do Ensino Médio Integrado de uma escola pública sobre o ensino de História, visando entrever nelas como os conteúdos históricos podem contribuir para uma formação integral – compreendida aqui como sinônimo de omnilateral e que vai além da preparação instrumental para o mercado de trabalho – conforme defendida pelos preceitos teóricos da Educação Profissional e Tecnológica (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Considerando que, para uma educação integrada e politécnica faz-se necessário partir do trabalho como princípio educativo (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012), defendemos que o conhecimento histórico enquanto ferramenta de suma importância para análise e compreensão das transformações sociais que resultaram nas relações de produção existentes na atualidade, pois "[...] a incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Assim, talvez não seja menos vão esgotar-se em compreender o passado se nada se sabe do presente" (BLOCH, 2002, p. 65). Portanto, o passado é indispensável para conhecer o mundo contemporâneo e vice-versa. Uma via de mão dupla que não pode ser desconsiderada.

O conhecimento da História é relevante para a formação de um estudante crítico, capaz de entender que as características materiais, sociais, econômicas e culturais do presente possuem uma historicidade, a qual não pode ser simplesmente desconsiderada, como se o presente existisse apenas por si, desligado do passado e do processo histórico. Partindo da perspectiva da Educação Histórica, entendemos que "[...] o aprendizado em História não deve se preocupar apenas com a aquisição de conteúdos (conceitos substantivos), mas, sim, com a progressão do pensamento histórico, levando o aluno a pensar historicamente" (AGUIAR, 2013, p. 156).

Neste contexto, desenvolvemos e aplicamos como produto educacional uma sequência didática que buscou valorizar as Novas Linguagens, seguindo Fonseca (2003) acerca de suas potencialidades para o ensino de História, e Barca (2004), que defende que estas proporcionam uma forma diferente de comunicar o que foi aprendido usando os diversos meios disponíveis. Baseamos a nossa abordagem no modelo da "aula-oficina", que almeja conferir o protagonismo aos jovens, superando as práticas de ensino tradicionalistas (BARCA, 2004).

A evolução das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) tem influenciado, substancialmente, nossa forma de acessar e produzir conhecimentos ao facilitar a publicação de conteúdos em rede, permitindo-nos encontrar uma variada gama de materiais *online*, sejam vídeos no YouTube®, blogs, páginas da Web, hiperlinks, fóruns ou Wikis, dentre outros, podendo estes ser utilizados como ferramentas educacionais. A Web 2.0 tem ampliado sua importância na sociedade e destacamos, aqui, a popularização das redes sociais, especialmente o Facebook® (VALENTE, ALMEIDA & GERALDINI, 2017). Contudo, a escola encontra-se, ainda, apartada de tais possibilidades, priorizando práticas educativas que consideram o estudante como um mero depositário de informações. Perdura uma metodologia baseada na exposição acrítica de conteúdos pelo professor, o que promove, em grande parte, o desinteresse nos educandos (DISEL, SANTOS BALDEZ, & NEUMANN MARTINS, 2017; BERBEL, 2011).

Tal cenário corresponde especialmente ao que ainda ocorre no ensino de História, no qual o método de ensino tradicional permanece sendo o mais utilizado (NADAI, 1992/1993; SCHMIDT, 2000; BITTENCOURT, 2009). Assim, no desenvolvimento da pesquisa aqui descrita, procuramos explorar as possibilidades da Web 2.0 objetivando melhorar o interesse dos estudantes pelo ensino de História, considerando que suas ferramentas têm como principal característica a possibilidade de produção de conteúdo pelos usuários, não restringindo-os apenas ao acesso a informações, mas difundindo a cultura digital marcada pela produção e compartilhamento, tão presente na vida dos jovens atualmente (CARVALHO, 2008).

No atual contexto de extrema polarização política das redes e da capacidade de disseminação de variadas correntes ideológicas e discursos que vão do engajamento social ao ódio, ressaltamos que o enfoque deste artigo está nas possibilidades pedagógicas das redes sociais enquanto ferramentas para discussão e aprofundamento dos conteúdos trabalhados em sala de aula, sem ampliar a análise para uma vertente mais sociológica, o que consideramos essencial, porém fora do escopo deste texto. As redes sociais não foram especificamente criadas para uso pedagógico e, portanto, temos clareza de que a sua discussão em um contexto educativo representa um recorte de uma análise social muito mais ampla.

Nesse viés, realizamos uma experiência de ensino de História utilizando o Facebook® como plataforma para a disponibilização de algumas fontes históricas que representam visões sobre o período conhecido como Era Vargas (1930-1945). Optamos por essa rede social por sua popularidade e por permitir, por meio de suas ferramentas, a postagem de múltiplos formatos de informação, além de possibilitar

um espaço de debate e interação para os estudantes por meio dos comentários e reações.

Aqui apresentamos e analisamos parte dos nossos resultados, focando no entendimento de quais foram as considerações apresentadas pelos educandos, principalmente quanto à viabilidade ou não da experiência desenvolvida utilizando essa rede social. Além disso, trazemos também algumas considerações sobre como os educandos se manifestaram quanto à introdução das fontes históricas nas aulas, por meio da utilização do espaço virtual.

O ensino de História e seu caráter bancário

O modelo tradicional de ensino é chamado por Paulo Freire de "educação bancária", no qual os estudantes são tratados como "vasilhas", as quais o docente vai "enchendo", conforme realiza a transmissão dos conteúdos, realizando "depósitos". Nesse modelo acredita-se que, quanto mais se depositarem conteúdos, melhor será considerado o professor. Por sua vez "[...] quanto mais se deixem docilmente 'encher', tanto melhores os educandos serão" (FREIRE, 2017, p. 80).

No que diz respeito ao ensino tradicional de História, numa perspectiva historiográfica, este tem origem no século XIX, quando se tinha a concepção de que o objeto de estudo da História era exclusivamente os fatos do passado, gerando uma matéria escolar que delegava ao docente a reprodução de uma visão factual, despolitizada e sem relação com a realidade social vivenciada pelo estudante, tido como mero receptor das informações narradas pelo professor. Desde então, infelizmente, pouca coisa mudou, visto que essa perspectiva ainda é muito frequente nas escolas brasileiras. Nesse cenário, muitos docentes ainda acreditam que ensinar história consiste em depositar sobre os discentes nomes, datas e fatos considerados mais relevantes, por meio de longas explanações orais (SCHMIDT, 2000).

Como resultado, muitos estudantes consideram o estudo da História como algo desinteressante e enfadonho, o que está diretamente relacionado ao modelo como ela predominantemente é ensinada, pautado fortemente na transmissão de informações já prontas e que precisam ser memorizadas pelos estudantes, sem que eles saibam seu significado mais amplo, inviabilizando uma relação entre a história estudada e a vivenciada no tempo presente (NADAI, 1992/1993; SCHMIDT, 2000).

A nossa concepção teórica de ensino de História tem como perspectiva a aprendizagem histórica proposta por Rüsen (2010, p. 63-64). Esta possui uma tipologia geral, para servir como ferramenta metodológica na análise empírica de relatos históricos e entrever seus vínculos com a moral de diferentes épocas.

O objetivo dessa tipologia é explicar quais são as estruturas mentais básicas que compõem o pensamento histórico. Este é representado pelas diferentes maneiras existentes de se argumentar historicamente e de se articularem o passado, o presente e o futuro, expressas por quatro tipos de consciência histórica: *tradicional*, que busca fazer referência ao passado para resguardar a continuidade das antigas tradições;

exemplar, em que o passado é recordado para servir de lição ao presente e ao futuro, partindo de regras de condutas e de valores tidos como gerais e atemporais; *crítica*, que elabora uma contra narração para romper com determinadas tradições, que passam a ser consideradas falsas e enganosas e, por isso, são totalmente negadas e consideradas inválidas no tempo presente; e *genética*, que é o tipo mais avançado de consciência histórica, com a qual o presente surge como um tempo de transição, "uma intersecção" que está conectada ao passado e, ao mesmo tempo, o modifica e tece uma nova perspectiva de futuro, gerando uma visão na qual a sociedade tende a seguir uma configuração mais positiva a partir das escolhas e opções que fazemos na vida prática (RÜSEN, 2010, p. 64-68).

Discutir o ensino de História, hoje, é pensar nos processos formativos que se desenvolvem em diversos espaços. É considerar a riqueza representada pelas variadas fontes de informação hoje disponíveis – as chamadas "Novas Linguagens". É refletir sobre a forma com a qual queremos educar os nossos estudantes para que se tornem cidadãos conscientes, críticos e justos, numa sociedade complexamente marcada por grandes diferenças e desigualdades que necessitam ser questionadas, criticadas e superadas. O compromisso com um ensino de História de qualidade é um passo essencial nesse sentido (FONSECA, 2003).

Nesse contexto, consideramos a adoção dos recursos tecnológicos como uma possibilidade de melhoria no ensino de História. Dessa maneira, entendemos que as novas tecnologias não podem ser consideradas inimigas, mas sim auxiliares e aliadas no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Contudo, devem ser utilizadas criticamente, fomentando o *pensar historicamente* (BITTENCOURT, 2009).

Nesse bojo, devemos compreender o papel de destaque ocupado pela Internet na sociedade contemporânea e sua importância no processo de ensino e aprendizagem. Concordamos com Coll, Mauri, Onrubia (2010, p. 67) que, apesar de as TDIC ainda não terem trazido as inovações tão aguardadas pela escola, elas têm um "grande potencial" para transformar a educação, embora este quase sempre esbarre no "contexto de uso" marcadamente tradicional, que condiciona as práticas dos docentes ao usarem as tecnologias apenas em prol da melhoria da transmissão das informações, não aproveitando suas potencialidades para a produção de conhecimentos por parte dos educandos.

Um dos primeiros passos para promoção de uma mudança nas práticas docentes é a reflexão sobre elas, pois não basta inserir a tecnologia na sala de aula se elas continuam sendo tradicionais, ou seja, focadas somente na transmissão de informações (DIESEL; SANTOS BALDEZ; NEUMANN MARTINS, 2017). Assim, ao propormos um olhar sobre a aplicabilidade pedagógica de uma rede social como o Facebook®, defendemos uma análise de potencialidades e possibilidades que contribuam, de fato, para tais mudanças.

A aula-oficina e suas articulações com as novas linguagens: uma nova proposta de ensino de História

Nas últimas décadas, com o advento das TDIC, houve um crescimento do modelo da "aula-colóquio," de inspiração behaviorista, enfatizando a necessidade de um planejamento pautado na organização dos recursos midiáticos para serem utilizados nas aulas. Planejar, nesse ângulo, vai além da preparação de conteúdos propriamente ditos, centrando-se, portanto, no uso das novas tecnologias. Porém, mostrou-se um equívoco defender que a mera introdução das novas linguagens seria suficiente para melhorar o aprendizado de História, pois, embora tal modelo procure conferir, teoricamente, maior participação aos estudantes, tal fato não se efetiva, pois:

> No modelo de aula-colóquio, o saber pode ser problematizado e partilhado, mas a atenção continua a centrar-se na atividade do professor e nos seus materiais de apoio, mantendo-se na sombra o cuidado a ter com as ideias prévias dos alunos e consequentes tarefas cognitivas a desenvolver por estas aulas. O pressuposto de que o conhecimento deve ser construído na aula pelos alunos é afirmado como mera retórica, sem concretização nem fundamentação empírica e sistemática. (BARCA, 2004, p. 131).

Divulga-se há muito tempo que a existência dos aparatos tecnológicos iria beneficiar a educação, como aconteceu com o uso das transparências e depois do PowerPoint®. Hoje, o mesmo vem ocorrendo com a Internet, mas ainda não obtivemos as mudanças esperadas e projetadas, sobretudo, porque os educadores continuam tendo as mesmas atitudes que tinham diante do quadro negro, reproduzindo os velhos paradigmas e, principalmente, pautando-se na ideia de que ensinar é o mesmo que transmitir informações (SILVA; SERAFIM, 2016).

O professor que está comprometido com a aprendizagem dos seus estudantes deve proporcionar-lhes o protagonismo do seu próprio conhecimento. Com esse objetivo, Barca (2004) propôs o modelo de ensino de História denominado *"*aula-oficina" pautado em três aspectos voltados para o desenvolvimento da aprendizagem histórica, a saber: interpretação de fontes históricas de diferentes tipos e cruzamento entre elas; a compreensão contextualizada, isto é, relacionar as próprias atitudes na atualidade com os sentidos do passado e projetando o futuro; e a comunicação, que consiste em exprimir a sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo com inteligência e sensibilidade, "utilizando a diversidade dos meios de comunicação atualmente disponíveis" (BARCA, 2004, p. 132).

A aula-oficina se alicerça na chamada Didática da História, que tem como principal expoente o historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen, responsável por elaborar uma teoria da aprendizagem histórica que busca suplantar a educação tradicional no que diz respeito a essa disciplina, por meio de pesquisas e da construção de ferramentas teóricas voltadas para o fortalecimento de uma Educação Histórica balizada pela chamada consciência histórica (MORENO, 2019).

Na perspectiva da aprendizagem histórica, mostra-se fundamental que o educando entenda que toda história é sempre uma interpretação. Esse entendimento proporciona que ele próprio se veja como capaz de organizar e construir o seu

conhecimento histórico, desenvolvendo uma narrativa autêntica e original. Analisam-se as ações dos sujeitos históricos estudados, contextualizando-as em suas devidas temporalidades e procurando identificar, concomitantemente, as suas marcas e significados no tempo presente. Dessa forma, os conhecimentos construídos passam a ter uma utilidade como elemento que serve para a orientação temporal nas escolhas da vida prática e na intervenção sobre a realidade social (SCHMIDT; CAINELLI, 2009).

Utilizando o Facebook® no ensino de História, Araújo (2018) considera que os recursos tecnológicos se mostram promissores ao possibilitarem novas metodologias de aprendizagem. São uma nova forma para a abordagem dos conteúdos de História. As redes sociais podem ser usadas a serviço da educação, ao invés de serem proibidas no espaço escolar, pois elas ajudam a escola a se aproximar da realidade vivenciada pelos estudantes, contribuindo com a "aquisição de novas competências e habilidades e a atuação da interatividade, tornando os alunos protagonistas desse processo" (ARAÚJO, 2018, p. 151). Essas "novas linguagens", como os vídeos, as músicas, as imagens, o cinema, a fotografia, dentre outras, tornam o ensino de História mais interessante para os estudantes (FONSECA 1989/1990; 2003).

A pesquisa desenvolvida

A pesquisa que resultou neste artigo foi desenvolvida no âmbito de um mestrado profissional, seguindo uma abordagem qualitativa de natureza descritivo-explicativa, e buscou identificar, descrever e analisar as concepções dos estudantes do Ensino Médio Integrado de uma escola pública sobre o ensino de História no contexto da educação profissional e tecnológica.

O método adotado foi o da Pesquisa-Ação, visando resolver um problema coletivo com a participação e intervenção direta, ativa e consciente do pesquisador, além da cooperação de maneira participativa dos pesquisados no encaminhamento da pesquisa e da ação na realidade pesquisada (THIOLLENT, 2011).

O lócus da pesquisa foi a Escola Estadual Waldemir Barros da Silva, localizada na Rua Palmácia s/n, no Conjunto Habitacional Moreninha I, em Campo Grande - MS. Os sujeitos foram vinte e seis estudantes da turma do 3º ano do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, dois (2) coordenadores e o professor de História da turma em questão. A delimitação de uma turma de 3º ano deu-se pelo fato de tais estudantes já terem vivenciado por mais tempo as experiências no ensino e aprendizagem no âmbito da Educação Profissional e do Ensino de História. Assim, suas reflexões, percepções e expectativas futuras a respeito de suas vivências escolares foram úteis para definir aquilo que precisa ser melhorado no ensino de História e, ainda, o que deve ser mantido nas práticas já existentes, auxiliando numa análise mais aprofundada dentro da temática estabelecida pela pesquisa.

A pesquisa teve como etapas de desenvolvimento:

1. Revisão bibliográfica sobre a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio e sobre o Ensino de História;

2. Levantamento prévio das concepções dos estudantes sobre a disciplina de História, por meio de questionário semiestruturado;
3. Elaboração e aplicação uma sequência didática com suporte dos recursos da Web 2.0, usando o Facebook® como plataforma de ensino, articulando a História com o trabalho como princípio educativo;
4. Levantamento das impressões dos estudantes, por meio de entrevistas sobre a experiência de ensino e aprendizagem vivenciada e a análise das possíveis contribuições da disciplina de História e da Web 2.0 para eles.

Os dados analisados e descritos neste artigo decorrem das falas dos estudantes entrevistados antes e depois da aplicação da sequência didática. O tratamento de tais dados ocorreu sob o prisma da análise do conteúdo, pois ela traz importantes contribuições para a pesquisa em Ciências Humanas, especialmente na interpretação das mensagens escritas ou orais, dando suporte para desvendar os sentidos e significados escondidos por trás dos discursos aparentes. Exige, porém, uma observação atenta das palavras, silêncios e repetições, pois "[...] a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade (BARDIN, 2011, p. 15). A análise de conteúdo corresponde a um arcabouço de técnicas que visam obter indicadores, quantitativos ou não, a partir da descrição do conteúdo das mensagens.

Primeiramente, procuramos agrupar as ideias em comum por meio do tratamento dos dados para, em seguida, inferir sobre outra realidade, além das contidas nas mensagens, visando elaborar deduções para compreender a origem/ contexto da mensagem propagada e, principalmente, ir além da descrição.

O produto educacional elaborado e aplicado nesta pesquisa consiste em uma sequência didática interativa (OLIVEIRA, 2013), preconizando o diálogo e a troca de ideias entre os estudantes, sob a perspectiva da educação dialógica defendida por Freire (2017) e tendo como concepção teórica de ensino de História a "Aprendizagem Histórica", pois defendemos a utilização de fontes históricas junto aos estudantes para que estes possam interpretá-las e confrontá-las com o mundo contemporâneo.

A sequência didática tem como tema "A Era Vargas (1930-1945)", um emblemático período da então recente república brasileira, principalmente por conta da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). Composta por oito aulas de 50 minutos cada, o produto traz no seu bojo atividades que visam, principalmente: Compreender o contexto social, político e econômico à época da Reforma Trabalhista; Identificar as principais garantias trabalhistas constantes na lei; Analisar documentos históricos de diferentes formatos que refletem a condição social vivenciada pelos trabalhadores do campo na Era Vargas; Analisar os principais pontos trazidos pela Reforma Trabalhista.

Neste contexto, procuramos contribuir para a superação de um ensino de História abstrato, tradicional e calcado na memorização, utilizando a Web 2.0 como ferramenta de apoio ao ensino e aprendizagem, em especial, o Facebook®, uma vez que essa rede social integra o cotidiano dos jovens. Assim, nela disponibilizamos as fontes históricas (imagens, filmes, textos) e, a partir da sua problematização, incentivamos a discussão entre os alunos por meio dos comentários feitos nos "posts".

Estudar História com o Facebook®: possibilidades de ensino e aprendizagem

A Escola Waldemir Barros da Silva, na qual realizamos a nossa pesquisa, é uma escola de tempo integral que oferece exclusivamente o Ensino Médio. Seu método de ensino é o "Educar pela Pesquisa", que tem como referência as ideias do professor Pedro Demo. Nessa linha, seus estudantes devem produzir artigos científicos ao final de cada bimestre, relacionando as diferentes disciplinas a partir de um tema-gerador, proposto pelos docentes, em torno do qual se buscam agregar os diversos campos do conhecimento, objetivando fomentar um ensino de caráter interdisciplinar (SANTOS, 2016). Na ocasião na qual desenvolvemos as nossas aulas nessa instituição, durante o mês de setembro de 2019, a temática norteadora escolhida pelos educadores foi a "Água".

Na semana anterior à nossa intervenção, os professores de todas as disciplinas abriram mão dos seus conteúdos específicos por uma semana para que os estudantes realizassem a leitura o livro Vidas Secas, de autoria de Graciliano Ramos, que retrata a difícil situação vivida por um retirante nordestino e sua família que foge da seca na década de 1940 (RAMOS, 2012). Por meio desse disparador, buscou-se articular as disciplinas em torno do tema principal, supramencionado. Por conseguinte, tivemos que desenvolver as atividades propostas por nós – sendo importante a colaboração do professor de História da turma investigada, o 3º A Integrado, que nos cedeu suas aulas – em consonância com tal assunto abordado por toda a escola, a fim de não prejudicarmos o andamento das atividades rotineiras e trazermos contribuições que somassem com os conteúdos advindos das outras disciplinas.

Tendo em vista que as nossas aulas foram desenvolvidas no âmbito do Ensino Médio Integrado, concordamos com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) que, nesse contexto, por se tratar de uma formação profissional integrada à formação geral, o ensino deve ser direcionado pelo trabalho como princípio educativo. Assim, buscamos relacionar a temática da seca com o mundo laboral ontem e hoje. O fato de o conteúdo previsto na ementa da disciplina de História, referente ao 3º bimestre, ser a "Era Vargas (1930-1945)", nos favoreceu devido às várias leis trabalhistas criadas nesse período, a exemplo da CLT, elaborada em 1943.

A nossa prática pedagógica ocupou um total de oito aulas. Na primeira delas nos dedicamos a ouvir os estudantes sobre o que sabiam a respeito da Era Vargas (1930-1945), levando seus conhecimentos prévios conforme orienta Barca (2004). Na segunda aula apresentamos para a turma os principais aspectos sobre este período, sempre procurando questioná-los e envolvê-los com o assunto abordado. Na terceira, provocamos os alunos a debaterem sobre a história retratada no livro Vidas Secas e a relacioná-la com o governo Vargas.

Nesse terceiro momento alguns estudantes relataram que o livro apresentava a "luta de classes" vigente no período. A partir dessa ideia, desenvolvemos o restante das aulas, estimulando o assunto surgido no calor do debate e trazido para discussão pelos próprios estudantes, como defendido por Freire (2017). A essa altura, convidamos os educandos a estudarem a História e problematizá-la por meio

da utilização do Facebook®, os quais prontamente aderiram à ideia. Assim, criamos um grupo denominado "Dialogando com a História", no qual os estudantes da turma ingressaram como participantes. A partir de então, as aulas transcorreram na sala de tecnologia da escola.

Objetivamos possibilitar aos estudantes que eles fossem "agentes do seu próprio conhecimento" já que, após analisarem um assunto da História, deviam comunicá-lo, porém, a partir do seu ponto de vista. Entendemos que Web 2.0 apresenta-se como um dos mais importantes "[...] meios de comunicação atualmente disponíveis" (BARCA, 2004, p. 132), tendo como vantagem democratizar o acesso e a produção de informações *online*, além de dinamizar a interação entre as pessoas, facilitando a publicação de conteúdos, sobretudo, com o surgimento das redes sociais, que tornou isso mais simples com o advento das postagens (CARVALHO, 2008, p. 7).

Elegemos o Facebook® como plataforma de ensino e aprendizagem porque é a rede social mais popular atualmente, sendo o Brasil um dos países com maior número de usuários (SANAVRIA, 2014). Além do mais, encontramos amparo para sua utilização na educação com o lançamento, em 2011, de um guia intitulado "Facebook® para Educadores", que incentiva os professores a elaborarem aulas voltadas para o uso dessa rede social na escola, assim como fornece as devidas orientações, considerando que a "proliferação de tecnologias digitais, sociais e móveis criou uma cultura em que a juventude participa mais da criação e do compartilhamento de conteúdo, mudando profundamente a maneira como os alunos se comunicam, interagem e aprendem" (PHILLIPS; BAIRD; FOGG, 2011, p. 3).

No documento supramencionado, recomenda-se que o contato e a comunicação dos educandos e educadores deve acontecer nos "grupos" ou "páginas", criados pelos docentes usando Facebook®, e que devem possuir um intuito exclusivamente pedagógico, permitindo a realização de interações, comentários, compartilhamentos o esclarecimento dúvidas. Ressalta ainda que, de preferência, esses grupos sejam "fechados", respeitando a privacidade dos docentes e discentes, e destacando a sua capacidade de ampliar a aprendizagem para além do espaço e do tempo da sala de aula comum (PHILLIPS; BAIRD; FOGG, 2011).

Nesse espaço virtual, disponibilizamos três documentos históricos: duas pinturas, o Menino Morto[1] e Os Retirantes[2], ambas de Cândido Portinari, produzidas no ano de 1944, e um trecho do filme Vidas Secas[3], de 1963, dirigido por Nelson Pereira dos Santos. As fontes históricas escolhidas retratam a pobreza, o desemprego, a falta de amparo trabalhista e as formas de resistência do povo nordestino, que vivia no campo, situação denunciada por escritores e artistas do período, tais como Portinari e Graciliano Ramos. É importante frisarmos que orientamos os estudantes a buscarem conhecer um pouco da biografia de tais autores, pesquisando, sobretudo, a respeito de suas posições políticas comuns, enfatizando a militância política deles no Partido Comunista Brasileiro, contextualizando suas produções e ideologia por trás delas.

1 Disponível em: https://masp.org.br/acervo/obra/crianca-morta
2 Disponível em: https://masp.org.br/acervo/obra/retirantes
3 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=m5fsDcFOdwQ

Assim, fomos incitando os estudantes a discutirem sobre a exploração e as dificuldades enfrentadas pelo trabalhador rural durante a Era Vargas (1930-1945), conforme postavam os seus comentários no Facebook®. Procuramos possibilitar que entendessem que essa triste realidade não estava associada apenas à seca, ou seja, "à questão climatérica", mas, principalmente, à desigualdade social, pois os retirantes, famintos, iam para as cidades em busca de trabalho e não encontravam empregos dignos, tendo muitas vezes que recorrer a saques de alimentos para sobreviver. Portanto, "mais do que uma irregularidade pluviométrica, a seca pode ser percebida, a partir de então, como um fenômeno social inserido nas redes de relacionamentos políticos e socioeconômicos" (NEVES, 2001, p. 108).

Durante três aulas os estudantes se dedicaram ao estudo, discussão, e ponderações sobre as fontes históricas supracitadas. Nas duas últimas, porém, ainda utilizado o Facebook®, atentaram-se à pesquisa e à discussão dos prejuízos provocados pela Reforma Trabalhista atual, almejando que relacionassem o passado com o presente e projetassem o futuro, contribuindo com a formação de sua consciência histórica (RÜSEN, 2001).

Antes de iniciar as aulas na turma, aplicamos um questionário para identificar as concepções de história dos estudantes. A análise das respostas revelou que, apesar dos estudantes pesquisados considerarem a disciplina de História relevante e importante para sua formação, não se mostravam satisfeitos com a forma como ela vinha sendo ensinada na escola. As falas dos estudantes denunciam a permanência de práticas de ensino de caráter tradicional, predominando a preocupação apenas com a transmissão dos conteúdos, o que atrapalha o desenvolvimento do pensamento histórico e a superação de uma consciência histórica tradicional, que foi o tipo mais encontrado nos educandos da turma, predominado a ideia de que história é o *estudo do passado*. O estudo de História não foi visto como agradável pelos educandos, provocando o seu desinteresse pelos conteúdos abordados, uma vez que o ensino não procurava dar voz aos jovens.

Após a nossas aulas entrevistamos cinco (5) dos estudantes que participaram delas a fim de obtermos um *feedback* sobre o que acharam da utilização do Facebook® como plataforma de estudo do conteúdo. Essa seleção baseou-se na busca pelos educandos que, em suas respostas no questionário exploratório inicial, mostraram-se mais insatisfeitos com o ensino de História ofertado. A intenção foi comparar o posicionamento dos estudantes após a aplicação da sequência didática proposta por nossa pesquisa.

Todos os estudantes entrevistados consideraram a utilização do Facebook® no ensino de História uma abordagem muito positiva e agradável, afirmando que gostaram de participar dela. A maioria a considerou como algo diferenciado, inovador, que ainda não haviam tido a oportunidade de presenciar durante suas vidas escolares. Alegaram, também, que tal proposta tornou o aprendizado de História mais interessante, estimulando-os a se envolverem e a participarem ativamente das atividades. Como exemplos, destacamos as falas de dois educandos:

> É, foi bem diferente. Acho que a gente nunca tinha utilizado a rede social como método de ensino. Achei bem interessante. É legal também, uma forma de reunir a galera da sala e uma forma de aprender também, então achei bem interessante utilizando essa forma. (ESTUDANTE 1).

> Foi bom porque foi a primeira vez que eu vi, nunca vi ninguém tentando fazer isso e não sabia que dava para fazer isso até, para mim funcionou, consegui entender a matéria, ainda mais aquelas obras lá de arte, falando sobre a seca. (ESTUDANTE 2).

Os jovens têm suas vidas permeadas fortemente pela cultura digital, na qual já estão habituados com a participação ativa, com a criação e a inovação, possibilitadas pelas ferramentas existentes na Web 2.0. Por isso, urge a inovação das práticas pedagógicas, conciliando-as com a realidade vivenciada pelos discentes. Trazer as redes sociais para dentro da escola pode representar uma inovação na forma tradicional de aprender e de ensinar (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017). Essa urgência na mudança do método de ensino necessita incorporar o potencial das TDIC à educação escolar (VEEN; VRAKKING, 2009). Elas, por sua vez, tendem a repercutir em novas abordagens no ensino de História (ARAÚJO, 2018), adequando a escola às expectativas e interesses dos nativos digitais (PRENSKY, 2001).

As ferramentas de comunicação existentes no Facebook® possibilitaram a troca de conhecimentos de um colega com os outros, e vice-versa, despertando o debate, ou seja, proporcionando uma interação. Esta é uma das principais características que definem a Web 2.0, que se diferencia por permitir não apenas o acesso à rede, mas também a publicação de informações nela, sobretudo, com postagens realizadas usando as redes sociais (CARVALHO, 2008).

Os estudantes interagiram por meio de comentários e reações, especialmente "curtir". A integração da Internet como sendo uma fonte de pesquisa permitida e incentivada pelo professor, a fim de ajudar na elaboração das respostas às perguntas propostas aos educandos, foi apontada como um facilitador na compressão sobre a temática estudada. Explicitou-se, ainda, a importância de poder contar com o professor como um mediador, que está ali para acompanhar e auxiliar os alunos diante das possíveis dúvidas, o que notamos claramente na seguinte colocação:

> Eu gostei da experiência porque, no Facebook®, além de conseguir fazer com que cada um possa dar sua resposta, e poder debater sobre ela em tempo real, conseguimos a pesquisa ao nosso lado também para conseguir entender melhor sobre o assunto que estávamos trabalhando, a questão da discussão entre os alunos para o conhecimento ser maior, o professor auxiliando também. Então, eu gostei de trabalhar com o Facebook®. (ESTUDANTE 5).

Com a inclusão das TDIC na escola e suas implicações metodológicas – renovando as práticas pedagógicas – a figura do docente não é desmerecida, mas ser professor assume novos contornos e sentidos e não deve consistir mais em ser apenas um narrador de informações. Mesmo assim, cabe ao educador um papel de grande importância, que consiste em orientar, mediar, auxiliar na seleção dos conteúdos mais fidedignos e relevantes, estando disponível para esclarecer dúvidas

e sempre incentivando os estudantes a formularem os seus próprios conhecimentos (COLL; MONEREO, 2010).

A interação é um aspecto central na metodologia ativa, cujos preceitos defendemos, prezando romper com as metodologias tradicionalistas de ensino de História, valorizando que o educando interaja com seus colegas, conferindo-lhe o protagonismo, convidando-o a falar, a se expressar, a exteriorizar suas próprias convicções, dúvidas e crenças, debatendo sua forma de pensar com o restante da turma e com o docente, criando um espaço propício à troca de conhecimentos, superando a mera repetição de conteúdos desprovidos da crítica e da autorreflexão (DIESEL; SANTOS BALDEZ; NEUMANN MARTINS; 2017).

Embora o Estudante 5 já houvesse trazido à tona em seu argumento uma conotação de que as atividades desenvolvidas utilizando a rede social tiveram como grande contributo e diferencial o despertar da interação dos alunos, na sequência da entrevista perguntamos a todos os alunos se acreditavam que a utilização do Facebook®, de fato, teria gerado maior interação por parte deles, com o objetivo de melhor esclarecer qual o nível do seu envolvimento e, assim, saber se os demais também expressavam concretamente tal questão. Os educandos foram unânimes quanto à interação proporcionada, demostrando uma adesão significativa ao modelo de abordagem realizado para ensinar História. Um deles referiu-se à troca de conhecimentos, pois ele podia:

> [...] pegar a ideia do outro, ver o exemplo do outro, começar a adquirir mais uma fala, conhecimento, e como argumentar algo, como se fosse curtir o comentário de um amigo, mas com um conhecimento sempre focado na História. (ESTUDANTE 4).

Por sua vez, não podemos deixar de mencionar a resposta dada pelo Estudante 5, que acredita que o envolvimento da classe está ligado a familiaridade dos jovens com o Facebook®, porque:

> [...] é uma coisa que nós utilizamos muito no dia a dia. Então, utilizar o Facebook® foi como ter um maior conforto, porque a pessoa tem um ambiente melhor para visualizar. Então, não cansa muito os olhos, como no papel, e também permite a discussão. (ESTUDANTE 5).

Os atuais estudantes nasceram e cresceram na chamada Sociedade da Informação. Estão acostumados, familiarizados, com a utilização das TDIC, presentes cotidianamente em suas vidas. Elas modificaram as relações sociais e, hoje, estão no centro destas, facilitando a comunicação e a troca de informações entre as pessoas, inaugurando outro modo de compreensão do mundo e de transmissão sobre o que se pensa dele, produzindo formas novas de pensamento, representação, compartilhamento e elaboração de conhecimentos (COLL; MONEREO, 2010). Assim, trazer as redes sociais para dentro da sala de aula potencializa uma aproximação do contexto social vivenciado pelos jovens, o que é considerado por Freire (1996) essencial, pois valoriza os conhecimentos deles, tendendo a gerar maior interesse pelos conteúdos estudados.

O principal argumento usado pelos estudantes, ainda relacionado à interação, é o de que todos participaram. Três (3) entrevistados enfatizaram isso, destacando que todos procuravam olhar e ler as respostas dos colegas da classe, antes de formularem as suas próprias e, posteriormente, as comparavam, promovendo bastante discussão e troca de informações, como percebemos nos dizeres do Estudante 1 e do Estudante 3:

> [...] todo mundo participou, todo mundo comentou e ainda deixaram comentários a mais nas respostas dos colegas. Então foi bem interessante esta forma de comunicação. (ESTUDANTE 1).
>
> [...] tiveram vários comentários, acho que todo mundo participou. Tiveram comentários de todo mundo, curtidas e reações de todo mundo. (ESTUDANTE 3).

Além disso, uma das falas transparece ter sido uma experiência na qual foi possível conciliar a diversão com o estudo, a concentração com a brincadeira, isto é, o lúdico com a aprendizagem. Selecionamos um enxerto para elucidar as nossas ponderações sobre esse aspecto:

> Deu, todo mundo esperando a resposta do outro para poder rir, para poder zoar, parece que estava até mais focado na matéria. A gente pegava, lia o artigo todo, até comentava quem que escreveu o que. A gente procurava também no Google®, aí a gente escrevia. Tinha gente que escrevia tudo errado [o conceito], a gente ficava olhando e rindo. (ESTUDANTE 2).

Defendemos uma educação dialógica assentada na troca de conhecimentos – com base nos pressupostos de Freire (2017) – na qual educador e educandos aprendem juntos, enquanto comunicam-se, apresentando suas concepções e discutindo-as coletivamente, em vista de uma *práxis libertadora* na educação. Nesta, incentiva-se que os estudantes construam consciências livres das imposições dos opressores. Porém, enquanto o comportamento do oprimido continuar seguindo o que os opressores prescrevem, com a imposição de suas concepções de mundo como verdades únicas, acarretará a reprodução constante da consciência opressora, da qual o oprimido será apenas um hospedeiro. Entretanto, quando este passa a pensar a partir de suas próprias ideias, construindo coletivamente o seu próprio conhecimento, pautado no diálogo e na interação, o comportamento do oprimido deixa de ser alienado, passa a ser autêntico, pois sua educação fomenta a sua libertação (FREIRE, 2017).

Os estudantes foram ainda questionados se, para eles, a utilização de fontes, tais como as usadas por nós (pinturas e o filme), tornaram o ensino de História mais interessante do que estudar exclusivamente pelo livro didático. De forma unânime, concordaram, apontando tais documentos como subsídios que realçaram a aprendizagem deles. Percebemos na fala a seguir que o livro é associado à ideia de unilateralidade: “Sim, porque senão fica muito só naquilo, e você não tem outro espaço para você ir. Fica muito só para seguir aquele caminho. Já tendo o filme, essas coisas, dá uma visão mais ampla sobre o assunto. (ESTUDANTE 2)”.

A colocação feita pelo Estudante 1 traz a mesma a consideração, pois, para ele, ficar só no livro é cansativo, por oferecer algo já pronto, uma rota previamente prescrita, com pouca variação no modo de apresentar os conteúdos, por outro lado,

acredita que: “[...] na rede social eu acho que a gente tem mais oportunidades de imagens, pesquisas e novas informações, então é bem bacana. (ESTUDANTE 1)”.

Entendemos que os docentes precisam evitar, como continua acontecendo, que a escola seja “o lugar da transmissão” e a utilização do livro didático como “a principal – senão a única – fonte historiográfica utilizada” (FONSECA, 2003, p. 61). O próprio Guia do Livro Didático, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), sempre apresenta esse tipo de material com “um subsídio” ou “suporte” para as aulas. Portanto, não deve ser usado como o texto exclusivo para o ensino de História. O professor deve respeitar as suas “reais possibilidades pedagógicas” (BITTENCOURT, 2009, p. 319).

Por esse ângulo, dois (2) estudantes declararam que os livros didáticos, por mais que sejam volumosos e abrangentes, sempre representam *incompletude*, pois é impossível que abarquem todo o conhecimento histórico disponível sobre um determinado assunto, associando-o a um apanhado geral sobre os conteúdos existentes. Todavia, quando se deseja aprofundamento, referem-se à necessidade de se recorrer a outras fontes de informação:

> O livro didático tem muita informação, muito conhecimento, só que não tem todo o conhecimento. Acho que essas pesquisas, esses dados que você trouxe para a gente, são uma forma diferente de abordar algumas informações que não tem no livro [...]. (ESTUDANTE 3).

> Sim acho muito importante porque o que o livro ensina é o básico, mas ter imagens, ter filmes, vai aprofundar mais o conhecimento do aluno, como a luta de classes. Acho que, se a gente fosse pelo lado do livro, não teríamos entendido melhor como que funciona isso, sobre as classes sociais, sobre as dificuldades na imigração, como ocorreu no livro Vidas Secas. Então, acho muito interessante ter esses tipos de materiais. (ESTUDANTE 5).

Defendemos que os livros didáticos não podem ser considerados vilões. Embora várias pesquisas indiquem que eles propagam a ideologia dominante e contribuem para o reforço do ensino tradicional, eles são essenciais no cotidiano dos professores e estudantes. Também passaram por importantes avanços no seu formato e nos conteúdos nas últimas décadas, mas continuam tendo lacunas e limites. Por exemplo, temos o caso das populações indígenas e negras que são apresentadas, mesmo em obras mais críticas, de maneira genérica e estereotipada, com poucas páginas dedicadas a essas culturas (BITTENCOURT, 2009, p. 305).

As fontes históricas devem ser incorporadas às aulas de História, pois permitem ampliar a compreensão dos assuntos estudados, potencializando a interpretação individualizada por parte do próprio educando sobre os fatos históricos abordados na escola (SCHMITD; CAINELLI, 2009). Por isso, elas estão no centro da aula-oficina – modelo este que guiou a elaboração das atividades por nós desenvolvidas com a turma pesquisada – fornecendo informações que enriquecem a análise histórica, possibilitando múltiplos caminhos interpretativos (BARCA, 2004).

Dando continuidade ao nosso raciocínio, olhamos agora a declaração do Estudante 4, para quem o livro didático é classificado como algo voltado para

reprodução de conteúdos, limitando o conhecimento do aluno, e reduzindo a prática docente à repetição de informações já prontas e acabadas. Sugere que o docente que fica preso no texto do livro, invariavelmente usando-o de modo linear e acrítico, não explorando outras possibilidades e sem o questionamento das informações e versões abordadas, tende a reduzir suas aulas à prática do ensino tradicional: "[...] porque tem professor que só chega aí fala para pegar o livro e dá a página que é para responder. Aí você não consegue adquirir tanto conhecimento por só olhar o texto e escrever a resposta. (ESTUDANTE 4)".

Entendemos que esse tipo de postura pedagógica não favorece o desenvolvimento do pensamento histórico. Prejudica-o, restringindo-se à mera cópia de informações. O mesmo estudante alega que, de modo diferente, as atividades que propusemos – conduzidas com o objetivo de gerar um conhecimento mais autoral possível por parte dos educandos – seguiram outra lógica, afirmando que, neste caso, foi preciso estudar, aprender e ler o livro Vidas Secas, para poder fazer o seu próprio comentário.

Embora nosso foco não tenha sido verificar a aprendizagem e sim refletir sobre do emprego da Web 2.0 no ensino de História e o desenvolvimento da consciência histórica, também indagamos se os alunos entrevistados conseguiam relacionar o passado com o presente, levando em conta que, nas nossas aulas, refletimos sobre as Leis Trabalhistas conquistadas na Era Vargas, contrastando-as com o desmantelamento de muitos direitos garantidos pela CLT, no momento político atual diante da chamada Reforma Trabalhista.

Categorizamos as respostas fornecidas pelos educandos entrevistados à luz da tipologia da consciência histórica, desenvolvida por Rüsen (2010), responsável pela formulação de uma teoria da aprendizagem histórica. Três (3) das falas indicaram a presença de uma consciência histórica de "tipo exemplar", que vê o passado como uma lição para o presente e o futuro, remetendo à ideia de não cometer os mesmos erros de antigamente, mas repetir somente os acertos. Embora esse tipo seja um avanço em relação à consciência histórica tradicional – apresentada por tais educandos quando da aplicação do questionário inicial e também predominante na turma pesquisada – ainda não é o tipo ideal, já que não considera a complexidade das relações entre passado e presente (SCHMIDT; CAINELLI, 2009).

Todavia, dois (2) discentes entrevistados assinalaram ter desenvolvido uma consciência histórica de "tipo genético" quanto ao conteúdo estudado, que é a forma mais aprimorada de pensamento histórico, segundo a tipologia adotada. Defendemos isso, pois tais estudantes conseguiram visualizar a conexão do presente com o passado na formulação de suas narrativas e, ao mesmo tempo, compreenderam que o agora tem uma dinâmica própria, marcada pela mudança e transição, vendo-o como uma "intersecção" (RÜSEN, 2010, p. 68) que perpassa pela atual gestão política do país, marcada por toda uma conjuntura de retrocessos e perdas sociais, se desdobrando em uma "projeção de futuro", entendido como desfavorável para a classe trabalhadora (RÜSEN, 2010, p. 61). Vejamos um exemplo:

> Sim, muito importante, porque na realidade o Brasil está enfrentando uma coisa muito complicada, agora com esse novo presidente. Não é só com a Reforma Trabalhista, mas também a questão do estudo. Tudo está sendo afetado. Então, acho importante mostrar para as pessoas que isso tem um lado bom para certas pessoas e parte ruim para a maioria da população, porque, com a Reforma Trabalhista, você vai perder muita coisa, você vai trabalhar tempo demais, coisa que só vai beneficiar aqueles que estão lá em cima, não a gente. (ESTUDANTE 5).

A fala apresentada traça os diferentes pontos de vista envoltos em torno de uma mesma questão: de um lado, favorecendo os capitalistas e, de outro, prejudicando os trabalhadores. Estes são referidos como "a maioria". O conflito entre capital e trabalho é demarcado com o uso de expressões tais como "a Reforma Trabalhista é boa para os de cima, mas para a maioria é ruim". Utiliza-se a terceira pessoa do singular "a gente", que indica a mobilização da consciência histórica a se coloca dentro da situação, conforme Moreno (2019). Gente que está sendo prejudicada porque "vai perder muita coisa", já que está acontecendo uma "injustiça" com ela. Percebemos, aqui, o senso do que é considerado justo, correto, democrático, valores tidos como importantes pelo estudante que, para ele, são desvirtuados pela Reforma Trabalhista, já que esta desagrada quem faz parte da "maioria", tal como ele mesmo se vê.

Portanto, a própria identidade do sujeito é vista como fazendo parte da "maioria", injustiçada pelas mudanças das Leis Trabalhistas, que está sofrendo constantemente com as mudanças impostas pelo governo, a contragosto da maioria da população, de forma antidemocrática. O próprio estudante passa a se enxergar "dentro da trama histórica" (RÜSEN, 2010, p. 61) e, ao invés de reproduzir informações acriticamente, consegue pensar historicamente (CERRI, 2001; SCHMITD; CAINELLI, 2009; MORENO, 2019).

Considerações finais

Como docentes precisamos superar a visão de que ensinar História consiste na mera reprodução do saber erudito, produzido nas universidades, e que cabe a nós apenas simplificá-lo para poder depositar as informações nos alunos passivos, de modo opressivo. Necessitamos abandonar as práticas que apenas se preocupam em transmitir os conteúdos e, ao invés disso, produzir conhecimentos históricos na própria escola, o que implica num compromisso com a transformação social dos educandos e com uma formação do pensamento histórico de caráter crítico e emancipatório.

Diante do que foi abordado, acreditamos que, para ser cumprida a meta de oferecimento de uma educação de qualidade no Ensino Médio Integrado no que tange ao ensino de História, os estudantes necessitam aprender a pensar historicamente, o que exige práticas novas e menos reprodutoras de conteúdos e mais produtoras de conhecimentos.

Ao explorarmos as potencialidades existentes na Web 2.0 na execução da nossa pesquisa, visamos permitir a cooperação, o diálogo e a troca de conhecimentos, tendo como alicerce a construção colaborativa do conhecimento, mediada pelos

comentários, reações e curtidas dos colegas da turma nas atividades postadas na rede social Facebook®. A utilização dos recursos tecnológicos, portanto, não objetivou reforçar a transmissão de informações sobre o conteúdo estudado, mas sim a produção de conhecimento pelos educandos, mostrando-se uma experiência exitosa de ensino, contextualizada com o cotidiano interativo dos estudantes.

Consideramos imprescindível a utilização de fontes históricas a fim de favorecer as diferentes interpretações possíveis dos fatos históricos pelos próprios estudantes e permitir que sejam confrontadas com o mundo contemporâneo, relacionando o passado com o presente. Assim, visamos contribuir com a superação de um ensino de História abstrato, acrítico, tradicional e calcado na memorização.

A utilização do Facebook® como ferramenta e apoio ao ensino de História mostrou-se uma experiência promissora, apreciada por todos os estudantes entrevistados, gerando entusiasmo e satisfação. Estes afirmaram ter gostado da abordagem do ensino por meio desta rede social, facilitando, ao seu ver, a compreensão do conteúdo. Ao mesmo tempo, os educandos consideram que sua cultura e seu conhecimento de mundo foram valorizados, criando um clima de familiaridade com a ferramenta digital utilizada, o que propiciou que o ensino e aprendizagem fossem pautados em uma educação dialógica, seguindo as ideias defendidas por Paulo Freire, resultando em uma ampla interação e debate e tendo o trabalho como princípio educativo.

Devemos valorizar o potencial educativo das TDIC, com o objetivo de nos aproximarmos da realidade vivenciada pelos jovens. Diante de tal finalidade, utilizamos o Facebook® como plataforma de ensino e aprendizagem de História, primeiramente, por fazer parte do cotidiano dos estudantes e, em segundo lugar, porque permitiu-nos disponibilizar variados formatos de fontes a serem trabalhados (imagens, filmes, textos) e, ainda a partir da problematização, conseguimos incentivar a discussão/ debate entre os estudantes por meio dos comentários feitos nos “posts”, sinalizando uma abordagem pedagógica promissora.

Entretanto, ressaltamos que não é profícuo trazer os recursos tecnológicos para a sala de aula se continuarmos acreditando no velho paradigma do ensino tradicional, como ocorre com o modelo da “aula-colóquio”. Devemos priorizar os educandos como o centro do processo educativo, ou seja, os agentes do seu próprio conhecimento, para que, assim, construam suas próprias visões de mundo.

Referências

AGUIAR, Edinalva Padre. **O Ensinado, o aprendido:** a Educação História e a Consciência Histórica. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, 2013.

ARAÚJO, Robson Victor. O uso das redes sociais como prática no ensino de História. JAMAXI, **Rev. De História**, v.2, n.1, p. 141-153, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/jamaxi/article/view/1721. Acesso em: 07 ago. 2019.

BARCA, Isabel. Aula oficina: do projecto à avaliação. In: BARCA, Isabel (Org.), **Para uma Educação Histórica de Qualidade.** Atas das IV Jornadas Internacionais de educação Histórica. Braga: CIEd, Universidade do Minho, 2004, p.131-144.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERBEL, Neusi. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/10999. Acesso em 04 abr. 2021.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

CARVALHO, Ana Amélia A. (Org.). **Manual de ferramentas da web 2.0 para professores.** Ministério da Educação**.** Lisboa: DGIDC, 2008. Disponível em: www.crie.minedu. pt/publico/web20/manual_web20-professores.pdf. Acesso em: 19 abr. 2019.

CERRI, Luís Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista da História Regional**, 6(2). p. 93-112, Inverno, 2001. Disponível em: https://www.faneesp.edu.br/site/documentos/revista_historia_regional39.pdf. Acesso em 04 abr. 2021.

COLL, César; MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação: do projeto técnico pedagógico às práticas de uso. In: COLL, César; MONEREO, Carles (orgs.). **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 66-93.

COLL, César; MONEREO, Carles. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, César; MONEREO, Carles (orgs.). **Psicologia da educação virtual:** aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 15-46.

DIESEL, Aline; SANTOS BALDEZ, Alda Leila; NEUMANN MARTINS, Silvana. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, fev. 2017. ISSN 2177-2894.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 64 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FONSECA, Selva Guimarães. A incorporação de diferentes linguagens no ensino de história. In: FONSECA, Selva Guimarães (Org.). **Didática e Prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizagens.** Campinas: Papirus, 2003. p. 163-241.

FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História: diversificação de abordagens. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, vol. 9, n. 19, p. 197-208, set.1989/fev.1990.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA; Maria; RAMOS, Marise.(Orgs) **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições.** 3. ed. São Paulo. Cortez. 2012.

MORENO, Jean Carlos. Didática da História e currículos para o ensino de história: relacionando passado, presente e futuro na discussão sobre o eurocentrismo. **Transversos: Revista de História.** Rio de Janeiro, n. 16, p. 125-147, Agosto. 2019. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/44739/30359. Acesso em: 25 fev. 2020.

NADAI, Elza. O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Rev. Bras. De Hist.** São Paulo. Vol. 13, n. 25/26, p.143-162, set/1992 ago/1993.

NEVES, Frederico de Castro. Getúlio e a seca: políticas emergenciais na era Vargas. **Rev. bras. Hist.** São Paulo, v. 21, n. 40, p. 107-129, 2001. Disponível em https://www.scielo.br/pdf/rbh/v21n40/a06v2140.pdf. Acesso em: 28 fev. 2020.

PHILLIPS, Linda Fogg; BAIRD, Derec; FOGG Brian, Jeffrey. **Facebook para educadores**. 2011. Disponível em: https://educotraducoes.files.wordpress.com/2012/05/Facebook-para-educadores.pdf. Acesso em: 5 ago. 2019.

PRENSKY, Marc. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. **De On the Horizon (NCB University Press**, Vol. 9 No. 5, p. 1-6, Outubro 2001. Disponível em: https://colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf. Acesso em 03 abr. 2021.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas.** 116. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica:** teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, M.

A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 51-78.

SANAVRIA, Claudio Zarate**. Formação Continuada de Professores de Matemática com Enfoque Colaborativo:** contribuições para o uso reflexivo da Web 2.0 na prática pedagógica. Tese (doutorado em educação) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2014.

SANTOS, Regerson F. dos. A Escola de tempo integral no contexto do século XXI: ensinar ou pesquisar? In: **VII Seminário Internacional: fronteiras étnico-culturais e fronteiras da exclusão**, 2016. Campo Grande - MS. Anais: VII Seminário Internacional: fronteiras étnico-culturais e fronteiras da exclusão. UCDB.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, M. **Ensinar História:** pensamento e ação na sala de aula. 2 ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Área da sociedade, cultura e suas tecnologias: História. In: KUENZER, Acacia Zeneida (Org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2000, p. 203-230.

SILVA, Francineide Sales da; SERAFIM, Maria Lúcia. Redes Sociais no processo de ensino e aprendizagem: com a palavra o adolescente. In: SOUSA, R. P. et al. (Orgs.). **Teorias e práticas em tecnologias educacionais**. Campina Grande: Eduepb, 2016. p. 67-98.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VALENTE, José Armando Valente; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; GERALDINI, Alexandra Flogi Serpa. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017.

VEEN, Wim; VRAKKING, Ben. **Homo Zappiens:** educando na Era Digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Recebido em maio de 2020.
Aprovado para publicação em setembro de 2021.