



Recebido em: 14/04/2024

Aprovado em: 05/11/2024
DOI: 10.18554/ifd.v11i2.6799

Publicado em: 30/12/2024

USO DAS TECNOLOGIAS MÓVEIS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: PERSPECTIVAS DE DOCENTES DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO VELHO/RO

USE OF MOBILE TECHNOLOGIES AS A DIDACTICS RESOURCE FOR HISTORY TEACHING: PERSPECTIVES OF PORTO VELHO'S STATE EDUCATION SCHOOLS TEACHERS

Demétrius Roberto de Oliveira Estevam¹
Rafael Fonseca de Castro²

RESUMO

O presente artigo, desenvolvido em tempos de pandemia e de ensino remoto emergencial (ERE), baseia-se em uma pesquisa que objetivou investigar percepções de professores de História do Ensino Médio da rede estadual de educação de Porto Velho acerca do uso de tecnologias móveis e suas contribuições pedagógicas para o ensino de História. Adotou uma abordagem de pesquisa qualitativa, do tipo exploratória, com dados analisados à luz da análise textual discursiva. Por meio de questionário aplicado via *Google Forms*, professores de História de Porto Velho foram perguntados sobre acesso, posse e uso pedagógico de tecnologias móveis em suas práticas pedagógicas. A análise dos dados coletados sugere: pouco uso das tecnologias móveis em sala de aula; resistência de escolas quanto ao uso de tecnologias nos ambientes de aprendizagens; pouca evidência ao uso pedagógico das tecnologias móveis em sala de aula na formação inicial ou continuada do docente; utilização das tecnologias móveis como auxílio burocrático na prática docente e maior aceitação das tecnologias em sala de aula por professores entre 30 e 49 anos de idade.

Palavras-chave: Tecnologias móveis; Ensino de História; Ensino Médio; Didática.

ABSTRACT

This article, developed in times of pandemic and emergency remote teaching (ERE), is based on a research that aimed to investigate perceptions of High

¹ Licenciado em História pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Mestrando em História na Amazônia (PPGHAM). Técnico em Assuntos Educacionais da UNIR. Egresso do Grupo de Pesquisa HISTCULT UNIR. Porto Velho/RO - Brasil.

² Doutor, Mestre e Especialista em Educação (UFPEL). Pós-Doutor em Ensino de Ciências e Humanidades (UFAM). Pedagogo e Cientista da Computação (UCPEL). Professor do Departamento Acadêmico de Ciências da Educação (DACED) – Campus Porto Velho. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (PPGEEProf) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Pesquisador Bolsista Produtividade da UNIR e Líder Grupo de Pesquisa HISTCULT UNIR. Porto Velho/RO - Brasil.



ESTEVAM, D. R. O; CASTRO, R. F.

School History teachers from the state education network of Porto Velho about the use of mobile technologies and their pedagogical contributions to the teaching of History. It was a qualitative, exploratory research, with data analyzed in the light of discursive textual analysis. Through a questionnaire applied via Google Forms, History teachers from Porto Velho were asked about access, possession and pedagogical use of mobile technologies in their pedagogical practices. Through the analysis carried out, the data collected suggest: little use of mobile technologies in the classroom; schools' resistance to the use of technologies in learning environments; little evidence of the pedagogical use of mobile technologies in the classroom in the initial or continuing education of teachers; use of mobile technologies as a bureaucratic aid in teaching practice and greater acceptance of technologies in the classroom by teachers between 30 and 49 years of age.

Keywords: Mobile technologies; History Teaching; High school; Didactics.

Introdução

Na atualidade, o ensino demanda uma série de práticas fogem ao padrão considerado tradicional da sala de aula historicamente constituído. Vimos observando uma prática docente excessivamente associada a algo relacionado a reprodução de conhecimentos ou fatos, apartada de possibilidades de práticas emergentes e de intervenção docente. São práticas, em muitos casos, que impossibilitam a inserção de atividades pedagógicas inovadoras no contexto educacional, impedindo que limites sejam (re)pensados e que problemas no ensino sejam superados.

Inúmeros pesquisadores, entre os quais Lucena (2016), Castro (2020), Cordeiro e Costa (2020), defendem que, em um contexto social que passa diariamente por transformações, as tecnologias digitais se tornaram parte das relações sociais por oportunizar a intensificação das relações entre as pessoas. E, para esses estudiosos, a escola demora em discutir e incorporar pedagogicamente as possibilidades advindas dessas novas relações propiciadas pelas tecnologias digitais.

Essa perspectiva parte do princípio de que as transformações sociais devem ocorrer, também, nos ambientes escolares. Quanto ao ensino de História, por exemplo,

[o]s anos 80 foram momentos de intensos debates sobre a renovação do ensino de História, nos quais igualmente ocorreram as questões acerca de seu método de ensino, em razão de sua caracterização



ESTEVAM, D. R. O; CASTRO, R. F.

como disciplina que exige do aluno apenas “saber de cor” nomes e datas de fatos e personagens ilustres (Bittencourt, 2005, p. 227).

O que se percebe, na sociedade atual, é que, mesmo com a emergência de outras ferramentas e a proposição de novos métodos, incluindo aqueles oriundos da ascensão do digital no campo educacional, poucas mudanças na didática do ensino de História que foram efetivadas nas escolas se mostraram pertinentes. Tal contexto, e seus debates, partem das questões estudadas e vivenciadas pelos autores a partir de observações realizadas por meio do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), de estágios e de pesquisas realizados em escolas. Nossas experiências prático-investigativas indicam uma evidente estagnação quanto à didática do ensino de História nas aulas observadas, bem como a ausência de recursos diferenciados durante essas aulas.

Por outro lado, o cenário pandêmico, vivenciado a partir do ano de 2020, expôs um processo já conhecido e relativamente debatido no cenário educacional brasileiro. A educação escolar passou por uma improvisação “forçada” e se viu diante do caos, em função da pandemia de COVID-19. E a principal estratégia de adaptação ao momento de crise foi o mundo digital aplicado à Educação, por meio da efetivação do que se passou a ser denominado Ensino Remoto Emergencial (ERE)³. As tecnologias móveis, em grande parte, permitiram que escolas e professores continuassem a desenvolver seu trabalho, todavia, de forma pouco (ou nada) planejada. Mas o que dessa experiência podemos aproveitar para inovar no ensino escolar em um cenário pós-pandemia?

Levando em consideração os diversos contextos que estão presentes nas escolas da cidade de Porto Velho, é necessário pensar sobre as possibilidades e os possíveis alcances quanto às práticas pedagógicas e às tecnologias digitais

³ A legislação que regulamentou o Ensino Remoto Emergencial no Brasil durante a pandemia de COVID-19 inclui: a Lei nº 14.040, de 14 de agosto de 2020, que estabeleceu normas educacionais excepcionais para o período de calamidade pública; a Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, que estabeleceu normas excepcionais para o ano letivo da educação básica e do ensino superior; a Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020, que substituiu as aulas presenciais por aulas digitais durante a pandemia; e os pareceres CNE/CP nº 05/2020, nº 09/2020 e nº 11/2020, que trataram da reorganização do calendário escolar e das atividades não presenciais.



ESTEVAM, D. R. O; CASTRO, R. F.

móveis como recursos didáticos. Tal contextualização se faz necessária em função da pobreza didática na realidade observada quanto ao ensino de História e da diversidade de práticas, métodos e recursos pedagógicos que surgiram durante o ERE. É imperioso refletir sobre de que modo esse período impactou o ensino de História nas salas de aula após a pandemia.

Diante deste contexto, o presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi investigar a prática pedagógica de professores de História do Ensino Médio da rede estadual na cidade de Porto Velho, com ênfase na utilização pedagógica de tecnologias móveis. O presente artigo está organizado por subtópicos, iniciando pela contextualização acerca das perspectivas voltadas ao ensino de História. Em seguida, estabeleceremos discussão sobre possibilidades didáticas para um ensino de História inovador, atrelado ao mundo digital, e como a disciplina e o fazer historiográfico e pedagógico se comportam e alteram as dinâmicas estabelecidas em padrões comuns de sala de aula. Na sequência, descrevemos o percurso investigativo da pesquisa e, por fim, problematizamos acerca de seus resultados e apresentamos nossas considerações finais.

Perspectivas didáticas para o ensino de História e o uso de tecnologias emergentes

Silva e Fonseca (2010), ao discorrerem sobre as mudanças, conquistas e permanências da História enquanto disciplina escolar, enfatizam que o campo voltado ao Ensino de História sempre foi espaço de disputas e de interesses políticos. Dentre outras características, é necessário frisar a clara tendência de uma espécie de *controle da História* voltado, principalmente, aos moldes estabelecidos para definir e ensinar o que é História a partir da Ditadura militar brasileira (1964-1984). Nessa época, houve intensos debates sobre as formas e as categorias relacionadas aos “Estudos Sociais” e às constantes generalizações e apagamento do conhecimento histórico, pedagógico e plural escolar. Tinha-se, neste ponto, o intuito de uma Educação sob as lentes do regime militar, portanto, seguindo rígido controle de políticas educacionais de



ESTEVAM, D. R. O; CASTRO, R. F.

caráter produtivistas e “cuidadoras de uma faceta específica da história nas escolas”.

Havia uma intencionalidade pedagógica bem específica na época deste regime. Loureiro e Lopes (2021) explicam que

intencionalidade pedagógica consiste em uma forma de preservar ou (re)inventar os modos como os alunos podem ser ensinados por, pois essa é uma das marcas específicas que diferenciam o espaço e o tempo escolar daqueles outros – espaços sociais, políticos, culturais, digitais etc. – que, sem dúvida, também oportunizam que os indivíduos aprendam (p. 8).

Para tanto, é necessário levar em consideração os possíveis alcances que são permitidos e debatidos quando são pensados os espaços de atuação e os modos de relações que um grupo de estudantes obtém por meio das ferramentas didáticas disponibilizadas pelos docentes. Neste ponto, leva-se em consideração as possibilidades didáticas que permeiam os espaços distintos e plurais das escolas. Segundo Da Silva e Fonseca (2010, p. 27), “o ensino se dá por múltiplos caminhos e que a produção de materiais didáticos, de forma descentralizada e vinculada a realidades específicas de aprendizagem, deve ser apoiada e valorizada”. Nesse sentido, podem ser diversos os recursos disponíveis que auxiliam um processo educativo. Refletir sobre eles é essencial, pois cada um poderá ter um tipo de efetividade, a depender do conteúdo a ser trabalhado pelo professor.

O ensino de História passa por transformações diversas no que diz respeito a suas problemáticas educacionais e vive em constantes transformações em razão dos processos e contextos que modelam, à luz das gerações, as práticas historiográficas escolares e as definições atreladas ao ensino em sala de aula. Dessa maneira, as propostas apresentadas para (re)definições do ensino de História são extensas. Após a retirada a obrigação da disciplina de História para o Ensino Médio, é comum pensar de que maneira a formação dos estudantes foi impactada, uma vez que o ensino de História perde espaço e condiciona a prática pedagógica a várias generalizações.

Está proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quanto ao Ensino de História no Ensino Fundamental, o seguinte:



ESTEVAM, D. R. O; CASTRO, R. F.

Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história (Brasil, 2018, p. 398).

Segundo nossa observação, no Estado de Rondônia, onde há uma predominância de um ensino da História voltado a um discurso hegemônico militarista, como aponta Bezerra (2018), “é possível que o desenvolvimento da consciência histórica plural não se torne satisfatório, uma vez que existem muitos processos de relações autoritárias nos ambientes escolares”. Tal situação pode ocasionar mudanças repentinas no campo educacional e no trabalho pedagógico. E quanto aos impactos da pandemia na Educação, a repentina migração das aulas para o ERE proporcionou o que entendemos ser uma “quebra” no fazer história do professor e dos estudantes, tendo em vista o distanciamento físico, o que provocou alterações no ritmo das aulas. São duas implicações diretas à Educação Escolar rondoniense.

A respeito da revisão de literatura e da busca por pesquisas relacionadas que empreendemos, constatamos abordagens didáticas inovadoras já implementadas com o uso de tecnologias móveis, como, por exemplo, o uso do *WhatsApp* para a permanência do contato entre escola e comunidade. Mesmo com certas limitações, o uso do *WhatsApp* como recurso pedagógico gira em torno de comunicação, avisos, repasses e demais diálogos. Não se limitando somente a isso, foi possível perceber o uso de filmes, séries e desenhos animados que podem dinamizar e instigar o conteúdo a ser ensinado.

Mesmo antes da pandemia global de COVID-19, já existiam meios que possibilitam didáticas inovadoras ao ensino de História tradicional. Contudo, o recurso didático mais utilizado por professores nas redes básicas do município de Porto Velho (municipal e estadual) ainda é o livro didático. Não se trata de deixar o livro didático de lado, mas de ampliar a sua efetividade no sentido de representação e atuação de outras abordagens para além daquelas tradicionalmente mais utilizadas em escala nacional. Em suas contribuições,



ESTEVAM, D. R. O; CASTRO, R. F.

Cavalcante (2020 p. 291), sugere que “[...] as narrativas construídas nos livros didáticos têm um significativo poder de interferir na maneira como milhares de crianças e jovens irão construir suas leituras de si e da sociedade da qual fazem parte”. Mas existem diversas outras possibilidades didáticas ao ensino de História.

Como, por exemplo, pensar a literatura atrelada ao ensino de História como forma de imaginar a expansão e a capacidade de compreensão e análises de obras e de contextos sociais diversos, pois a literatura amplia e expõe características que os métodos historiográficos tradicionais, por vezes, não “conseguem” revelar. Para Kopstein e Da Silva (2020),

[o] fomento à leitura de obras literárias que abordam várias propostas, desde suspense à ficção científica, estimula os estudantes, algumas vezes de forma direta e de outras indiretamente, a procurarem mais acerca do que estão lendo, a desenvolverem um senso crítico e auxiliando-os inclusive a se localizarem na realidade social que os cerca (p. 277).

Um outro exemplo bastante favorável nesse sentido é pensar a introdução de jogos para a diversificação didática do ensino de História e o quanto isso pode proporcionar um didáticas inovadoras ao ensino dos conteúdos estudados em sala de aula. Os jogos, em sala de aula, podem despertar nos estudantes um significado diferente do que o ensino tradicional proporciona, pois a dinâmica de aprendizado é alterada e tende a aproximar o mundo escolar do cotidiano dos jovens: os *games*. Como apontava Freire (1996):

[...] ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o inteligido. É neste sentido que se impõe a mim *escutar* o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo aprendo a falar *com* ele (p. 135).

A gamificação no ensino de História é algo bastante debatido e traz perspectivas interessantes quando pensadas e analisadas seguindo critérios e respeitando as diversidades de contextos de salas de aula em diferentes regiões do Brasil. Não necessariamente um *game* precisa ser on-line ou digital para ser chamado de *game*, basta apresentar um teor diferenciado que provoque certo dinamismo pedagógico, como o uso de jogos com tabuleiros e peças ou mesmo brincadeiras com intencionalidade educativa a partir de um conteúdo.



ESTEVAM, D. R. O; CASTRO, R. F.

O conceito de gamificação é debatido pela historiadora Costa (2017), que enfatiza a necessidade da elaboração e uso pedagógico de jogos digitais no ensino. Sua concepção parte da ideia de mudar a linguagem de sala de aula e de pensar sentidos e modos de falas concernentes ao cotidiano estudantil, provocando reações diferenciadas dos estudantes a partir de finalidades didáticas inovadoras. A autora ainda enfatiza a importância de o professor encarar novas possibilidades e de conhecer dispositivos emergentes que podem proporcionar novas potencialidades didáticas, além de contribuir para o desenvolvimento de outros campos historiográficos, como a História Pública, por exemplo.

Outra possibilidade interessante a ser abordada na Educação Escolar é o uso de imagens para ilustrar contextos e fazer com que o educando seja capaz de pensar criticamente quanto ao contexto que está sendo trabalhado. Isto perpassa a ideia de “pensar historicamente” (Muller; Junior, 2020, p. 332), ampliando a capacidade do pensamento histórico, uma vez que a historiografia utiliza diversas representações para ilustrar contextos distintos, ampliando as possibilidades pedagógicas mediante o uso das tecnologias móveis – quando pensamos no uso das propagandas, jornais, fotografias e outros materiais disponíveis também em acervos digitais.

Em função das sanções impostas pela pandemia e a adoção do ERE, modificações para o virtual suscitaram novas possibilidades relacionadas à docência e ao aprendizado do conhecimento histórico, sendo possível alterar as formas tradicionais de ensinar e de aprender História. Por meio das telas, sejam quais fossem, outras dimensões e possibilidades foram surgindo no sentido de buscar preencher lacunas relacionadas ao aprendizado histórico escolar no período pandêmico. Na pandemia, experiências didáticas diferenciadas relacionadas à história surgiram como alternativas diante de docentes e discentes.

A produção do conhecimento histórico escolar pode ocorrer via diferentes caminhos, entretanto, com o ERE, tanto docentes como discentes foram inseridos no mundo digital, o que acabou contribuindo para a inserção desses professores num cotidiano mais próximo da cultura digital juvenil. Nesse



ESTEVAM, D. R. O; CASTRO, R. F.

momento histórico, com os recursos tecnológicos disponíveis, tais quais *smartphones*, *tablets* e *notebooks*, o professor teve rapidamente que se adaptar ao momento no qual estava vivenciando, incorporando, dentro de suas possibilidades, alguns desses artefatos a sua prática pedagógica. Esses profissionais foram desafiados a manter o nível e a qualidade das aulas por meio das telas móveis e, nesse contexto emergencial, novas práticas e didáticas em História surgiram. A seguir, trazemos alguns exemplos dessas possibilidades propiciadas por tecnologias emergentes no ERE, com especial atenção às possibilidades de uso pedagógico de tecnologias móveis.

Levando em consideração as mudanças proporcionadas pelas tecnologias emergentes, Castro (2020) aborda que, no contexto atual, refletir sobre o uso pedagógico das tecnologias móveis no âmbito educacional é primordial no que tange ao reconhecimento do mundo em que a Educação Básica e o mundo jovem se encontram. Não se trata apenas de estabelecer critérios, exigências e demandas, mas de não permanecer inerte frente às mudanças histórico-culturais de uma sociedade cada vez mais tecnológica. Como defende Zacharias (2016, p. 17), “ser letrado hoje não é garantia de que seremos letrados amanhã, uma vez que as [tecnologias emergentes] se renovam continuamente, exigindo leitores e produtores de textos experientes em várias mídias”.

Concernente a essa perspectiva, percebemos que o cenário atual da educação brasileira demanda transformações, como já ocorreu anteriormente com a inclusão de outras tecnologias emergentes, em cada tempo histórico. Nos anos de 1990, por exemplo, surgia a TV Escola sob o argumento de propiciar uma educação mais dinâmica e democrática em uma perspectiva de práticas pedagógicas inovadoras. Desde então, muitos programas e políticas públicas vêm sendo implementados no Brasil, com destaque para a TV Escola, ProInfo, DVD Escola, Banda Larga na Escola, Um Computador por Aluno (UCA), Escola Conectada etc., “todos sob a responsabilidade do Ministério da Educação” (Silva, 2018, p. 21).

A partir de transformações sociais, associadas a programas de governo e de iniciativa privada, a influência das tecnologias digitais passou a demandar



ESTEVAM, D. R. O; CASTRO, R. F.

mudanças também no cenário educacional. Todavia, as possibilidades do emprego dessas tecnologias no ensino de História, nas escolas públicas de Porto Velho, são pouco materializadas. Mas a nossa defesa é de que as tecnologias emergentes podem contribuir com o Ensino de História, pois novos sentidos passam a ser considerados em um processo pedagógico que difere do ensino tradicional – que pouco instiga e motiva nossos estudantes. Isso acontece em função das características próprias estabelecidas por meio das relações no meio digital e como são ensinados os conteúdos científicos nesse cenário: “as tecnologias não determinam os rumos da sociedade, mas a forma como os sujeitos, praticantes culturais, apropriam-se destes meios, passando, a partir deles, a produzir linguagens que fazem a diferença” (Lucena, 2016, p. 280).

Desenvolvida com o intuito de proporcionar alternativas para o Ensino de História e Educação Patrimonial, Bernini (2020) propôs, por meio do projeto “HisTOOrias: Toledo – Espaços de Memórias na Rede”, a articulação entre Patrimônio Histórico e linguagens digitais. Partindo de bases teóricas e formativas, o autor realizou pesquisa de campo com estudantes de uma escola de Toledo, interior do Paraná, realizando passeios nos locais de memória da cidade, desenvolvendo atividades interativas, e como parte final de sua pesquisa, a construção de plataformas digitais em que fotografias, o mapeamento da cidade e informações diversas sobre a história local ficassem registradas – tendo a possibilidade de ser atualizada constantemente com novos conteúdos.

Contudo, as mudanças ocasionadas no cenário educacional de forma repentina a partir do ano de 2020, em função do COVID-19, apenas expôs o que já vem ocorrendo há anos no contexto educacional, que é o despreparo dos professores em lidarem com tecnologias emergentes pedagogicamente nas escolas – distanciando, a cada ano que passa, a Educação Escolar do cotidiano dos jovens conectados. Acerca dessas problemáticas, Lucena (2016) frisa que

tecnologias tais como: *tablets*, *smartphones*, *netbooks* e demais dispositivos cabem na palma da mão e podem ser carregados para qualquer lugar, criando redes móveis de pessoas e tecnologias nômades localizadas em diferentes espaços geográficos do planeta (p. 283).



ESTEVAM, D. R. O; CASTRO, R. F.

Uma das discussões que deve perpassar essa ideia de “mudança” no Ensino de História é a que se refere ao uso pedagógico das tecnologias móveis em uma espécie de proposta de superação das aulas consideradas tradicionais em aulas que fogem desse tradicional. Contudo, até o momento,

a inserção das tecnologias na escola ocorreu muito mais por uma pressão do mercado de informática para a compra de equipamentos para as escolas do que por uma real necessidade da comunidade escolar. Percebe-se que são incompatíveis os custos empregados na aquisição de equipamentos com o discurso apresentado pelas propagandas sobre essas políticas e os resultados alcançados na educação (Lucena, 2016, p. 285).

Dadas às circunstâncias, é notório que essa mudança exige uma série de situações que demandam esforços políticos, de docentes e de discentes. Nessa conjuntura, é preciso salientar que:

trabalhar com as culturas digitais e com as tecnologias móveis na escola não é apenas usar uma nova metodologia de aprendizagem para transmitir conteúdos enfadonhos, mas é pensar nesse novo sujeito, praticante cultural que pensa, produz saberes e compartilha opiniões, conteúdos e informações nas redes (Lucena, 2016, p. 288).

Todavia, inserções de tecnologias móveis na Educação passam por iniciativas que vão além da situação que proporcionou esses debates no campo educacional. Trata-se das disparidades encontradas ao longo do implemento desses artefatos no âmbito educacional e como seu uso impacta a sociedade em decorrência dos contrastes da sociedade portovelhense. Nesse sentido, incorporar as tecnologias móveis às áreas pedagógicas também se trata de inclusão social, que passa por ações de prover a posse dessas tecnologias e o acesso à internet compatível com as demandas pedagogicamente planejadas a todos os estudantes.

Nesse sentido, a presença de instrumentos que fortaleçam a permanência dessas tecnologias no âmbito educacional é fundamental e este é um processo de mudança que não ocorre de uma hora para outra. E há exemplos de iniciativas bem sucedidas nesse sentido. Silva (2018), por exemplo, criou o aplicativo *Hmobile*, pensado e desenvolvido com o intuito de facilitar e dinamizar



ESTEVAM, D. R. O; CASTRO, R. F.

práticas relacionadas ao ensino de História. O aplicativo, desenvolvido para *smartphones*, foi inteiramente desenvolvido pelo pesquisador Silva (2018), que também é professor da rede do município de Candeias do Jamari, ao lado de Porto Velho e também no estado de Rondônia.

Pensado para auxiliar no ensino dos conteúdos de História, o aplicativo também tem o intuito de expor novos aportes didáticos para professores da rede básica de ensino de Candeias (Silva, 2018), sendo desenvolvido a partir da realidade local. Tal *app* demonstra também sentido de inovação didática dada a sua versatilidade – tendo em vista que pode ser adquirido gratuitamente e utilizado por outros professores de História, de qualquer lugar do Brasil. Como ressaltado por Silva (2018),

[n]a contramão do entendimento dos legisladores e de muitos colegas professores, nossa visão era a de que não se poderia proibir o uso de algo que já estava incorporado à cultura de nossos alunos e da sociedade de uma maneira geral. Assim, o caminho mais viável seria também explorar as possibilidades de uso pedagógico de tal tecnologia, considerando o interesse evidente do alunado por essa ferramenta (p. 11).

Seguindo essa ideia, ficam latentes as possibilidades didáticas das tecnologias móveis, podendo conferir importante contribuição à aprendizagem dos estudantes, fazendo com que ocorra até mesmo uma maior aproximação desses discentes com os conteúdos das disciplinas. E essa possibilidade didática deve levar em consideração a disciplina História como aquela que intenciona formar sujeitos pensantes e que tenham a capacidade de dialogar com as realidades de cada sociedade.

Contudo, é salutar chamar a atenção para o seguinte:

só a ferramenta em si, como já falamos, não muda a educação. Em nossa compreensão, há a necessidade de o professor também se abrir às possibilidades advindas desse ambiente virtual criado. É necessário ser um professor que reconheça suas limitações e busque superá-las (Silva, 2018, p. 35).

Com base no que foi dito acima, ao nos atentarmos aos resultados que Silva (2018) apresenta em sua dissertação, a partir da percepção dos estudantes



ESTEVAM, D. R. O; CASTRO, R. F.

que utilizaram o aplicativo *Hmobile*, fica evidente que o uso de tecnologias móveis pode contribuir para o ensino de conteúdos relacionados ao conhecimento histórico.

Na sequência, vamos apresentar o percurso da pesquisa que realizamos com professores de História de escolas de Ensino Médio de Porto Velho, a abordagem utilizada, o instrumento e seus participantes para, então, desenvolver a análise dos dados coletados a partir de questionário on-line com professores da rede pública de Porto Velho.

Percurso investigativo

Com base no objetivo geral de investigar aspectos relacionados à formação (inicial e continuada) e à prática pedagógica de professores de História de Ensino Médio de Porto Velho sobre o uso pedagógico de tecnologias móveis na Educação Escolar, foi realizada uma pesquisa com abordagem qualitativa, do tipo exploratória.

Segundo Gil (2017), pesquisas exploratórias são caracterizadas por aprimorar ideias, favorecer o surgimento de hipóteses e proporcionar familiaridade com um problema. No caso da presente investigação, com base no perfil dos participantes e nas problematizações acerca dos resultados averiguados, os resultados coletados podem contribuir com iniciativas voltadas à formação continuada de professores de História de Porto Velho.

O *lócus* da pesquisa foi a capital de Rondônia, Porto Velho. E seus participantes foram docentes de História que compõem a rede estadual de ensino que atuam em turmas de Ensino Médio. Porto Velho, no Censo de 2022, possuía uma população de 640.434 habitantes (IBGE, 2023) sendo a capital com maior extensão territorial do país, sendo maior do que os Estados de Sergipe e Alagoas e maior também do que países como Bélgica e Israel. É a única capital brasileira a fazer fronteira com outro país: a Bolívia.

No ano de 2023, de acordo com o INEP (2024), recebeu 20.218 matrículas de estudantes no Ensino Médio, contanto com um total de 2.930 docentes atuantes nessa etapa da Educação Básica. No Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) por área de conhecimento, em Porto Velho, os resultados foram de



ESTEVAM, D. R. O; CASTRO, R. F.

491,35 em Ciências Humanas e suas Tecnologias; 457,57 em Ciências da Natureza e suas Tecnologias; 504,97 em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; 500,39 em Matemática e suas Tecnologias e; 573,26 em Redação.

Para coletar os dados necessários ao desenvolvimento da pesquisa, foi aplicado um questionário misto (Gil, 2017), disponibilizado on-line via *Google Forms* a todos os professores de História do Ensino Médio de Porto Velho, mediante envio de e-mails diretamente às escolas pela Secretaria de Educação do Estado de Rondônia (SEDUC) e por nós. No entanto, a adesão foi extremamente baixa, totalizando apenas dez respondentes que aceitaram contribuir com a pesquisa⁴.

O questionário disponibilizado contém quatro blocos, sendo, o primeiro, relacionado ao aceite do docente em participar da pesquisa; o segundo, sobre dados gerais do perfil do respondente; o terceiro, contendo perguntas direcionadas à posse e ao acesso a tecnologias móveis e; o quarto, por fim, com questões relacionadas a seus usos pedagógicos. Ao todo, o questionário possui 13 perguntas, sendo dez fechadas e três abertas. O instrumento ficou disponível para recebimento de respostas entre 26/03/2022 e 26/05/2022.

Para a análise dos dados coletados, foi utilizada a análise textual discursiva, conforme proposto por Moraes (2003) e, a seguir, passaremos ao detalhamento deste processo e às análises propriamente ditas.

O que sinalizam os professores de História do Ensino Médio de Porto Velho sobre uso pedagógico de tecnologias móveis?

Conforme estabelecido por Moraes (2003) a análise textual discursiva é caracterizada por um processo de construção da compreensão de informações, sendo essencial que três etapas sejam desenvolvidas: 1. Unitarização (processo de desmontagem das respostas/depoimentos coletados); 2. Categorização

⁴ O critério de inclusão de participantes adotado foi ser professor ou professora de História do Ensino Médio da rede estadual de Porto Velho; e o critério de exclusão não ter respondido ao questionário, por qualquer motivo, durante o período em que o instrumento esteve disponível.



ESTEVAM, D. R. O; CASTRO, R. F.

(definição de elementos e relações percebidas durante a pesquisa); 3. Construção do metatexto (dialogando com os resultados atingidos).

Foram definidas, *a priori*, duas categorias de análise: 1. Acesso e posse de tecnologias móveis e; 2. Uso pedagógico de tecnologias móveis no Ensino Médio. Antes de passarmos às categorias de análise, é importante apresentar e contextualizar o perfil dos professores participantes do estudo. O Quadro 1 apresenta seus dados principais:

Quadro 1 – Perfil dos participantes da pesquisa⁵.

Participante	Escola	Gênero	Idade
FCS	1	Masculino	59
VRSM	2	Não indicou	57
TA	3	Feminino	32
J	3	Feminino	43
DMS	4	Masculino	38
ARG	5	Masculino	58
R	6	Feminino	49
FHTL	7	Feminino	36
EGM	8	Feminino	59
JLPS	9	Masculino	31

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2022).

Os participantes da pesquisa são professores de História do Ensino Médio que ministram aulas em escolas públicas de Porto Velho. Ao todo, dez professores optaram por participar da pesquisa, sendo cinco docentes do gênero

⁵ Por questões de confidencialidade, os nomes dos professores participantes da pesquisa não serão revelados, sendo identificados somente com as iniciais de seus respectivos nomes (como consta no Quadro 1), da mesma maneira que as escolas estão identificadas apenas com números de um a dez. No referido quadro, o número três aparece duas vezes, pois dois docentes diferentes atuam na mesma escola.



ESTEVAM, D. R. O; CASTRO, R. F.

feminino, quatro do gênero masculino e um docente que preferiu não indicar gênero. A média de idade dos professores variou entre 31 e 59 anos de idade.

Passamos, a seguir, às análises dentro das duas categorias de análise.

Categoria 1: Acesso e posse de tecnologias móveis

Quando perguntados se possuíam telefone com acesso à internet, todos os dez participantes disseram que sim, entretanto, na questão seguinte, dois responderam não possuir internet banda larga em casa.

Na questão seguinte, perguntamos: *"Utiliza o telefone celular na escola onde atua? Com que finalidade?"*. De dez respostas obtidas, seis assinalaram que sim, sendo citado pelos professores o uso do celular como ferramenta pedagógica para *"planejamentos de aulas, vídeo aula, ministrar aulas, pesquisas, comunicação com os alunos, reuniões e para o diário eletrônico"*. Um docente disse apenas *"sim"*, enquanto outro referiu não ser possível utilizar o telefone celular na escola por problemas de conexão de internet.

A partir das seis respostas positivas quanto ao uso dos celulares pelos professores em sala de aula para uso pedagógico, percebemos que, assim como enfatizado anteriormente, quando analisados aspectos relativos às perspectivas para o ensino de História (e para todas as disciplinas escolares, de um modo geral), percebemos uma tendência de adaptação das práticas docentes ao trabalho pedagógico com o auxílio das tecnologias móveis. Entretanto, também se percebe, levando em consideração as respostas dos professores, que a maioria deles aponta apenas situações de uso burocrático do celular.

Na sequência, os professores foram questionados se *"Na sua opinião, a escola deveria disponibilizar internet sem fio para professores e estudantes?"*. Oito docentes responderam que as escolas deveriam disponibilizar internet *wi-fi* para professores e estudantes, enquanto dois responderam que apenas professores deveriam ter acesso à internet sem fio na escola.

Na questão subsequente do questionário, foi perguntado: *"Seus estudantes possuem telefone celular com acesso à internet?"*. Quatro responderam que a minoria tem acesso à internet, o que nos leva a pensar o quanto ainda falta para alcançarmos a propalada democratização do acesso à



ESTEVAM, D. R. O; CASTRO, R. F.

internet. Mas seis professores responderam que a maioria dos discentes possui telefone celular com acesso à internet, o que indica que a maior parte dos jovens possui *smartphone* e acessam a internet com esses aparelhos.

Da mesma maneira, em seguida, todos os professores expressaram que as escolas permitem que docentes usem o telefone celular para fins pedagógicos. No entanto, logo em seguida, a partir da questão “*A escola permite que alunos utilizem telefones celulares em sala de aula?*”, quatro professores responderam que a escola não autoriza que estudantes utilizem telefones celulares em sala de aula e seis sinalizaram que as escolas onde atuam permitem o uso dos aparelhos por parte dos educandos. Quase metade dos professores indicou que seus estudantes não possuem celulares com acesso à internet e que, na mesma proporção, as escolas não permitem que estudantes utilizem esse tipo de aparelho em sala de aula. Para superar essa realidade, são necessárias políticas que assistam essa escassez digital e que ampliem essas redes digitais no âmbito escolar de Porto Velho. Segundo Lévy (1999), toda tecnologia cria seus excluídos, e essa afirmação constata que, inviabilizando o acesso integral a tecnologias móveis a todos os aprendentes, enquanto outros possuem esse tipo de material, aumentam as desigualdades de acesso, dentro e fora das instituições educacionais.

A seguir, passaremos às análises da Categoria 2, que trata de questões relativas ao uso pedagógico das tecnologias móveis pelos professores de História do Ensino Médio de Porto Velho.

Categoria 2: Uso pedagógico de tecnologias móveis no Ensino Médio

Em relação ao uso pedagógico de tecnologias móveis, inicialmente, foi perguntado a cada professor se “*Recebeu em sua formação (inicial ou continuada) algum tipo de capacitação para trabalhar pedagogicamente com tecnologias móveis?*”. Nessa parte, as respostas foram diversas: cinco responderam não ter recebido nenhum tipo de formação nesse sentido, enquanto três sinalizaram terem recebido esse tipo de capacitação apenas na formação continuada. Entre os dois professores restantes, um afirmou ter recebido somente na formação inicial e outro respondeu ter recebido formação



ESTEVAM, D. R. O; CASTRO, R. F.

para trabalhar pedagogicamente com tecnologias móveis em ambas, na formação inicial e na continuada.

Curiosamente, a idade dos docentes que responderam terem recebido algum tipo de capacitação (seja na formação inicial ou continuada) variou de 31 a 43 anos de idade (cinco professores), grupo relativamente mais novo se comparado ao restante dos participantes. É fundamental destacar que essa constatação mostra uma tendência a possíveis mudanças relacionadas ao uso de ferramentas digitais em âmbito escolar entre os professores mais jovens, por estarem mais próximos das vivências dos jovens.

A seguir, no questionário, foi perguntado àqueles que receberam algum tipo de formação para trabalhar pedagogicamente com tecnologias móveis, se receberam tal formação antes ou após o início da pandemia. Sete respostas foram recebidas, o que contradiz a pergunta e as respostas anteriores para a qual cinco professores sinalizaram não terem recebido capacitação alguma para uso das tecnologias móveis. O docente EGM, por exemplo, respondeu não ter recebido nenhum tipo de capacitação e, em seguida, que recebeu capacitação após o início da pandemia.

Na questão seguinte, de número dez, os docentes foram perguntados se *“Utilizam telefone celular para/em atividades pedagógicas?”*. Seis sinalizaram usar o telefone em atividades pedagógicas, enquanto quatro responderam não usar. Se comparados com a questão que envolve o número de estudantes com telefone com acesso à internet, podemos observar, a partir das respostas do docente VRSM, certa divergência quanto ao uso de tecnologias móveis em sala de aula, pois o docente sinalizou que a maioria de seus estudantes possui telefone com acesso à internet e que a escola permite o uso desses aparelhos para fins pedagógicos, entretanto, o docente demonstra resistência em não aderir ao uso pedagógico dessas tecnologias em sala de aula, o que nos faz refletir sobre o que salientou Silva (2018) quando este se referiu ao docente se abrir às possibilidades para o mundo virtual e para o uso das tecnologias em sala de aula. O docente ARG também salientou não usar o telefone celular para atividades pedagógicas, mesmo confirmando anteriormente que a maioria de seus estudantes possui telefone celular com acesso à internet. Já o docente



ESTEVAM, D. R. O; CASTRO, R. F.

EGM afirmou ter recebido capacitação para o uso das tecnologias móveis para a sala de aula após o início da pandemia (mesmo tendo afirmado que não recebeu na formação inicial ou continuada), informou que sua escola permite o uso de aparelho celular para uso pedagógico, que a maioria de seus estudantes detém telefone celular com acesso à internet e que professores e educandos devem ter acesso à internet na escola, contudo, respondeu não utilizar esses dispositivos para fins pedagógicos na escola.

É fundamental refletir sobre os professores que possuem idade entre 30 e 49 anos se mostrarem menos resistentes quanto ao uso de tecnologias móveis em sala de aula. O docente JLPS, de 31 anos, que afirmou não dispor de banda larga em casa, concorda que professores e estudantes devam ter acesso à internet no ambiente escolar e confirmou que utiliza o telefone celular na escola onde atua. Do mesmo modo, FHTL, de 36 anos, concorda que professores e discentes devam ter acesso à internet na escola e respondeu utilizar o telefone celular na escola para fins pedagógicos. Assim como os docentes TA e R, de 32 e 49 anos respectivamente, que concordam que professores e educandos devam ter acesso à internet nas escolas e que responderam utilizar *smartphones* para atividades pedagógicas.

Já o docente FCS, de 59 anos, apesar de ter afirmado que não recebeu nenhum tipo de capacitação para lidar com tecnologias móveis em ambientes escolares, diz usar o telefone celular na escola (permitido na instituição onde atua). Quando perguntado quais atividades pedagógicas utiliza com o telefone celular, sua resposta foi: “*Pesquisas, Quiz/Kahoot, cinema*”. Já os demais docentes responderam o seguinte:

TA - Planejamento, ver vídeos e etc.

J - Pesquisas, anotação de diário.

DMS - Mandar arquivos de mídia e Orientar os alunos.

R - Pesquisas e vídeo aulas e ou conectado ao datashow.



ESTEVAM, D. R. O; CASTRO, R. F.

FHTL - Pesquisa, resolução de atividades com alunos, drive para publicação de provas, planejamento⁶.

A partir das respostas acima, percebemos que há professores que demonstram interesses que vão além daqueles propriamente relacionados à sala de aula tradicional.

Em seguida, refletindo sobre aspectos relacionados à democratização digital, foi perguntado “Quando um estudante não possui telefone celular, qual a estratégia para incluí-lo na atividade?”. Nove professores responderam essa questão, com destaque para as respostas abaixo:

FCS -Fazer grupos onde haja a possibilidade de inclusão digital.

VRSM -Atividade em grupo em sala de aula

TA -Laboratório de informática, ou pesquisa na biblioteca

J -Grupos

DMS -Impressão das mídias quando possível.

ARG -Utilizamos o laboratório de informática

R -Inserimos no grupo de atividades impressas

FHTL -Levar para a informática, ou fazer atividade em dupla, com os alunos que possuem o celular.

EGM -Utilização de textos fotocopiadora.

Aqui, cabe ressaltar que, durante os anos de 2020 e 2021, quando a pandemia ainda estava no seu auge, foi forte a presença de professores que utilizavam materiais impressos para dar continuidade às suas disciplinas. Muitas vezes, todo o custo do material, desde folhas e tintas, até a entrega do material ao estudante, era custeado pelo próprio professor. A partir das respostas elencadas acima, percebe-se que essa dinâmica ainda permanece quando lemos respostas como “*impressão das mídias quando possível*”, “*inserimos no grupo de atividades impressas*” e “*utilização de textos fotocopiadora*”.

⁶ Apenas seis professores responderam essa questão, pois somente aqueles que sinalizaram positivamente na questão anterior, que utilizam o telefone celular para fins pedagógicos, deveriam respondê-la.



ESTEVAM, D. R. O; CASTRO, R. F.

Os professores que participaram da pesquisa foram questionados ainda sobre “O que você acredita que vai mudar após a pandemia no que se refere ao uso de tecnologias móveis por professores e estudantes no Ensino Médio? Ou nada irá mudar?”. Todos os dez professores responderam e as respostas obtidas foram as seguintes:

FCS - A própria tecnologia da educação em suas respectivas disciplinas, o fluxo da produção de conhecimento, a visão pedagógica, e parte técnica e burocrática.

VRSM - Nada irá mudar, a população na sua maioria utiliza a Internet por meio de créditos, ou seja, poucos ou muito poucos, pagam um plano de Internet mensal.

TA - Maior uso de tecnologia nas atividades escolares.

J - Nada mudou.

DMS - Já podia ser observado uma mudança na sociedade escolar, com a pandemia de covid 19 e a implementação das aulas híbridas por parte da SEDUC-RO intensificou o uso dos celulares e das mídias sociais na educação de Rondônia que será o legado de como a educação enfrentou a pandemia.

ARG - Na melhoria do uso da tecnologia.

R - Aprendizado e conhecimento mais lúdico.

FHTL - O acesso a diversas informações, dá a oportunidade de o aluno construir o pensamento crítico, no entanto deve ser filtrado pelo professor, de acordo com a sua disciplina.

EGM - Muda tudo, o mundo não é mais o mesmo.

JLPS - Muita coisa mudou. A própria percepção do uso das tecnologias em sala.

Da mesma maneira que obtivemos respostas que expuseram as mudanças proporcionadas pela pandemia e como isso influenciou o cotidiano da vida do professor, também recebemos respostas contrárias relacionadas ao uso das tecnologias móveis, porém, não contrárias ao uso de tecnologias, mas quanto às dificuldades de como inserir essas ferramentas na cultura escolar. Acerca desses mecanismos, cabe destacar que:



ESTEVAM, D. R. O; CASTRO, R. F.

[...] cabe destacar que a cultura globalizada e o acesso direto às informações via internet, mediante o uso das tecnologias móveis, não garante ao estudante a possibilidade de alcançar conhecimento sozinho, pois este é construído pelo aprendiz através do processo de transformação da informação, que exige formação, pensamento lógico, raciocínio e criticidade. Para isso, é necessária a mediação pedagógica do professor e destacada a centralidade da escola nesse processo, pois informação não equivale a conhecimento (Oliveira; Castro; França, 2020, p. 414).

Vale ressaltar que as respostas dadas pelos professores foram quase unânimes ao manifestarem que algumas práticas escolares podem vir a mudar a partir de situações vivenciadas no decorrer da pandemia de COVID-19, o que acabou aproximando, mesmo que de maneira abrupta, a docência do mundo digital. Contudo, devemos ter a consciência de que a prática historiográfica escolar ocorre de diferentes maneiras, mas que existem possibilidades pedagógicas inovadoras para a Didática da História mediante o auxílio das tecnologias móveis como possíveis articuladoras entre as discrepâncias relacionadas às dificuldades no ensino de História nas escolas de Ensino Médio de Porto Velho.

Considerações finais

A pesquisa realizada buscou identificar, por meio de uma abordagem qualitativa, aspectos relativos aos processos formativos e à prática pedagógica de professores de História do Ensino Médio da rede estadual de Educação de Porto Velho. Abordar implicações sobre ao ensino com tecnologias móveis se torna relevante no contexto atual, levando em consideração que, cada vez mais, essas tecnologias fazem parte do cotidiano do mundo jovem, ainda mais quando contextualizadas em tempos de pandemia, o que evidencia a relevância desta pesquisa.

Entre seus principais achados está o menor uso pedagógico de tecnologias móveis por parte de professores com idade acima de 49 anos, enquanto aqueles, a partir dos 31 anos, demonstraram-se mais dispostos a isso. Constatamos, também, de modo geral, a falta de políticas educacionais que auxiliem a inovação didática, sinalizada pelos professores. É essencial enfatizar,



ESTEVAM, D. R. O; CASTRO, R. F.

outrossim, que foi mencionado, pela maioria dos professores, a vontade de que haja acesso à internet sem fio nas escolas para professores e estudantes, sinalizando um possível desejo de mudanças na cultura escolar.

Levando em consideração o que foi exposto acima, é necessário frisar, também, que a prática historiográfica escolar não deve ser “substituída” pelo meio digital, mas que esta pode estar mais sintonizada com didáticas inovadoras de ensino, e as tecnologias móveis, especificamente, podem auxiliar no ensino de conteúdos em sala de aula, oportunizando inovação ao ensino de História.

Pensando no pós-pandemia, consideramos fundamental entender de que maneira a prática docente e a prática historiográfica escolar podem incorporar experiências do período de ERE, uma vez que as licenciaturas em História pouco inovam no sentido de ampliar a visão sobre a prática do historiador em campos e áreas que poderiam ser ocupados por historiadores/professores. A pesquisa apresenta contribuições de maneira a melhor entender o que os professores de História do Ensino Médio pensam sobre o uso pedagógico de tecnologias móveis, a partir de seus processos formativos e de suas práticas nas escolas.

Referências

BERNINI, G. M. **Lugares de memórias na rede: educação patrimonial, espaços públicos e linguagens digitais para o ensino de história.** 150f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História). Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, 2020.

BEZERRA, A. C. P. S. As relações autoritárias e coronelícias na educação escolar em Rondônia. **In:** 2ª Reunião Científica Regional Norte da ANPEd (2018) - GT02/GT 17 - História da Educação e Filosofia da Educação. Rio Branco, 2018.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

CASTRO, Rafael F. Tecnologias Emergentes e Formação de Professores: o que as grades curriculares de cursos de Pedagogia sinalizam? **Múltiplos Olhares sobre a Formação de Professores no Brasil.** (Orgs.) SILVA, Marijâne S.; PEDROSA, Neide B.; ISOBE, Rogéria M. R. Porto Velho: EDUFRO, 2020.



ESTEVAM, D. R. O; CASTRO, R. F.

CAVALCANTI, E. A Amazônia representada nos livros didáticos de História: sobre História, narrativa e ensino. **História & Ensino**, v. 26, n. 2, p. 287-312, 2020.

CORDEIRO, L. Z.; DA COSTA, R. P. Problematizações das tecnologias digitais na formação do professor de história no contexto amazônico. **Esboços: histórias em contextos globais**, v. 27, n. 45, p. 228-248, 2020.

COSTA, M. A. F. **Ensino de História e Games**: dimensões práticas em sala de aula. 1. ed. Curitiba: Appris Editora, 2017.

DA SILVA, M. A.; FONSECA, S. G. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, v. 30, n. 60, 2010.

DE CASTRO, R. M. M.; CARDOSO, R. S. O professor na educação 3.0 e a teoria da complexidade de Edgar Morin. **Revista Plurais-Virtual**, v. 10, n. 3, p. 311-330, 2020.

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

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Ed. Atlas, 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e estados**. IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ro.html>. Acesso em: 05 nov. 2024.

INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. Acesso em: 05 nov. 2024 Brasília: MEC, 2024.

KOPSTEIN, M. A.; DA SILVA, M. T. A obra de ficção científica duna e a Idade Média: a utilização da literatura como incentivo para o ensino de história. **História Unicap**, v. 7, n. 13, jan./jun. de 2020.

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

LOUREIRO, C. B.; LOPES, M. C. Aprendizagem e tecnologias móveis sem fio: conexões, problematizações e possibilidades. **Educação**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 1 -13, jan.-abr., 2021.

LUCENA, S. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 59, p. 277-290, jan./mar. 2016.



ESTEVAM, D. R. O; CASTRO, R. F.

MORAES, R. Uma Tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MULLER, S.; JUNIOR, H. C. R. O uso de textos e imagens para a construção de relações entre o presente e o passado no Ensino de História. **História & Ensino**, v. 26, n. 2, 2020 p. 332.

OLIVEIRA, Delziana; CASTRO, Rafael F. FRANÇA, Rosângela F. C. (2020). Percepções de professoras sobre o uso pedagógico de tecnologias emergentes: uma investigação em Porto Velho/RO. **Revista Educar Mais**, v. 4, n. 2, p. 410-427, 2021.

RADÜNZ, R.; ZANELLA, V. Harry Potter como recurso didático para o ensino da Ditadura Civil-Militar Brasileira (1964-1985). **História Unicamp**, v. 8, n. 15, jan./jun., 2021.

SILVA, J. R. da. **As tecnologias móveis como possibilidade de inovação no ensino de história: uma análise da aplicação do projeto mobile em uma escola pública no município de Candeias do Jamari/RO**. 2018. 112f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2018.

ZACHARIAS, V. R. C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016. p. 15-26.

Como citar este artigo (ABNT)

ESTEVAM, D. R. O; CASTRO, R. F. **Uso das tecnologias móveis como recurso didático para o ensino de história: perspectivas de docentes da rede estadual de educação de Porto Velho/RO**. Revista Iniciação & Formação Docente, Uberaba, MG, v. 10, n. 1, p. XXX-XXX, 2024. Disponível em: <inserir link de acesso>. Acesso em: inserir dia, mês e ano de acesso. DOI: inserir link do DOI.

Como citar este artigo (APA)

ESTEVAM, D. R. O; CASTRO, R. F. (2024). **Uso das tecnologias móveis como recurso didático para o ensino de história: perspectivas de docentes da rede estadual de educação de Porto Velho/RO**. Revista Iniciação & Formação Docente, X(X), XXX-XXX. Recuperado em: inserir dia, mês e ano de acesso de inserir link de acesso. DOI: inserir link do DOI.