

PRÁTICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA E METODOLOGIAS ATIVAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO POR COMPETÊNCIAS

Cristina Ferreira de Assis¹⁷⁴

Gilmário Moreira Brito¹⁷⁵

Resumo: Refletir sobre a utilização de métodos e técnicas no ensino de História entre visando uma aprendizagem ativa e reflexiva é o objetivo desse debate. No contexto de promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de uma defesa desmedida das metodologias ativas a partir de entidades privadas, propõe-se um questionamento sobre esses novos métodos em contraposição às demandas da escolarização brasileira, incluindo-se seus desafios, e as críticas em torno da utilização de práticas de ensino tradicionais. As considerações aqui lançadas dialogam com as perspectivas do campo da Didática da História no sentido de questionarem os sentidos do ensino de História em um contexto de educação por competências. Nessa direção, o recorte selecionado para o presente texto emergiu de uma revisão de literatura, que é parte de uma pesquisa maior em torno dos métodos de ensino e das práticas utilizadas nas aulas de História pensadas para a educação básica. Algumas de nossas considerações finais sugerem que as metodologias ativas atreladas aos recursos digitais não garantem aprendizagens históricas, como não são capazes de dialogar com os saberes escolares.

Palavras-chave: ensino de história; métodos; práticas.

PRACTICES IN THE TEACHING OF HISTORY AND ACTIVE METHODOLOGIES: CHALLENGES AND PERSPECTIVES IN THE CONTEXT OF EDUCATION BY COMPETENCES

Abstract: Reflecting on the use of methods and techniques in the teaching of History between aiming at an active and reflective learning is the objective of this debate. In the context of the promulgation of the National Common Curricular Base (BNCC) and of an excessive defense of active methodologies from private entities, it is proposed a questioning about these new methods in opposition to the demands of Brazilian schooling, including its challenges, and

¹⁷⁴ Professora Assistente na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2344216728826463>. E-mail: cristinaferreiraassis@gmail.com.

¹⁷⁵ Professor titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7729733403008126>. E-mail: gilmariobrito@gmail.com.

criticism around the use of traditional teaching practices. The considerations presented here dialogue with the perspectives of the field of Didactics of History in the sense of questioning the meanings of the teaching of History in a context of education by competences. In this direction, the cut selected for the present text emerged from a literature review, which is part of a larger research around the teaching methods and practices used in History classes designed for basic education. Some of our final considerations suggest that the active methodologies linked to digital resources do not guarantee learning.

Keywords: teaching history; methods; practices.

PRÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y METODOLOGÍAS ACTIVAS: DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS

Resumen: Reflexionar sobre el uso de métodos y técnicas en la enseñanza de la Historia entre apuntar a un aprendizaje activo y reflexivo es el objetivo de este debate. En el contexto de la promulgación de la Base Curricular Común Nacional (BNCC) y de una excesiva defensa de las metodologías activas de entidades privadas, se propone un cuestionamiento sobre estos nuevos métodos frente a las exigencias de la escolarización brasileña, incluidos sus desafíos, y críticas en torno al uso de prácticas tradicionales de enseñanza. Las consideraciones aquí presentadas dialogan con las perspectivas del campo de la Didáctica de la Historia en el sentido de cuestionar los sentidos de la enseñanza de la Historia en un contexto de educación por competencias. En esa dirección, el corte seleccionado para el presente texto surgió de una revisión bibliográfica, que forma parte de una investigación más amplia en torno a los métodos y prácticas de enseñanza utilizados en las clases de Historia diseñadas para la educación básica. Algunas de nuestras consideraciones finales sugieren que las tristemente metodologías activas vinculadas a los recursos digitales no garantizan un aprendizaje histórico, ya que no son capaces de dialogar con los saberes escolares.

Palabras llave: enseñanza de la historia; métodos; prácticas.

Introdução

O debate em tela objetiva discutir as práticas no Ensino de História visando uma aprendizagem ativa e reflexiva a partir da utilização das

tecnologias digitais em um contexto neoliberal de apropriação das metodologias ativas por entidades privadas. As provocações e questões norteadoras desse texto partiram de uma pesquisa de doutoramento inclinada a analisar as prescrições e métodos de ensino em livros didáticos de História em Programas de ensino, ou seja, documentos que organizam os conteúdos a serem ministrados em cada etapa escolar. Contudo, o recorte selecionado para o presente texto incide sobre uma reflexão teórica em torno dos métodos de ensino e das práticas utilizadas nas aulas de História pensadas para a educação básica. No contexto recente de aprovação e promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assistimos a uma defesa das chamadas metodologias ativas em contraposição aos usos de tradicionais materiais didáticos, como os livros didáticos, atribuindo a estes um caráter retrógrado de culpabilidade pelas lacunas e retrocessos nas aulas e nas aprendizagens da História. Por outro lado, pesquisadores mais próximos ao campo da Didática da História consideram necessário indagar sobre os sentidos e finalidades acerca do processo de ensinar História ao invés de culpar os métodos de ensino, de forma isolada. Ademais, é importante frisar que a escola, assim como os sujeitos que nela atuam, não estão passivos perante a recepção de metodologias ou normativas que visem regular suas práticas.

No contexto de aprovação da BNCC, as metodologias ativas somadas aos usos de tecnologias vêm sendo defendidas como soluções para o ensino, que é considerado insatisfatório no atendimento das demandas da sociedade contemporânea. Esse discurso vem sendo genericamente compreendido como uma crise da escola, que necessitaria melhorar e ampliar suas técnicas e metodologias de ensino. Por outro lado, pesquisadores se dividem na interpretação desses discursos, levantando questionamentos sobre a defesa das metodologias ativas em detrimento

daquelas consideradas tradicionais. A quem interessa o discurso de crise da escola e do ensino de História? Quais grupos ou entidades têm se apropriado dessa ideia de crise para a proposição de soluções? Por fim, de que modo as práticas de ensino de História têm sido afetadas pelas propostas de novas metodologias, especialmente, aquelas no âmbito digital? Essas são algumas das questões norteadoras a provocarem a reflexão do presente debate. Para que o leitor se situe na organização desse debate, ele foi pensado em três momentos.

Inicialmente, faremos uma breve retomada das discussões envolvendo os métodos de ensino de História, considerando a chamada transposição didática entre as tradicionais práticas ao ensinar de História. Em seguida, reflete-se acerca de uma mudança entre as práticas de ensino a partir das novas demandas e das compreensões em torno das culturas escolares. Nesse momento, situamos o conceito de metodologias ativas sem desconsiderarmos as contribuições do campo da Didática da História para a relação entre ensino e aprendizagem. Em um terceiro e último momento, tecemos reflexões sobre os chamados “nativos digitais” e as novas mudanças a partir dos usos das tecnologias enquanto uma promessa de evolução e progresso da aprendizagem. Na sequência, situamos esse debate na era neoliberal, incluindo a participação de entidades privadas na promulgação da nova BNCC discutindo de que modo as novas metodologias de ensino incidem entre as práticas dos professores, e que sentidos de ensinar História têm sido pensados nessa agenda por esses grupos.

A transposição dos saberes de referência entre as práticas de ensino em História

As práticas de ensino em História, assim como sua legitimidade enquanto um espaço do saber, ganharam contornos desde a década de 1970, no processo de redemocratização brasileira, quando na implantação das pós-graduações e disputas em torno da formação do professor o campo do Ensino de História assumiu seu espaço. Até então, as práticas de professores, bem como a concepção de didática cabiam exclusivamente ao campo da Educação (FONSECA, 2004). Antes disso, a história ensinada era considerada uma simplificação do saber historiográfico transposto para o saber ensinado a ser assimilado pelos estudantes em diferentes níveis de ensino. Assim, se daria a vulgarização das complexas ideias científicas para que fossem simplificadas para os estudantes da educação básica, como assinalou Ana Maria Monteiro (2019) ao conceituar a chamada transposição didática. Tratava-se de um conjunto de métodos entre as ciências de referência transpostos ou transmitidos aos diferentes níveis de aprendizagem possíveis no ambiente escolar.

Um dos críticos a essa transposição seria Chervel (1990), com o qual dialoga Monteiro (2019). Ao estudar a gramática escolar francesa, o autor teria identificado que sua existência era anterior à gramática acadêmica, o que inviabilizaria pensar em reprodução do saber acadêmico, ocorrendo neste caso o movimento inverso. O surgimento de uma disciplina escolar no âmbito da cultura escolar teria designado apenas em seguida o surgimento de uma disciplina acadêmica para estudar esse movimento. As críticas de Monteiro (2019) a ideia de transposição didática não significam renegar todas as suas contribuições acerca da transposição entre o saber sábio ou saber de referência para o saber ensinado. Contudo, o diálogo da autora

com Forquin (1992) atenta para a “razão pedagógica”, isto é, o saber ensinado perpassa pela cultura escolar, que é híbrida e se constitui de outros saberes advindos de sujeitos e espaços sociais além daquele institucional.

As razões históricas que justificaram essa simplificação ou transposição entre o conhecimento histórico como ciência referência e a história ensinada previram numa “tradição inventada” uma história ensinada que partilhava da escola metódica positivista do século XIX, conforme assinala Circe Bittencourt (2019). A criação do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, bem como a introdução da História como disciplina escolar para o ensino secundário foi paralela ao início da História acadêmica com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1838. Ambas as instituições ficaram incumbidas pelo Estado de colaborar com a consolidação do Estado nacional assim como pela criação de uma identidade para o país (ABUD, 2007). Assim, se o saber histórico como referência se construía no IHGB através dos intelectuais responsáveis pela escrita oficial da História, o CPlI encarregava-se de transformar esses saberes em programas de ensino. Nessa direção, a história ensinada entre o final do século XX e o início do XXI foi notadamente marcada por uma tarefa civilizatória pautada na civilização ocidental e cristã, onde os outros eram os “excluídos” do projeto de nação, os considerados incivilizados, como: negros e indígenas, sendo o conceito de nação atribuído aos brancos. Entre as tradicionais metodologias, prevaleciam: o estudo das fontes oficiais; a elaboração de rigorosos métodos de análise segundo Langlois e Seignobos; a narrativa cronológica como forma de escrita da História; e o reconhecimento de que a História como ciência possuía métodos próprios e objetivos de análise e meios de verificação. Contudo, entre essas características mencionadas, a linearidade cronológica, assim como o privilégio de fontes consideradas oficiais favorecia a inclusão de indivíduos

ligados ao Estado, bem como os grandes feitos políticos. Por outro lado, negros, indígenas e mulheres tiveram papéis reduzidos e marginalizados entre essas narrativas.

Na mesma direção, os estudos de Bittencourt (2019), assim como de Monteiro (2019) somados ao de Abud (2007) sugerem que essa ideia de transposição do saber de referência para o saber ensinado perdurou aproximadamente até os anos 1960. O que não significa que a escola fosse uma instituição passiva na recepção de ideias, concepções e valores, quando na verdade ela também produz suas próprias culturas através das práticas e saberes compartilhados.

Partindo da compreensão de que a escolarização é um processo dinâmico, cujas demandas e perspectivas advindas da sociedade ora incidem, ora colidem com os interesses da escola, Forquin (1992, p. 17) nos chama atenção para as configurações que transcendem o espaço escolar. O que significa dizer que na relação entre o ensino e as práticas escolares, há tensões e disputas de narrativas acerca do papel da escola, sua função e daquilo que deve ou não deve ser ensinado. A cultura escolar, bem como seu espaço físico e os indivíduos que nela atuam, possui uma articulação constante com a cultura produzida e compartilhada além dos muros da escola.

Culturas e saberes escolares: novas demandas para novos métodos de ensino

Na Alemanha, os estudos da Didática da História passaram a questionar a tradição em relação a transpor ou traduzir o conhecimento histórico para a sala de aula, sendo os estudos de Jörn Rüsen primordiais para essa nova percepção de interlocução da história com a vida cultural e

com a Educação. Por isso, a Didática da História está mais interessada em compreender as especificidades em ensinar e aprender história e sua relação com a vida prática na formação de uma consciência histórica que, por sua vez, poderia ser resumida pelo modo como o pensamento humano atribui significado ao tempo articulando experiências do passado, a percepção e a necessidade de atuação no presente com intenções para o futuro (MARTINS, SCHMIDT, BARCA, 2010).

Superando-se os entraves impostos pela Ditadura brasileira, que não poderão ser totalmente contemplados neste debate, na década de 1970, as discussões em relação às metodologias utilizadas no ensino de História voltaram-se para a aprendizagem do aluno, preocupando em despertar sua motivação em estudar História. Desenvolveu-se uma crítica aos saberes do currículo tradicional reproduzido na escola, assim como esta foi encarada como aparelho de reprodução dos valores e ideias da classe dominante e o Ensino de História como veículo de reprodução da memória do vencedor (FONSECA, 2004). Nessa perspectiva, a aula expositiva foi substituída pela aula dialogada.

Somava-se ao movimento de mudanças em torno das práticas, a inserção de novos materiais didáticos, como filmes, mapas, fontes iconográficas e museológicas atreladas a abordagens analíticas e articuladas aos trabalhos feitos em equipes (BITTENCOURT, 2019). Todas essas transformações possibilitaram que o conhecimento histórico se vinculasse a constituição dos alunos em seu processo de construção identitária e de socialização. Mas, esse movimento não ocorreu de forma isolada. Não poderiam ser desconsideradas as lutas dos movimentos sociais, que expressaram a necessidade de enfatizar histórias regionais e locais, bem como a participação ativa de indivíduos antes considerados minotirários, que até então eram desconsiderados na escrita da História

Na década de 1980, ampliou-se a atuação na Associação Nacional de História (ANPUH), que passou a ter uma participação ativa nas discussões e proposições, intervindo em um campo de acirradas disputas teóricas e políticas. Tratava-se de uma luta pela defesa de um ensino de História como espaço para descobertas, investigações, reflexões e novas produções. No campo educacional, Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* (1987) teceu considerações acerca do protagonismo do aluno no processo de construção do saber. Assim, a partir da proposição de uma educação dialógica, a vivência do aluno implicaria nas práticas de apropriação dos conhecimentos sistematicamente estabelecidos, fornecendo sentido ao ato de educar.

Com a redemocratização, alinhada ainda ao fenômeno da globalização e pelas lutas por ampliação do acesso à escola pública, o debate metodológico é retomado, visando atender às novas demandas econômicas e culturais dos alunos em sua imensa diversidade de origens. Assim, o espaço escolar passou a ser compreendido como um espaço político de construção do conhecimento e não apenas de sua reprodução. Desenvolveu-se uma crítica aos saberes do currículo tradicional reproduzido na escola, assim como esta foi encarada como aparelho de reprodução dos valores e ideias da classe dominante e o ensino de História como veículo de reprodução da memória do vencedor (FONSECA, 2003).

Já a ideia de inserir o aluno como protagonista no processo de ensino – aprendizagem não é recente, sendo essa uma discussão levantada ainda nas primeiras décadas do século XX através do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Pensadores como John Dewey já defendiam um modelo de escolarização pautado em uma metodologia firmada na experiência e no desenvolvimento da autonomia dos alunos. Essa Escola Nova pautada no aprender fazendo ou *learning by doing* atualmente é uma defesa entre as

metodologias ativas integradas com as tecnologias digitais. Dewey propôs uma educação orientada pelos princípios de iniciativa, originalidade e cooperação com vistas a liberar suas potencialidades. Assim, ao invés de compreender a educação como a preparação para a vida, ela passa a ser entendida no acompanhar da própria vida e no desenvolvimento do ser humano, de sua autonomia e sua aprendizagem por meio da experiência e da reflexão sobre a experiência que impulsiona estabelecer relações, tomar consciência, construir conhecimento e reconstruir a experiência (BACIH e MORAN, 2018). Os autores defendem uma aprendizagem ativa em forma de espiral, isto é, em técnicas simples até as mais complexas com ênfase nas interações sociais e culturais que gerem conexões cognitivas e emocionais.

Considerando que cada aluno apreende os conhecimentos de forma e em tempos distintos, as atuais avaliações e o modelo tradicional de ensino a partir da transmissão não considera o contexto no qual o aluno se encontra, ou seja, seus conhecimentos e competências prévias. Os processos de aprendizagem não se resumem ao espaço formal escolar, sendo múltiplos e nem sempre contínuos, por isso, considerar novas técnicas de aprendizagem, assim como alterná-las, possibilita aos alunos flexibilizarem-se cognitivamente e de forma reflexiva. Para Moran (2018), a ênfase na palavra “ativa” quando se fala em metodologia necessariamente precisa estar vinculada à aprendizagem reflexiva, para que os processos, conhecimentos e competências sejam compreendidos em cada atividade exercida. Assim, estratégias como a sala de aula invertida, a gamificação, o ensino híbrido, dentre outras exemplificações, são estratégias que precisam se vincular a situações concretas, vivências e experiências a partir de tecnologias básicas ou avançadas. Essas estratégias visam ser apresentadas enquanto ferramentas possibilitadas em sala de aula, ao passo em que também há outros recursos que podem auxiliar no ensino, como: webquest,

podcast, museus virtuais, maps interativos, fóruns e blogs, por exemplo. Por outro lado, tendo em vista a intenção dessa discussão no sentido de destacar alternativas metodológicas na direção dos usos de tecnologias, as primeiras estratégias se destacam pela flexibilização e pela combinação de possibilidades de troca, colaboração, coprodução e do compartilhamento entre alunos, que pode ser facilitado pelos usos de aplicativos de comunicação e de recursos abertos.

Entretanto, inevitavelmente, a renovação das técnicas e práticas de ensino perpassa pelas metodologias ativas, aliadas ou não aos recursos tecnológicos. Referimos-nos também a negativa destes recursos, já que a utilização das metodologias ativas não necessariamente dependa da instrumentalização digital. O que significa dizer que há estratégias já mencionadas como a sala de aula invertida, o ensino baseado em projetos, o trabalho colaborativo na resolução de problemas, e a própria gamificação sejam possibilitadas envolvendo materiais já utilizados nas escolas, por exemplo. Nessa mesma direção, também é importante lembrar que não há soluções exatas, modelos ou metodologias ideais para a educação. A seleção de fontes e recursos a serem adotados, bem como o formato das aulas e práticas de ensino necessariamente depende de outros fatores, como o acesso à tecnologia e o perfil da escola e dos alunos. Trata-se, portanto, de lançar possibilidades, sem esquecer os desafios enfrentados pelas escolas públicas, especialmente, aquelas localizadas em locais mais periféricos.

Ademais, o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (1997) e o Plano Nacional de Educação 2014-2024 já apresentavam a necessidade de reforma curricular e pedagógica nas licenciaturas, focalizando no aprendizado do aluno e incorporando as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). O que significa dizer que a aproximação com o

mundo digital tem suscitado a emergência de novas práticas escolares, assim como a remodelação de outras, agora, sobre novas perspectivas. A escola não poderia se ausentar dessa discussão, admitindo, contudo, não ser uma realidade possível a todas as instituições brasileiras. Por isso, Anita Lucchesi (2019) defende uma prática que seja mais híbrida de modo que a noção de historiografia escolar digital dialogue com experimentações criativas.

Partindo desse cenário tão recente, a discussão a seguir concentra-se em elucidar criticamente os aspectos da prática de ensino em História mediante ao uso das tecnologias digitais e metodologias ativas na escola, utilizando-se de fontes digitais e Recursos Educacionais Abertos (REA). O REA surgiu em 2005, segundo a Unesco, como a viabilização de tecnologia de informação e comunicação para consultas, usos e adaptações, sem fins comerciais. Desde então, aliado ao conceito de Educação Aberta (EA) o REA possibilita reunir cursos, materiais didáticos, metodologias que permitem o acesso de professores e alunos a materiais hospedados em ambientes virtuais independentes da licença de direitos autorais. Desde modo, um mecanismo para a utilização do REA na prática docente, seria a criação de materiais didáticos, permitindo que seu acesso e leitura pudessem ser compartilhados abertamente, fornecendo a liberdade de novos usos e adaptações em contraposição aos usos de materiais com direitos reservados. Essa é a defesa de Tel Amiel (2014) que desde na última década vem sendo um expoente na busca pelos recursos abertos em prol de práticas didáticas que priorizem a construção do conhecimento, no que ele chama de "ciclo virtuoso", já que raramente o planejamento docente é valorizado em sua produção intelectual, ainda que sejam reunidas fotos, histórias, mapas, vídeos e jogos, que também são considerados recursos educacionais.

Se um professor deseja, por exemplo, estender um conhecimento sobre a história local, mas está limitado pelo livro didático ao privilegiar aspectos gerais sobre uma determinada temática ou pelo programa de ensino prescrito, a proposta de aplicação do REA incide na possibilidade de alteração e incorporação de outras fontes ao livro, em formato digital. Em outras palavras, a produção em larga escala de recursos do PNLD poderia ser canalizada para atender demandas regionais ou locais, apoiando produções alternativas nas unidades escolares ou nas secretarias municipais e estaduais de educação. Em síntese, a proposta equivale a uma abertura técnica, o que significa criar arquivos em formatos abertos e acessíveis para novas alterações ao maior número de pessoas possível.

A (não)democratização dos recursos digitais entre as práticas no ensino de História

As propostas metodológicas que vêm sendo apontadas como metodologias ativas são regidas pelas mesmas entidades privadas que estiveram envolvidas no processo de construção e implementação da BNCC, estando a cultura digital entre uma de suas competências gerais. Dessa forma, é necessário pensar que essas propostas metodológicas, apontadas como métodos ativos de ensino e de aprendizagem, estão relacionadas a um saber-fazer, cuja prática de ensino instrumentalizada incide na valorização de resultados de avaliações em larga escala.

Institutos e entidades privadas de educação, contudo, se afirmam a partir de uma “nova” metodologia ativa que tende, segundo seus propositores, a responder às questões e novas demandas da cultura escolar, podendo ser utilizada em quaisquer áreas do conhecimento. Dessa forma, entidades como Instituto Ayrton Senna promovem a dissociação entre

método e conteúdo e ao apresentar as novas metodologias ativas como transversais recorrem naquilo que Bittencourt (2018) apontou como sendo o primado técnica que aconteceu nos anos 1950, quando as tentativas de impor mudanças na educação pautaram-se mais na forma, isto é no "como ensinar".

Na atualidade, temos um modelo avaliativo, que é o projeto SENNA ou *Social and Emotional or Non-cognitive Nation wide Assessment*, pautado em competências como, por exemplo amabilidade e abertura a novas experiências, e está sendo formulado pelo referido instituto Ayrton Senna, cuja organização sem fins lucrativos integra, desde 2004, a rede de cátedras da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Posto no contexto de crise do capitalismo neoliberal, as novas metodologias ativas e o protagonismo dessas entidades na sua difusão não podem ser desvinculados das demandas que visam à formação de sujeitos alinhados à lógica de um mercado que anseia por um novo perfil de trabalhadores/consumidores - indivíduos competitivos, proativos, resilientes, cujo principal lastro ideológico tem sido a educação por competências. A crítica comum ao modelo de habilidades e competências assumido na BNCC consiste em sua associação a um ensino mecanizado e neotecnicista. Por outro lado, compreendemos que as metodologias ativas possuem uma historicidade e que este tema foi apropriado e moldado a partir dos diferentes interesses.

Não se pretende neste trabalho retirar ou reduzir a importância das tecnologias somadas aos usos de metodologias ativas, mas destacar que o discurso produzido pelas entidades privadas que as difundem reduz a reflexão crítica acerca das aprendizagens, especialmente, nas ciências humanas. Entre os legados freireanos, como em *Pedagogia do oprimido*, já

se destacava que a vivência dos alunos no processo de apropriação dos conhecimentos sistematizados era necessária para a construção dos saberes. Ora, é fundamentalmente nessa ideia que se baseia a metodologia ativa, isto é, partindo do uso de técnicas e estratégias que visem tornar o aluno o protagonista em seu próprio desenvolvimento. Contudo, mediante as desiguais condições socioeconômicas entre os alunos das escolas públicas – e não apenas estas - é preciso reiterar a necessidade do acesso às tecnologias alinhadas às práticas reflexivas com vistas à formação de sujeitos para os desafios do tempo presente. Enquanto essa acessibilidade não estiver garantida, quaisquer promessas de avanços educacionais proferidos a partir dos usos das tecnologias continuarão ratificando as desiguais condições entre os alunos, e, respectivamente, seus baixos resultados, para não dizer fracassos escolares.

Ao mesmo tempo, enxergar as novas metodologias ativas desse modo, permite romper com a tradição apontada por Chervel (1990) que tende a ver os novos métodos como sendo superiores aos antigos, assim, somos levados a compreender que as mudanças nos métodos escolares se dão porque as finalidades das disciplinas tendem a mudar com o tempo, não se tratando, portanto, de uma questão de evolução no sentido do progresso.

No contexto em que a BNCC foi homologada, as discussões no campo de pesquisa a partir da Anpuh, no cenário político de 2017, já exploravam aspectos sobre: o uso de conteúdos educacionais digitais por professores e os recursos midiáticos para o ensino; os desdobramentos do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), surgido em 2013, e o avanço das TICs; a História digital; o Escola sem Partido (ESP) e a questão da democracia/espetáculo/difamação na interface com a cultura digital; o livro didático em mídias digitais; a memória coletiva e as fontes históricas no

ambiente web, a desnaturalização da educação e do ensino para pensar a escola como reinvenção do século XXI; a produção de memes; a História Pública e a relação das redes sociais com a aprendizagem. E novamente os History games, as concepções de tempo e história em jogos digitais, a aprendizagem histórica e os jogos eletrônicos e a consciência histórica e a questão da simulação. Contudo, no âmbito das pesquisas já se verifica que a relação entre ensino de história e o uso das tecnologias digitais ainda está em processo. O consenso geral, se é que assim poderia se afirmar, consiste em criar situações-problemas no lugar de ensinar por conteúdos quando se fala em metodologias ativas alinhadas aos recursos digitais.

Os questionamentos a respeito do funcionamento tradicional da escola e seu ensino não são uma novidade do nosso tempo e, conforme nos mostram Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 10), possuem estreita relação com os embates, conflitos e disputas que se estabeleceram a partir da emergência da forma escolar. Tais lutas configuram aquilo que os autores chamam de "permanente crise do ensino". Dessa forma, a escola e o ensino parecem viver uma instabilidade constante, sendo alvo de críticas e resistências dos mais variados segmentos sociais. Nesse sentido, a acusação de que o ensino tradicional promove a perda do significado do aprendizado e que a escola é uma instituição apartada da realidade social é uma das faces dessa permanente crise e que aparece de modo notável nos discursos daqueles que defendem os chamados novos métodos ativos.

Por outro lado, nossa crítica ao modelo de escolarização baseado em competências, na atualidade, a partir da BNCC, é realizada no sentido de levar a educação à lógica de mercado neoliberal, desfavorecendo o desenvolvimento de processos críticos e reflexivos específicos das ciências de referência. Através da abordagem da Didática da História, tem se permitido suscitar o debate curricular em torno dos limites e problemas dos

modelos do ensino de História, bem como das metodologias ativas sem base epistemológica. Nessa direção, Martins, Schmidt, Barca (2010) propuseram a concepção de competência fundamentada na História como ciência, pensando nos processos de ensino e aprendizagem histórica, objetivando desenvolver formas de compreensões históricas entre os estudantes baseadas nos conhecimentos históricos.

Para tanto, subvertem-se os usos de instrumentos digitais utilizados apenas como parte de um modismo ou como suporte lúdico como aparentemente se apresentam (CAIMI, 2014). Para a autora, o uso de estratégias digitais alinhada ao ensino de História busca desenvolver o pensamento crítico, com vistas a estimular a tomada de decisões, a organização de informações e a resolução de problemas do tempo presente. Por outro lado, os usos de dispositivos móveis não garantem acesso à internet, assim como os usos de metodologias ativas aliadas aos recursos digitais não garantem melhorias efetivas no processo de aprendizagem. Por fim, como assinala Ginzburg (2010), a internet não necessariamente está para todos, sendo um instrumento potencialmente democrático, uma vez que deveria reduzir as distâncias sociais, mas as exacerba. Apenas ela não é capaz de desenvolver o protagonismo do aluno sem que sejam considerados outros aspectos da cultura escolar.

Considerações (im)pertinentes

As discussões aqui propostas não se destinaram a contrapor novos e antigos métodos de aprendizagem ou culpabilizar o uso das tecnologias, mas pensar em sua utilização de forma qualitativa, especialmente, pensando nos desafios da exclusão digital já apresentados no contexto do isolamento social vivenciado entre 2020 e 2022. O desafio atual é fazer com

que os recursos digitais e tecnológicos sejam apropriados pelo maior número de pessoas nos diferentes contextos para que os alunos e professores se tornem produtores de culturas e de conhecimentos ao invés de meros consumidores de informações.

Também é importante frisar no reconhecimento de que os saberes compartilhados no espaço escolar estão além da transposição didática prevista nos livros didáticos, programas de ensino e normativas, implicando em uma produção cultural que é própria da escola e que não pode ser homogeneizada. Entre os métodos que vem auxiliando em uma prática de ensino pautada nas narrativas, consistem destacar: a palavra, a escrita, as experiências, as representações culturais, as mídias e suas informações, objetos e paisagens (BITTENCOURT, 2019).

É de imprescindível importância fazer uma reflexão crítica acerca dessas metodologias consideradas renovadoras para professores nas escolas. A história ensinada não pode se restringir ao recurso dos livros didáticos, assim como a visão dicotômica em torno desse artefato precisa ser revista, especialmente porque sua utilização sofreu grandes transformações e seu uso permanece preponderante entre as escolas públicas. Por outro lado, há que ser consideradas as interações entre as culturas: escolar, política e histórica com os demais saberes não formais, e aqueles que estão além dos muros das escolas.

É a partir da história local e das narrativas e experiências que perpassam a vida cotidiana e que se lê as representações e rastros do passado em meio a temporalidade presente. O que por outro lado significa dotar os estudantes de instrumentos para a análise e interpretação desses processos para, então, tecer as próprias representações de passado e que lhe sejam possibilitados pensar em versões contraditórias, conflitos,

conscientes da distância que os separa do presente e de seu lugar no mundo, sendo essas necessidades indispensáveis para a construção de um ensino democrático e plural.

Para concluir, não se pode reduzir o saber escolar ao conhecimento acadêmico trasposto ou aos livros didáticos ou aos programas curriculares e projetos de ensino (ABUD, 2007). Desconsiderar a cultura escolar, bem como o conhecimento prévio dos alunos e as experiências de professores é considerar que o conhecimento histórico está pronto e acabado devendo ser apropriado como lhe é apresentado.

Referências

- ABUD, Katia. A História nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, Ana Maria F.C., GASPARELLO, Arlette Medeiros, MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.) *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, Faperj, 2007.
- AMIEL, Tel. Recursos Educacionais Abertos: uma análise a partir do livro didático de história. *Revista História Hoje*, 2014.
- BACICH, José Moram (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora. Uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BITTENCOURT, Circe. Método de Ensino. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília: MEC, 2018.
- CAIMI, Flávia Eloisa. Geração Homo Zappiens na escola: os novos suportes de informação e a aprendizagem histórica. In: MAGALHÃES et. al. (Orgs.). *Ensino de História: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014. p. 165 -183.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- FONSECA, Selva. A pesquisa e a produção de conhecimento na sala de aula. In: _____. *Didática e prática de ensino de história*. Campinas, Papirus, 2004.
- FORQUIN, J.-C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.
- LUCCHESI, Aníta. Novas Tecnologias. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

MARTINS, Estevão de Rezende; SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

MONTEIRO, Ana Maria. Transposição didática. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n33, jun/2001.