



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA**

CLEISYLENE MENEZES SOUSA

**TECNOLOGIAS EMERGENTES APLICADAS AO ENSINO DE HISTÓRIA:
(RE)DESCOBRINDO O THEATRO JOSÉ DE ALENCAR ATRAVÉS DE VISITAS
VIRTUAIS**

**FORTALEZA
2026**

CLEISYLENE MENEZES SOUSA

**TECNOLOGIAS EMERGENTES APLICADAS AO ENSINO DE HISTÓRIA:
(RE)DESCOBRINDO O THEATRO JOSÉ DE ALENCAR ATRAVÉS DE VISITAS
VIRTUAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Ensino de História. Área de concentração: Saberes Históricos no espaço escolar.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Amélia Rodrigues de Oliveira.

FORTALEZA

2026

CLEISYLENE MENEZES SOUSA

**TECNOLOGIAS EMERGENTES APLICADAS AO ENSINO DE HISTÓRIA: (RE)
DESCOBRINDO O THEATRO JOSÉ DE ALENCAR ATRAVÉS DE VISITAS
VIRTUAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Ensino de História. Área de concentração: Saberes Históricos no espaço escolar.

Aprovado em: 29/ 05/ 2026.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Amélia Rodrigues de Oliveira
Instituto Federal do Ceará (IFCE)

Prof. Dr. Jaílson Pereira da Silva
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Vanessa Spinosa
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, fonte da minha vida, inspiração e sabedoria. Nos momentos mais difíceis dessa trajetória, o Senhor me sustentou e nunca me abandonou. Obrigada por estar sempre comigo e pelo Teu grande amor!

As nossas trajetórias são sempre permeadas por pessoas que marcam os momentos que vivemos. Nesse caminho, em busca de novos conhecimentos e de reflexão sobre a minha prática como professora, não foi diferente. Reconhecer a dedicação de cada um dos que estiveram comigo também fala muito sobre quem eu sou e no que acredito. Agradeço a todas e todos que estiveram comigo ao longo dessa jornada, que não foi fácil e só teve sucesso graças ao apoio constante que recebi.

Em especial à minha Mãe e ao meu amado filho Saulo Levi, que marcaram esse meu momento e estiveram sempre ao meu lado. A eles dedico não só este trabalho, mas todo o meu carinho, todo esforço, toda lágrima, todo sorriso, todo abraço (físico ou virtual), toda a minha luta, pois sem eles isso tudo não seria possível. Ao meu companheiro e amigo, Júnior, por estar ao meu lado ao longo de toda essa caminhada: obrigada por acreditar em mim.

À minha orientadora e grande mentora, professora Ana Amélia: obrigada por abrir meus horizontes para o mundo da pesquisa e me ajudar a compreender minhas conexões com o digital. Mas, ainda mais importante, obrigada por estar sempre ao meu lado transmitindo-me tranquilidade e confiança.

Aos professores do ProfHistória — Ana Carla, Jaílson e Daniel Camurça —, agradeço pela dedicação nas disciplinas e pelas aulas inspiradoras, que muito contribuíram para a realização deste trabalho. Mesmo quando os desafios pareciam insuperáveis, vocês estavam lá para nos guiar e apoiar.

Aos amigos que conquistei no ProfHistória da turma de 2024; algumas pessoas em específico: Fábio Ximenes, Francisca e aos demais, vocês foram fonte de inspiração em tantos sentidos, nos momentos de ideias e reflexões compartilhadas em grupo durante as aulas e nas horas de dificuldades que passamos nos momentos de solidão durante a pesquisa. Vocês me ajudaram a acreditar no meu potencial quando eu mais precisei. Obrigada por compartilhar um pouquinho da genialidade de vocês comigo.

Deixo também um agradecimento especial a todos os meus familiares. Obrigada pelo acolhimento e pelos momentos de reenergização tão necessários nessa jornada.

RESUMO

A pesquisa resulta da investigação sobre as tecnologias emergentes e sua relação com o ensino de história, sendo orientada pelas seguintes questões-problema: de que maneira as ferramentas digitais podem contribuir para a construção do conhecimento histórico? Como a digitalização de patrimônios e arquivos pode favorecer a problematização da aprendizagem histórica? Nesse sentido, o objetivo principal consiste em analisar de que forma as visitas virtuais interativas podem contribuir para a compreensão do passado e para o desenvolvimento do pensamento histórico, considerando os desafios do cotidiano escolar e a necessidade de equilibrar o uso das tecnologias com o estudo da ciência histórica, de modo que a evidência, a narrativa e a interpretação não se reduzam ao entretenimento. Inicialmente, realiza-se uma análise da legislação voltada à implantação da educação digital como direito subjetivo. Em seguida, discutem-se os discursos que sustentam a inserção das tecnologias na educação, buscando compreender as relações de poder presentes nesse processo. Para tanto, a pesquisa fundamenta-se nas contribuições de Pierre Bourdieu (2005), acerca do poder simbólico e da construção das representações; de Manuel Castells (2003), sobre a internet e a sociedade em rede; e de Átila Tolentino (2019) e Carmem Gil (2020), no campo da Educação Patrimonial. Como objeto de estudo, utiliza-se a digitalização do Theatro José de Alencar disponibilizada na plataforma Documenta, tomando-a como recurso para a interpretação e a construção de sentidos sobre o patrimônio cultural de Fortaleza e para a aprendizagem de conceitos históricos. Metodologicamente, a pesquisa desenvolveu aulas-oficina em uma escola de ensino fundamental da rede municipal de Fortaleza, utilizando a plataforma para a realização de visitas virtuais ao patrimônio. Como produto da pesquisa, elaboraram-se planos de aula fundamentados na metodologia da aula-oficina proposta por Isabel Barca (2018), destinados a professores de História do ensino fundamental. Espera-se que esse material contribua para a aprendizagem de conceitos históricos e para a ressignificação do patrimônio cultural de Fortaleza.

Palavras-chave: ensino de História; patrimônio; tecnologias digitais da informação e comunicação.

ABSTRACT

This research stems from an investigation into emerging technologies and their relationship with history education, guided by the following questions: how can digital tools contribute to the construction of historical knowledge? How can the digitization of heritage sites and archives foster a critical approach to historical learning? In this context, the primary objective is to analyze how interactive virtual tours can contribute to understanding the past and developing historical thinking, while considering the challenges of the school environment and the need to balance technology use with the study of history as a discipline—ensuring that evidence, narrative, and interpretation are not reduced to mere entertainment. Initially, the study analyzes legislation regarding the implementation of digital education as a fundamental right. Subsequently, it discusses the discourses supporting the integration of technology into education, seeking to understand the power dynamics involved in this process. To this end, the research draws upon the work of Pierre Bourdieu (2005), regarding symbolic power and the construction of representations; Manuel Castells (2003), on the internet and the network society; and Átila Tolentino (2019) and Carmem Gil (2020), in the field of Heritage Education. The study focuses on the digital version of the Theatro José de Alencar available on the Documenta platform, using it as a resource for interpreting and constructing meaning around Fortaleza's cultural heritage and for learning historical concepts. Methodologically, the research involved conducting workshop-style classes at a municipal elementary school in Fortaleza, utilizing the platform to carry out virtual heritage tours. As an outcome of the research, lesson plans were developed based on the workshop methodology proposed by Isabel Barca (2018), designed for elementary school history teachers. It is hoped that this material will contribute to the learning of historical concepts and to a reinterpretation of Fortaleza's cultural heritage.

Keywords: history education; heritage; digital information and communication technologies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Fachada da escola.....	21
Figura 2 - Sala de Inovação.....	23
Figura 3 - Resposta dos alunos sobre a sala de inovação.....	25
Figura 4 - Competências Gerais da BNCC.....	39
Figura 5 - Eixos da BNCC Computação.....	42
Figura 6 - Eixos estruturantes da PNED.....	46
Figura 7 - Competências Gerais DCRFor.....	50
Figura 8 - Interface inicial da plataforma Documenta.....	75
Figura 9 - Página de acesso a visita virtual do Theatro José de Alencar (TJA).....	76
Figura 10 - Informações históricas do TJA.....	75
Figura 11 - Posicionamento inicial da visita virtual.....	77
Figura 12 - Praça José de Alencar.....	78
Figura 13 - Hall de entrada.....	78
Figura 14 - Sala de espetáculos e palco.....	80
Figura 15 - Detalhes do palco e do teto ampliado.....	80
Figura 16 - Personagem Bailarina Fantasma.....	81
Figura 17 - Respostas dos alunos no <i>mentimeter</i>	89
Figura 18 - Resposta dos alunos.....	92
Figura 19 - Releitura da fachada externa do TJA.....	95
Figura 20 - Releitura da fachada externa do TJA.....	95
Figura 21 - Releitura da fachada externa do TJA.....	95

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Obstáculo e inclusão das tecnologias na prática docente.....	33
Gráfico 2 - Foco na Capacitação docente.....	34

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Questionário aplicado aos alunos.....	24
Tabela 2 - Dissertações do ProfHistória (2016-2022).....	36

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
Cetic.br	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CTPS digital	Carteira de Trabalho e Previdência Social digital
C&T	Ciência e Tecnologia
DCRFor	Documento Curricular Referencial de Fortaleza
EMGMS	Escola Municipal Gerardo Milton de Sá
FUNCAP	Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
GMS	Gerardo Milton de Sá
IA	Inteligência Artificial
IBRAM	Instituto Brasileiro de Museus
IOEB	Índice de Oportunidades da Educação Básica
IoT	Internet das Coisas
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MIT	Massachusetts Institute of Technology
PNED	Plano Nacional de Educação Digital
ProfHistória	Programa de Pós-Graduação em Ensino de História
RA	Realidade Aumentada
RV	Realidade Virtual
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPHAN	Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico
TDIC's	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TJA	Theatro José de Alencar
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	ENSINO DE HISTÓRIA NA ERA DIGITAL: INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS, LEGISLAÇÃO E PRÁTICAS.....	19
2.1	Escola, estudantes e formação crítica: desafios da era digital.....	19
2.2	Tecnologia e Educação: debates para ressignificar o ensino.....	25
2.3	Tecnologia, Educação e Ensino de História: perspectivas no tempo presente.....	32
2.3.1	<i>Educação Digital no Brasil: Um diálogo entre a BNCC e a PNED no Ensino de História.....</i>	38
2.3.2	<i>DCRFor na Era Digital: desafios e possibilidades para o Ensino de História.....</i>	48
3	(RE)DESCOBRINDO O PASSADO COM TECNOLOGIAS DO “FUTURO”: TECNOLOGIAS EMERGENTES E VISITAS VIRTUAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	55
3.1	O Patrimônio Cultural na Era Digital: novos campos de disputa através da digitalização.....	55
3.2	Educação Patrimonial e Ensino de História: Articulações entre memória, identidade e a competência narrativa da consciência histórica.....	60
3.2.1	<i>Tecnologias Emergentes de Realidade Virtual no Ensino de História.....</i>	65
3.3	Plataforma Documenta: Uma Janela Digital para o Teatro José de Alencar....	70
3.3.1	<i>Conhecendo a interface da Plataforma Documenta.....</i>	74
4	AULA-OFICINA: EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM VISITAS VIRTUAIS AO THEATRO JOSÉ DE ALENCAR.....	82
4.1	Síntese conectada: recapitulando o tema e a integração das tecnologias no Ensino de História.....	82
4.2	Percurso metodológico e prática em sala de aula.....	85
4.3	Planos de aula para as aulas-oficina.....	96
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
	REFERÊNCIAS	107
	APÊNDICE A – PESQUISA REALIZADA COM OS ALUNOS DO 7º ANO.....	114
	APÊNDICE B – PESQUISA REALIZADA COM OS PROFESSORES.....	117

APÊNDICE C – FOLDER DE APRESENTAÇÃO PARA A VISITA VIRTUAL: THEATRO JOSÉ DE ALENCAR, PATRIMÔNIO DIGITALIZADO PARA QUEM?.....	120
APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM O PROFESSOR EZEQUIEL MESQUITA.....	122
APÊNDICE E – CADERNO DIDÁTICO.....	128

1 INTRODUÇÃO

A presença das tecnologias e o acesso à Internet têm marcado as bases da sociedade, transformando não apenas a maneira como nos comunicamos e trabalhamos, mas também como produzimos e acessamos o conhecimento. Conforme dados do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br)¹, de 2024, 75% dos alunos utilizam a rede de Internet da escola. Segundo a pesquisa TIC Educação 2024 (Pesquisa [...], 2024), aproximadamente 59% das escolas brasileiras possuem acesso à internet, apresentando variações a depender da região, tipo de dependência administrativa e nível de ensino. Além disso, a pesquisa revela que o acesso à internet na sala de aula aumentou de 68%, em 2020, para 88%, em 2024. Nesse contexto, podemos perceber que estamos em uma sociedade que vem se transformando por meio de uma cultura digital, trazendo consigo novas relações sociais e diferentes formas de pensar e sentir.

Como parte dessa realidade, a educação também é atravessada por essas transformações, o que desafia paradigmas tradicionais e exige práticas pedagógicas capazes de incorporar ferramentas digitais e preparar os estudantes para um mundo cada vez mais mediado pela tecnologia. Afinal, as tecnologias digitais já fazem parte do cotidiano dos alunos, que se encontram imersos em um fluxo contínuo de informações produzidas e compartilhadas no ambiente digital.

Entretanto, o acesso à informação, por si só, não garante a construção do conhecimento. Essas informações, muitas vezes dispersas e descontextualizadas, precisam ser transformadas em conhecimento histórico e ressignificadas para a vida prática. Sob essa perspectiva, o ensino de História também é impactado pelas transformações da era digital. A crescente disponibilidade de plataformas digitais oferece novas oportunidades para aprimorar o aprendizado, promover a interação e estimular o interesse dos alunos pela disciplina.

Diante desse cenário, torna-se necessário problematizar as formas de utilização das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem da História. É nesse contexto que surgem alguns questionamentos: de que maneira as ferramentas digitais podem contribuir para a construção do conhecimento histórico? Como a digitalização de patrimônios e arquivos pode favorecer a aprendizagem histórica?

¹ PESQUISA SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: TIC Educação 2024. 1. ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2025. Disponível em: https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/ptbr/20251217165522/tic_educacao_2024_livro_completo.pdf. Acesso em: 16 abr. 2025.

De forma ampla, esses questionamentos se relacionam com inquietações que surgiram no início da minha carreira docente. No primeiro contato com a escola, em 2012, havia um incentivo para utilizar o laboratório de informática com os estudantes. Nesse contexto, eu me perguntava: que tipo de pesquisa devo realizar com os meus alunos? Como ministrar uma aula de História utilizando o computador, se a disciplina é crítica, reflexiva e tradicionalmente voltada para a leitura, a escrita e os debates? O que fazer para não recair em um ensino tecnicista, sem abertura para a criticidade e a participação? Essas foram perguntas para as quais, naquele período, eu ainda não tinha respostas.

Minhas dúvidas e curiosidades sobre o uso de tecnologias no ensino permaneciam latentes durante os cursos de formação docente proporcionados pela rede de ensino. Embora as aulas e os conteúdos fossem voltados à discussão de inovações educacionais por meio do emprego de diversas fontes, percebia que as abordagens eram apresentadas de forma ainda bastante tradicional. Mesmo quando voltadas para o textual e o iconográfico, as discussões não ajudavam a dirimir os meus anseios. Isso porque os conteúdos permaneciam ‘desligados’ das novas exigências da sociedade tecnológica e conectada. Loureiro e Lima (2018) enfatizam, nesse sentido, que as práticas pedagógicas permanecem reprodutivistas, com pouca abertura para o diálogo com a realidade, pois não propõem práticas transformadoras voltadas à formação crítica da docência.

Em minha trajetória de estudo, um conhecimento mais aprofundado sobre a relação entre tecnologias e educação teve início somente durante o curso de especialização realizado, em 2021, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), no campus de Caucaia. A especialização oportunizou o desenvolvimento de pesquisas no campo do ensino e da tecnologia, a partir das quais pude me apropriar de produções, como as de Pierre Lévy (1999) e Vani Kenski (2007). Devido a essa formação, o uso de tecnologias passou a fazer parte da minha prática docente. Contudo, nos anos seguintes, a busca por novas ferramentas tecnológicas capazes de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem da História e para a circulação do conhecimento histórico na sociedade passou a constituir uma inquietação constante.

Desde a década de 1990, o sistema de informações interligadas à internet marcou o surgimento de novas tecnologias e ambientes virtuais de interação. Nesse contexto, a criação de espaços virtuais de imersão permitiu aos usuários interagirem com diferentes ambientes por meio da incorporação da realidade virtual. Conforme Costa (2024, p. 14), os recursos da realidade virtual possuem a capacidade de fazer o indivíduo sentir-se presente fisicamente em um ambiente que não existe ou que, embora exista no mundo físico, encontra-se

representado em formato digitalizado.

Diante dessas transformações e de suas possibilidades no ensino, o governo passou a reconhecer as tecnologias como recurso educacional e, posteriormente, como dever do Estado. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, trata da necessidade de desenvolver competências e habilidades tecnológicas nos estudantes no mundo atual, entendendo ser fundamental:

Compreender, utilizar e criar as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2017, p. 9).

Do mesmo modo, a aprovação da Lei 14.533 de 2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED) e versa sobre a obrigatoriedade da educação digital como um dever do Estado, visa garantir o acesso e a inclusão digital nas escolas desde os anos iniciais do ensino fundamental, além de estimular o desenvolvimento da educação com uso de tecnologias nas escolas.

Tais normativas, promulgadas inicialmente a nível federal, influenciaram a elaboração de diretrizes curriculares dos estados e municípios brasileiros. Em 2024, por exemplo, o município de Fortaleza lançou o Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor), cujas diretrizes alinham-se totalmente à legislação educacional nacional, buscando contemplar uma educação voltada para a era digital e o ensino de competências, de modo a atribuir um sentido prático aos saberes escolares, conforme citado no livro introdutório (Fortaleza, 2024a, p. 50).

No que diz respeito aos objetivos do componente curricular de História, o DCRFor compreende que o ensino deve desenvolver, no educando, a capacidade de:

Pensar historicamente na perspectiva da consciência histórica, com ênfase na análise crítica das informações históricas identificadas a partir de fontes e documentos diversos, [...] produções historiográficas [...] permitindo aos estudantes tomarem decisões frente ao mundo que lhes circunda de forma ética e que considere a complexidade das relações sociais, a historicidade das instituições e a compreensão das relações entre os eventos passados e presentes com as expectativas de futuro [...] (Fortaleza, 2024a, p. 30).

Nesse contexto, tecnologias emergentes, como a Realidade Virtual (RV) e a Realidade Aumentada (RA), passaram a ser incorporadas à educação como forma de abrir espaço para abordagens inovadoras e possibilitar aos estudantes a exploração de experiências e sensações

sinestésicas, a exemplo das visitas virtuais.

Mas, afinal, o que são tecnologias emergentes? De acordo com Rocha (2009, *apud* Bezerra *et al.*, 2024, p. 2995):

As tecnologias emergentes referem-se a inovações tecnológicas recentes que possuem o potencial de causar mudanças significativas em diversas áreas, incluindo a educação. [...] As inovações abrangem desde avanços em hardware e software até novos métodos e estratégias pedagógicas que utilizam essas tecnologias para melhorar o ensino e a aprendizagem.

Diante do exposto, esta pesquisa parte da seguinte questão-problema: de que maneira a utilização de visitas virtuais pode contribuir para o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes do ensino fundamental e médio?

Com o intuito de verificar se a inquietação levantada de fato se confirma na realidade, a pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal de ensino fundamental Gerardo Milton de Sá da rede municipal de Fortaleza, tendo como objetivo geral estudar como as visitas virtuais interativas impactam a compreensão do passado e o desenvolvimento da consciência e do pensamento históricos.

Para facilitar a persecução desse objetivo, orientamo-nos por quatro objetivos específicos, quais sejam: 1) analisar de que forma a legislação educacional oportuniza a inserção de tecnologias no ensino e possibilita sua relação com a formação docente; 2) apontar como as tecnologias emergentes, enquanto recursos pedagógicos, podem auxiliar os estudantes na aprendizagem histórica e na apreensão de conceitos, como lugares de memória e patrimônio, considerados fundamentais para o desenvolvimento da compreensão da ciência histórica; 3) apresentar, de forma prática, as possibilidades de investigação e de aprofundamento dos temas abordados nas visitas virtuais imersivas, buscando informações adicionais e confrontando diferentes fontes, eventos e interpretações históricas sobre o patrimônio digitalizado; 4) desenvolver o objeto pedagógico — as aulas-oficina —, para que os alunos compartilhem as suas impressões, questionamentos e interpretações sobre as visitas virtuais, promovendo o diálogo e a construção coletiva do conhecimento.

A escolha desse tema foi motivada pelas inquietações que emergiram no início da minha carreira docente e pelos desafios vivenciados no cotidiano escolar, especialmente no que se refere à dificuldade de despertar o interesse e manter a atenção dos alunos nas aulas de História. Tal desafio torna-se ainda mais complexo em razão da diversidade de tecnologias disponíveis aos jovens, decorrente da evolução da web e da crescente inserção dos estudantes no espaço virtual, no qual se articulam experiências on-line e off-line, além

de práticas contínuas de pesquisa e compartilhamento de informações. Outro desafio é conseguir equilibrar o uso da tecnologia com a natureza da ciência Histórica, de modo que a evidência, a narrativa e a interpretação não se reduzam somente ao entretenimento.

Soma-se ao conjunto de problemáticas apresentadas outro desafio: a realidade das escolas públicas, tanto no que diz respeito à questão estrutural quanto material. A pesquisa, desse modo, também analisa a efetivação da PNED, que garante a conectividade e os recursos destinados à obtenção de equipamentos tecnológicos para as escolas, observando as possibilidades e as limitações do uso de plataformas digitais para a realização de visitas virtuais nas aulas de História.

No que se refere à metodologia, a presente produção acadêmica caracteriza-se como uma pesquisa-ação de natureza descritiva, buscando compreender o fenômeno investigado a partir da realidade dos alunos participantes, considerando a Educação Histórica como um campo que se articula à vida prática e reconhecendo a escola como um espaço de construção do conhecimento histórico.

Visando apresentar os resultados deste trabalho, a presente dissertação está, além da Introdução e da Conclusão, dividida em três capítulos.

No primeiro capítulo, intitulado *Ensino de História na Era Digital: das Inovações, Tecnologias, Legislação e Práticas*, realizamos uma análise da PNED, da BNCC e da BNCC Computação, com foco em suas diretrizes para a implementação e integração de tecnologias digitais na educação básica, considerando os desafios e as possibilidades de sua efetivação dentro da realidade escolar. Além disso, discutimos os desafios relacionados à inclusão digital e ao desenvolvimento do letramento digital e do pensamento computacional.

Desse modo, no subitem *DCRFor na Era Digital: Desafios e possibilidades para o Ensino de História*, tem-se por objetivo analisar a proposta curricular desse documento em alinhamento com as legislações federais. Além disso, busca-se observar as competências e as habilidades relacionadas ao uso das tecnologias digitais e os desafios para a formação crítica dos estudantes.

O segundo capítulo, *(Re)Descobrimo o passado com tecnologias do “futuro”: Tecnologias emergentes e visitas virtuais no Ensino de História*, propõe uma reflexão sobre o papel das tecnologias emergentes no ensino de História e sobre o processo de digitalização do patrimônio cultural. Ao longo desse percurso, exploramos recursos, como a Realidade Virtual, a Realidade Aumentada e as visitas virtuais, que vêm transformando as formas de aprender e de nos conectar com as narrativas construídas sobre o passado, as quais são ressignificadas e remodeladas nos ambientes digitais. Essas ferramentas oferecem novas

possibilidades de interação com o conhecimento histórico, tornando-o mais acessível, envolvente e significativo, especialmente em um mundo cada vez mais digital e interconectado. No entanto, observa-se que esses recursos reproduzem discursos cristalizados sobre a hegemonia dos patrimônios edificados representativos da cultura cearense, contribuindo para a construção de uma identidade alicerçada em um poder simbólico que também se reproduz nos meios tecnológicos.

Além disso, esse capítulo tem por objetivo analisar a historicidade do significado cultural do Theatro José de Alencar como espaço de memória, identidade e produção artística. Não somente, busca descrever o processo de imersão virtual no Theatro José de Alencar via Plataforma Documenta, detalhando os recursos tecnológicos utilizados e os objetivos pedagógicos.

O último capítulo, *Aula-oficina: experiência pedagógica com visitas virtuais ao Theatro José de Alencar*, propõe uma reflexão sobre as potencialidades do uso das tecnologias digitais no ensino de História, especialmente as visitas virtuais. Nesse capítulo, são apresentados e analisados os resultados da aplicação do projeto em sala de aula, buscando compreender os impactos da visita virtual no processo de aprendizagem dos alunos. Além disso, apresenta-se o material didático elaborado para a realização da aula-oficina, por meio do uso da plataforma Documenta, bem como os planos de aula estruturados para aplicação no Ensino Fundamental.

2 ENSINO DE HISTÓRIA NA ERA DIGITAL: INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS, LEGISLAÇÃO E PRÁTICAS

Descobriram um novo planeta, povoado por inovações tecnológicas extraordinárias, novas formas de vida social e indivíduos autônomos [...] e, nesse processo, fez da Internet a espinha dorsal de nossas vidas (Castells, 2003).

Sabemos que a tecnologia faz parte do nosso cotidiano e que o desenvolvimento tecnológico influencia as produções culturais da sociedade contemporânea e outros fenômenos, como a cibercultura. Nesse contexto, é recorrente entre nós, professores de História da Educação Básica, o incentivo a utilizarmos os laboratórios de informática, as salas de inovação ou os aplicativos educativos, como Kahoot, Wordwall e outros. Nesse ínterim, quantos de nós somos confrontados a ‘inovar’ nas aulas de História e a usufruir das benesses proporcionadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC’s)? Compreender esse movimento é, pois, fundamental para a prática educativa, uma vez que, conforme veremos, o estímulo ao uso de tecnologias no ensino por parte do Estado já constitui uma realidade — ao menos nos documentos oficiais.

Partindo desse entendimento, este capítulo inicia-se com a observação do contexto escolar e da voz ativa dos alunos, buscando compreender as transformações que o desenvolvimento tecnológico tem promovido na cultura escolar, bem como a crescente necessidade de uma educação voltada ao uso de recursos digitais, em consonância com as orientações do Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor).

A problematização do contexto escolar e dos documentos educacionais — BNCC e seus complementos (BNCC Computação e PNED), concebidos no âmbito da sociedade digital — constitui-se como base para refletirmos sobre o desenvolvimento de competências específicas, como o letramento digital e o pensamento histórico, na promoção de uma ‘inclusão digital-histórica’ que não reproduza apenas lógicas mercadológicas, mas seja capaz de transformar a tecnologia em um vetor efetivo de emancipação e reflexão, e não em um mecanismo de exclusão velada.

2.1 Escola, estudantes e formação crítica: desafios da era digital

A influência das tecnologias na sociedade e seus reflexos na escola e no ensino de História tornam fundamental a compreensão das relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Desse modo, é importante analisar tanto os interesses e o

perfil do aluno na era digital quanto a prática pedagógica cotidiana, reconhecendo e buscando superar as dificuldades que emergem na integração dessas tecnologias ao processo de ensino-aprendizagem.

Para isso, no entanto, precisamos dar voz aos sujeitos escolares. É nesse contexto que a pesquisa etnográfica, voltada para a prática escolar, é indicada, pois se trata de uma metodologia com foco na descrição cultural de um grupo social e na preocupação com o processo educativo através da observação participante. Segundo Marli André (1995, p. 28), “na observação participante, o pesquisador vive uma situação de interação com o seu objeto, por vezes, afetando-o e sendo afetado por ele e se pode documentar o que não é documentado no cotidiano escolar”.

Este tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia a dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e sentir a realidade do mundo (André, 1995, p. 41).

Para conhecer os sujeitos da pesquisa, apliquei um questionário impresso com 18 questões² autorais, entre os meses de agosto e setembro de 2025. O objetivo foi compreender a realidade dos alunos, suas expectativas e a cultura escolar, entendendo a escola como um espaço de troca cultural que atua na transmissão de conhecimentos e padrões produzidos socialmente.

O questionário também serviu para identificar as relações de poder impulsionadas pelas tecnologias digitais. Nesse contexto, o pesquisador assume uma função preponderante na coleta e na interpretação dos dados obtidos por meio de análises documentais e entrevistas. É justamente nesse complexo de interações sociais que me insiro, buscando desvelar a rede de significados e conflitos que redefinem o espaço escolar, ao mesmo tempo em que me deixo atravessar por esse campo de pesquisa.

Antes de prosseguir, é indispensável compreender o contexto socioeducacional e as circunstâncias culturais da escola escolhida para realização da pesquisa. O estudo começa na Escola Municipal Gerardo Milton de Sá (EMGMS), que recebeu esse nome em homenagem ao médico cirurgião-dentista, professor da Universidade Federal do Ceará (UFC). Localizada na Rua Dr. Vale Costa, no bairro Antônio Bezerra, em Fortaleza, encontra-se ao lado do Cemitério Público Santo Antônio e do Seminário Arquidiocesano São José-Filosofia. Porém,

² Ver Apêndice A.

na memória coletiva, é conhecida como a ‘escola da rua da feira’, devido à existência de uma feira popular que ocorre aos sábados e domingos na frente da instituição.

A escola, que integra a rede de ensino da Prefeitura de Fortaleza, foi inaugurada em outubro de 2003 e iniciou suas atividades letivas no ano de 2004. Apresenta uma configuração diferenciada por ofertar, em regime regular, nos turnos manhã e tarde, turmas da educação infantil ao 7º ano do ensino fundamental (anos iniciais e finais), atendendo majoritariamente estudantes da comunidade do Antônio Bezerra e de bairros vizinhos.

Figura 1 – Fachada da escola



Fonte: Acervo da autora, 2025.

O professor Adoniran Ramos³ (2020) a descreve como um lugar que transcende o ambiente escolar, uma vez que estabelece conexões com a comunidade ao disponibilizar seu espaço para a realização de festas, reuniões religiosas e atividades sociais. Para o autor, a EMGMS funciona como o principal local de construção cotidiana da identidade e das relações sociais, culturais e afetivas entre seus membros. Nesse sentido, argumenta que a escola:

É redimensionada e acumula outro valor para a comunidade, um valor de patrimônio, pois se tornou mais que um espaço de reprodução de conhecimentos acumulados pela sociedade, tornou-se um espaço para interações sociais, culturais, afetivas, de valor histórico, de consensos e também de embates, local de construção de uma identidade coletiva, numa perspectiva simbólica a identificamos como um patrimônio coletivo no sentido que são construídas, cotidianamente, essas relações de afetividade e de referencialidade entre alunos, professores, funcionários da escola e os demais representantes da comunidade escolar (Ramos, 2020, p. 25).

³ Adoniran Ramos é egresso do ProfHistória da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2020) e professor efetivo da Secretaria da Educação Básica do Ceará e da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Atualmente, é docente da EMGMS, com quem partilho do mesmo local de trabalho e de pesquisa. Ramos contribuiu com a escrita desta dissertação por meio do seu trabalho de mestrado, realizado em 2020.

Para compreender as relações sociais e as ações governamentais que permeiam a instituição, foi necessário assumir o olhar de pesquisadora e transformar a escola e a sala de aula em um laboratório de pesquisa, utilizando procedimentos da etnografia, a fim de dar voz àqueles que, muitas vezes, não são ouvidos: os alunos.

Como docente da escola e pesquisadora, minha prática pedagógica transcende a mera transmissão de conteúdos, permitindo-me ir além das avaliações superficiais para alcançar uma escuta sensível das narrativas estudantis. Somado a isso, minha atuação na rede municipal como professora substituta, que frequentemente exige o deslocamento entre diferentes unidades escolares para complementação da carga horária, faz da itinerância um elemento constitutivo da minha experiência docente, ampliando minha perspectiva sobre as diversas realidades educacionais e os desafios que as atravessam. Nessa intersecção, não sou apenas mediadora da aprendizagem, mas uma observadora-participante engajada em compreender as complexas dinâmicas culturais, sociais e interacionais que se manifestam e se transformam no cotidiano de cada chão de escola por onde passo.

É fundamental, pois, reconhecer que pensar a escola no seu cotidiano também implica viabilizar a incorporação de tecnologias digitais nas práticas escolares. Desse modo, cabe ressaltar que a instituição dispõe de programas da Prefeitura Municipal de Fortaleza⁴ que garantem conectividade em banda larga com instalação de fibra óptica. Embora possua uma sala de inovação equipada com computadores, não conta com corpo técnico responsável para sua manutenção e organização, em razão da descontinuidade de contratos, o que se configura como um problema educacional. Assim, pode-se afirmar que persistem, nos dias atuais, antigos problemas.

⁴ Atualmente, a SME possui diversos programas e iniciativas com investimentos em conectividade, formação de professores, materiais pedagógicos e integração curricular. Como exemplo, cita-se: Programa de Formação em Tecnologias Digitais, Programa Escola Digital de Fortaleza, Programa Salas de Inovação e Tecnologias, Inclusão de robótica e programação, TechEduca, Programa Juventude Digital, Plataforma Professor online. Cf. FORTALEZA, Prefeitura Municipal. **Portal de notícias**. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias>. Acesso em: 15 nov. 2025.

Figura 2 – Sala de Inovação



Fonte: Acervo da autora, 2025.

Para a escola, que se encaixa no contexto de Ramos (2020), a falta de corpo técnico na sala de inovação e informática impõe desafios que vão além da simples ausência de mão de obra especializada, repercutindo diretamente na prática pedagógica. Um exemplo é a resistência de docentes à inovação, uma vez que, na ausência de um profissional especializado, o professor precisa mobilizar habilidades técnicas, como o manuseio de *hardware* para a preparação da sala. Desse modo, a falta de um especialista gera limitações no uso desse espaço, inclusive para a realização de pesquisas simples que acabam se tornando escassas ou mal executadas.

Backes e Schlemmer (2014, p. 48) já haviam sinalizado tal problemática ao afirmar que:

Embora existam políticas públicas e ações efetivas, não é raro encontrarmos escolas, onde laboratórios de informática, que foram criados com recursos públicos, pelos programas governamentais, permanecem fechados, sem que seja feito qualquer tipo de uso. Enquanto isso, outros, mesmo que abertos, acabam por não serem efetivamente utilizados pelos professores, sendo que, muitos deles, quando o fazem, acabam por reproduzir práticas pedagógicas que já se mostravam ineficientes anteriormente, com o uso dos meios tradicionais.

Nesse sentido, visando compreender a perspectiva dos estudantes acerca do uso da Sala de Inovação⁵, foi aplicado um questionário com as turmas de 6º e 7º anos, do turno

⁵ Conforme Mendes e Almeida (2024), as Salas de Inovação tiveram sua primeira aparição em 2017 como um protótipo, mas foram de fato implementadas anos depois. Segundo os autores, “a iniciativa se configura como

matutino. O levantamento de dados priorizava as preferências e as experiências práticas vividas pelos alunos nesse ambiente. Assim, foram questionados sobre o uso da sala, bem como sobre o que consideravam mais interessante de fazer nesse espaço, como a realização de um trabalho de pesquisa ou uma aula mediada pelo uso do computador. Além disso, foram solicitados a apontarem o que julgavam estar faltando nesse ambiente. Observamos os seguintes resultados:

Tabela 1 – Questionário aplicado aos alunos

O que é mais legal de fazer na sala de inovação?	
Fazer pesquisas	44,4%
Aula com tecnologias	40,7%

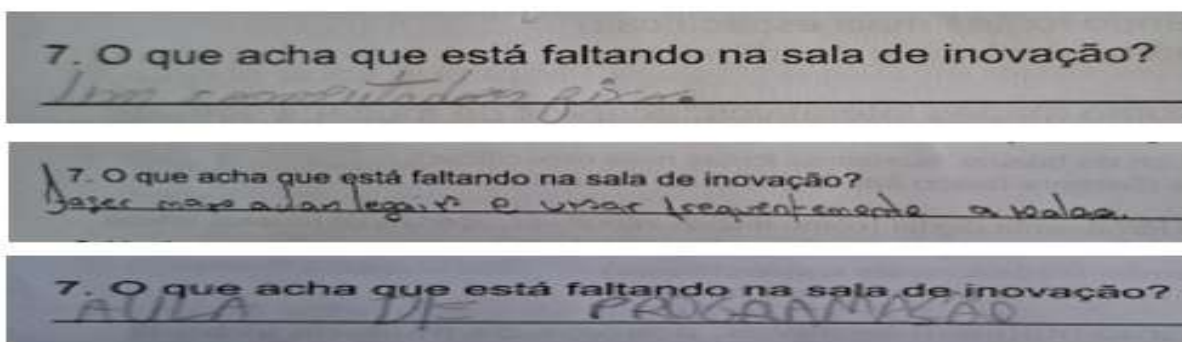
Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Ao confrontar os dados do questionário com as premissas de Dhara Mendes e Matheus Almeida (2024), que definem as Salas de Inovação como catalisadoras de práticas de educação inovadora associadas ao desenvolvimento de competências, podemos perceber, conforme apontado pelos alunos, que 85,1% reconhecem a necessidade de integração das tecnologias ao cotidiano escolar, seja como ferramenta de pesquisa, seja como recurso para a realização de aulas.

A situação se complexifica quando analisamos as respostas à segunda pergunta, que os indagava sobre o que falta na Sala de Inovação, desconsiderando a falta de corpo técnico responsável já apontado anteriormente.

uma ação das metas previstas no Planejamento Estratégico Fortaleza 2040 e no Plano Municipal de Educação (2015-2025), que engloba os eixos da educação, cultura, inovação, patrimônio, ciência e tecnologia” (Fortaleza, 2019 *apud* Mendes; Almeida, 2024, p. 4).

Figura 3 – Resposta dos alunos sobre a sala de inovação



Fonte: Questionário aplicado aos alunos.

Segundo o site da Prefeitura⁶, as salas foram projetadas para promover, com o desenvolvimento de práticas inovadoras, a interação entre os educandos e impulsionar seu protagonismo no processo de ensino-aprendizagem. Com base nas respostas dos alunos, podemos perceber que o uso da Sala de Inovação não é apenas desejável, mas essencial para que eles se desenvolvam e se sintam incluídos nesse mundo cheio de demandas tecnológicas.

No entanto, conforme Mendes e Almeida (2024) já demonstraram, em muitos casos, esses espaços têm sido utilizados de maneira distinta daquela para a qual foram concebidos. De fato, a escola ainda necessita de investimentos em sua infraestrutura e na formação de seus profissionais, por meio da continuidade de assistência técnica e da oferta de ações de formação continuada voltadas à transformação da prática pedagógica e à integração das tecnologias ao cotidiano dos estudantes. Afinal, a internet e seus efeitos constituem o tecido da vida contemporânea.

Nesse sentido, nos documentos oficiais da Prefeitura de Fortaleza, a Secretaria Municipal de Educação (SME) apresenta propostas pedagógicas que integram as tecnologias ao currículo nacional e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o objetivo de promover uma educação voltada para a cultura digital.

2.2 Tecnologia e Educação: debates para ressignificar o ensino

Primeiramente, para entendermos esses estímulos, é preciso considerar que estamos vivenciando mais uma revolução tecnológica em uma sociedade cada vez mais orientada pela cultura digital. Nessa perspectiva, Manuel Castells (2003b, p. 40) afirma que “no fim do segundo milênio a evolução tecnológica concentrada nas tecnologias da informação começou

⁶ Cf. FORTALEZA, Prefeitura Municipal. **Portal de notícias**. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias>. Acesso em: 02 nov. 2025.

a remodelar a base material da sociedade em ritmo acelerado”. Desse modo, o sistema do capital globalizado intensificou os fluxos de informação, impulsionando novas formas de comunicação no ambiente digital e, conseqüentemente, novas formas de interação social, estabelecidas por meio da rede mundial de computadores conectados à internet.

Para Castells (2003b), a integração dos modos de comunicação em uma rede interativa, com a criação de hipertextos, códigos e símbolos, tem transformado profundamente os alicerces culturais da sociedade, agora conectada em rede. Segundo o autor (Castells, 2003b, p. 414):

A integração potencial de texto, imagens e sons no mesmo sistema — interagindo a partir de pontos múltiplos, no tempo escolhido (real ou atrasado) em uma rede global, em condições de acesso aberto e de preço acessível — muda de forma fundamental o caráter da comunicação. E a comunicação, decididamente, molda a cultura.

Nesse contexto, quando observamos as transformações culturais provocadas pelas tecnologias, devemos voltar nosso olhar para os seus reflexos na escola, no ensino e na aprendizagem, posto que o avanço da era digital na educação tem resultado em tecnologias cada vez mais acessíveis e atraentes para os alunos, o que tem provocado constantes debates no meio educacional.

Esses debates acerca do uso das tecnologias na educação, no entanto, não são exclusivos da atualidade. Na década de 1960, Seymour Papert — matemático e pensador da educação e integrante do Massachusetts Institute of Technology (MIT) — passou a esboçar uma linguagem matemática associada a tecnologias que viabilizassem a aprendizagem e a sua aplicação em sala de aula. Criador da linguagem de programação LOGO⁷, acreditava que os computadores seriam uma importante ferramenta para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

Nayara Massa, Guilherme Oliveira e Josely Santos (2022) discorrem sobre os questionamentos de Papert acerca das possíveis transformações no processo de ensino e aprendizagem decorrentes do uso das tecnologias. Segundo os autores, Papert argumenta que o ensino tradicional se fundamenta em um modelo tecnicista centrado na reprodução de conteúdos, sem estabelecer relações significativas, o que limita a construção do conhecimento. Para superar essa lógica, ele propõe o uso dos computadores não apenas como

⁷ Na década de 1960, Seymour Papert, juntamente com outros pesquisadores, desenvolveram a linguagem de programação LOGO, que consistia em uma linguagem computacional, usando uma tartaruga gráfica, que desenha na tela a partir de comandos, transformando conceitos abstratos (como geometria e matemática) em atividades concretas e interativas. Cf. MASSA; OLIVEIRA; SANTOS, 2022.

máquinas, mas como instrumentos de mediação da aprendizagem. Em sua perspectiva, as tecnologias, especialmente por meio da linguagem de programação, favorecem o desenvolvimento da criatividade das crianças e estimulam seu protagonismo na resolução de problemas e situações práticas. Assim, os estudantes deixam de assumir uma postura passiva diante do conhecimento e passam a construir, de forma concreta, conceitos abstratos fundamentais para o seu desenvolvimento cognitivo.

Segundo Massa, Oliveira e Santos (2022, p. 16), mesmo considerando a tecnologia essencial, o foco central de Papert “não é a máquina em si, mas sim a mente, em particular [...] os aspectos cognitivos são de extrema importância, portanto, entender o processo de como aprendemos é um poderoso método para aprimorar a nossa aprendizagem”.

Embora Papert tenha sido um pioneiro na defesa da utilização dos recursos digitais na educação e de uma mudança estrutural na escola que favorecesse a integração das tecnologias ao processo de ensino e aprendizagem, esse debate foi ampliado por Paulo Freire, que, no final do século XX, também refletiu sobre as implicações das tecnologias para a educação.

Nesse sentido, na década de 1990, Freire também desenvolveu reflexões acerca do uso das tecnologias no ensino. A partir de uma perspectiva sócio-histórica, o autor defende que esses recursos devem ser compreendidos em seu contexto de produção e utilizados de forma crítica no processo educativo. Segundo sua concepção (Freire, 2001 *apud* Conte *et al.*, 2018, p. 4):

A educação não se reduz à técnica, mas não se faz educação sem ela. Utilizar computadores na educação, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Dependendo de quem o usa, a favor de quê e de quem e para quê. O homem concreto deve se instrumentar com o recurso da ciência e da tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização e de sua libertação.

Nessa perspectiva, Freire argumenta que as tecnologias integram o processo histórico de desenvolvimento da humanidade e que, para compreendê-las, é necessário reconhecer as condições que possibilitaram sua criação, bem como os fatores históricos, sociais e culturais que a permeiam. Do mesmo modo, defende a necessidade de analisar criticamente os interesses e as correntes ideológicas que orientam sua inserção no contexto escolar, assim como as potencialidades de seu uso pedagógico. Assim, Freire não descarta a utilização das tecnologias na educação; ao contrário, defende que sua incorporação ocorra de forma crítica.

Em novembro de 1995, a TV PUC exibiu um debate entre Papert e Freire sobre tecnologia e ensino (O Futuro [...], 1995), com o título ‘O Futuro da Escola: Seymour Papert e

Paulo Freire — uma conversa sobre informática, ensino e aprendizagem’. No encontro, ambos concordavam que o ensino sistemático se distanciou do real sentido de aprender, atribuindo à educação um peso mais quantitativo e menos qualitativo.

Em suas reflexões sobre os estágios do desenvolvimento infantil, Papert propõe o uso das tecnologias como forma de reduzir esse distanciamento. Segundo o autor, no primeiro estágio, a criança aprende de maneira espontânea, a partir dos estímulos do ambiente, e constrói seu conhecimento com relativa autonomia. No segundo estágio, correspondente ao processo de escolarização, essa aprendizagem passa a ser condicionada por práticas que restringem a criatividade e dificultam a atribuição de sentido aos conhecimentos, frequentemente desvinculados de sua vivência. Nesse contexto, Papert defende que as tecnologias podem ser o ‘caminho’ para dar ao estudante a autonomia e o significado da sua própria aprendizagem. Em alguns momentos, o autor chega a prognosticar o ‘fim’ do modelo tradicional de ensino, fundamentando essa perspectiva na potencialidade das tecnologias para promover autonomia ao processo de aprendizagem do aluno.

Por outro lado, Freire mantém o foco da sua análise no contexto da dimensão histórico-política. Compreende, nesse sentido, que ensinar é um ato político e concebe não ‘o fim’ do ensino escolarizado, mas a sua transformação de acordo com o contexto cultural em que está inserido, olhando de forma crítica as práticas pedagógicas e seus significados. Renato Soffner (2013, p. 156), ao analisar esse debate, aponta que Freire “acredita que o modelo escolar tem sido usado por estruturas sociais como base para todo o tipo de conservadorismo e políticas de opressão” e reforça que:

Freire nos lembra novamente do perigo de que, mesmo com tais vantagens apresentadas pela tecnologia, o acesso ainda é fator de restrição em seu papel pedagógico, especialmente quando pensamos nas populações de baixa renda e de poucas oportunidades deste país (Soffner, 2013, p. 156).

O debate entre Papert e Freire nos leva a refletir sobre o ensino escolarizado e o uso educativo das tecnologias, suas intencionalidades e as relações de força que atravessam a educação. Nesse sentido, compartilhamos o entendimento dos autores quanto à necessidade de uma atuação consciente e crítica frente ao atual contexto educacional, no qual as tecnologias são utilizadas como recursos pedagógicos. Assim, a prática pedagógica deve orientar-se por uma perspectiva reflexiva e transformadora.

Conforme afirma Soffner (2013, p. 156), “a educação, nesta proposta, apoiada pela tecnologia, busca contribuir com o processo de transformação social. Ser professor, para

Freire (1998), implica em um compromisso constante com as práticas sociais, e não só a perpetuação de conteúdos”.

Na época da entrevista de Papert e Freire para a TV PUC, embora a popularidade das tecnologias ainda não tivesse ampla difusão, seu uso já fazia parte da realidade de uma parcela restrita da população e das escolas brasileiras. Enquanto, na década de 1990, o desafio era a possibilidade de possuir ou não um computador, na contemporaneidade, esse desafio começou a ser superado. Segundo dados da pesquisa TIC Educação de 2024 (Pesquisa [...], 2024), 89% das escolas dispõem de computadores e 96% contam com acesso à internet para uso educacional. No entanto, ainda que as escolas tenham avançado em termos de conectividade e acesso, essa realidade coexiste com outros problemas, como a inconstância da sustentabilidade tecnológica e a falta de letramento digital dos alunos. Afinal, não basta estar conectado, é preciso saber o que fazer com essa conexão.

Desde a virada do século XXI, máquinas e softwares têm desafiado as pessoas a acompanhar, em diferentes tempos e espaços, as rápidas transformações promovidas, no mundo digital e virtual. Nessa perspectiva, Castells (2003a) afirma que a “internet é o tecido das nossas vidas” e sugere que o processo histórico de desenvolvimento tecnológico elevou as tecnologias à categoria de necessidade básica.

Para explicar essa transformação, Castells (2003a) estabelece um paralelo entre a importância do desenvolvimento da internet e o dinamismo adquirido pelas fábricas com a introdução da eletricidade. Para o autor, a diferença entre o passado e o presente reside no novo modelo de informações e de inter-relações geradas pela internet, bem como na conexão em rede e seus efeitos. Com isso, a adaptabilidade e a flexibilidade das informações passaram a impactar estruturas organizacionais consolidadas e sistemas de dominação hegemônica. Consequentemente, a centralidade da comunicação em rede e a liberdade das dinâmicas comercial e informacional contribuíram para a transformação de valores, de relações sociais e de formas de poder, em resposta às demandas da sociedade em rede.

Segundo Castells (2003a, p. 8), a interação social tornou-se aberta, pois a internet “permite a comunicação de muitos para muitos, num momento escolhido, em escala global”. Em decorrência desse processo, novas formas de comunicação, novas linguagens e novos letramentos tornaram-se necessários para interpretar, administrar e compartilhar informações no ambiente digital. Converging com Castells, mas sob outra percepção, José D'Assunção Barros (2022, p. 14) entende as tecnologias como:

um conjunto de procedimentos e técnicas que têm permitido que os seres humanos exerçam um controle cada vez maior do espaço-tempo à sua volta [...] e costumam demandar junto a si a configuração de uma nova prática social, fomentando novos modos de agir e oportunizando novos padrões de sociabilidade.

Na análise de Barros (2022), podemos perceber que o desenvolvimento tecnológico e a transformação do ser sociável estão imbricados tanto pelas novas formas de pensar quanto pelas novas práticas sociais realizadas por meio das redes conectadas. O autor complementa nesse sentido que, nas grandes revoluções tecnológicas⁸ presenciadas pela humanidade, as criações tecnológicas não se anulam, mas se complementam, se incorporam e passam por um processo de espraiamento⁹ local e global.

O debate entre Papert e Freire, realizado em entrevista à TV PUC, já antecipava os impactos das transformações sociais impulsionadas pelo avanço tecnológico no campo educacional. Nesse contexto, ambos defendiam que as tecnologias, à medida que fossem incorporadas ao cotidiano escolar, tornar-se-iam “o novo normal”, promovendo alterações significativas na educação, nas práticas pedagógicas e nas formas de aquisição do conhecimento.

Essa perspectiva dialoga diretamente com as reflexões de Castells (2003b). Para o autor, a internet, que já despontava como um fenômeno global na década de 1990, não determinava o *ser* e o *fazer* humano, mas constituía-se como um espaço de possibilidades para a ação dos sujeitos, sem que estes pudessem permanecer alheios aos seus efeitos. Nesse sentido, o surgimento de uma ferramenta de comunicação com o alcance da internet inevitavelmente transformaria os padrões sociais.

No centro desse debate, alguns autores assumem uma posição mais ‘moderada’ em relação às tecnologias, como Paulo Freire e outros citados anteriormente. Todavia, outros estudiosos apresentam uma perspectiva mais ‘entusiasta’, a exemplo de Marshall McLuhan (1972). Em seus escritos, o filósofo e teórico da comunicação comparou a internet à revolução

⁸ Barros (2022) concebe que a humanidade passa por quatro revoluções civilizacionais. A primeira, a revolução agrícola vivida há mais de 10.000 a.C, proporcionou ao homem dominar os elementos da natureza para sua sobrevivência, como o controle da colheita e a manipulação de ferramentas, e a introduzir uma nova forma de organização social: a vida na coletividade. A segunda revolução, a urbana, estabeleceu a diferenciação entre campo e cidade, exigindo novos padrões de comportamento e o exercício de novas funções administrativas. Entre o século XVIII e XIX, acontece a terceira revolução, a industrial, que eleva o nível de cientificidade, a partir do desenvolvimento mecânico nos transportes e eletricidade, redefinindo os padrões estabelecidos e integrando as conquistas das revoluções anteriores a novas possibilidades. A quarta revolução, a digital, acontece a partir da década de 1990, com a invenção da Internet, que rompe com as fronteiras físicas e interliga o mundo por meio de uma rede complexa de comunicação e informação.

⁹ Espraiamento é um termo da geografia usado para explicar o avanço do mar pela costa. No contexto usado por Barros (2022), entende-se o espraiamento como uma irradiação dos avanços tecnológicos para outras sociedades, das novas formas de linguagem, de comunicação e de circulação de informações. Atualmente, o espraiamento situa-se no cenário de integração global, por meio dos novos modelos de sociabilidade, entrelaçados pela internet e pela *World Wide Web* (Web), que criaram uma rede de intercomunicação mundial.

da imprensa de Gutenberg, denominando-a de “Galáxia de Gutenberg”. Além disso, defendeu os meios tecnológicos como um veículo importante da transformação social.

Entre a excitação e o deslumbre que a internet proporciona, Castells (2003a) nos lembra que ela pode produzir efeitos contraditórios, como a exclusão digital e o uso indevido das informações. Em seu livro *A Galáxia da Internet* — em alusão à denominação de McLuhan —, o autor alerta para a necessidade de desconstruirmos o mito da tecnologia apresentada como solução para problemas sociais e educacionais. Conforme destaca, “a Internet é uma rede de comunicação global, mas seu uso e a sua realidade em evolução são produto da ação humana sob as condições específicas da história diferencial” (Castells, 2003a, p. 12). Nessa perspectiva, o autor reforça que, mesmo com a liberdade proporcionada pela rede, permanecemos suscetíveis a práticas sociais contraditórias.

Ao olhar para a história da sociedade em rede e os grupos que a constituem, Castells (2003a) assinala a não neutralidade da internet e argumenta que, no início da era tecnológica, houve uma fusão entre a cultura empresarial e a cultura hacker¹⁰. Nesse contexto, segundo o autor, a cultura empresarial encontrou um novo mundo construído sob os meios tecnológicos e identificou nele oportunidades de exploração, avançando estrategicamente nesse processo. Assim, “em vez de se entrincheirar nas comunidades formadas em torno da tecnologia da Internet, os grupos empresariais iriam assumir o controle do mundo usando o poder que vinha com essa tecnologia [...] e fez da Internet a espinha dorsal das nossas vidas” (Castells, 2003a, p. 53).

Nesse processo, os interesses em torno do desenvolvimento da internet aceleraram a descentralização do conhecimento ao mesmo tempo em que aprofundaram as relações de poder nos meios tecnológicos, impulsionando sua divulgação e popularização. Seus efeitos, contudo, ultrapassam o campo tecnológico e alcançam os processos educativos, influenciando no tipo de cidadão que se deseja formar.

Nesse contexto, imersa em uma sociedade em rede, a educação escolarizada passa a assumir a função de formar indivíduos capazes de atender às demandas sociais. Isso porque não basta apenas adquirir o conhecimento dos conteúdos de forma estática; pelo contrário, torna-se necessário desenvolver o *saber-fazer*.

As características mais importantes desse processo de aprendizado são, em primeiro lugar, aprender a aprender, já que a informação mais específica tende a ficar obsoleta

¹⁰ A cultura hacker se constitui de programadores de computador que foram importantes para a construção da internet e se tornaram a base da sociedade informacional. Além de construir inovações tecnológicas, também difundiram cultura, crenças e valores.

em poucos anos, pois operamos numa economia que muda com a velocidade da Internet; em segundo lugar, a capacidade de transformar a informação obtida a partir do processo de aprendizado em conhecimento específico (Castells, 2003a, p. 78).

Nessa perspectiva, Papert argumenta que a tecnologia deve funcionar como um meio de transformação da aprendizagem, proporcionando autonomia e protagonismo aos estudantes. Freire e Castells, por sua vez, admitem que as tecnologias não eram (e não são) neutras e, por isso, precisam de análises críticas. Sob essa perspectiva, embora Castells (2003b) aceite que as tecnologias são uma parte integrante da sociedade, ele considera:

que a tecnologia não determina a sociedade. Nem a sociedade escreve o curso da transformação tecnológica, uma vez que muitos fatores, inclusive criatividade e iniciativa empreendedora, intervêm no processo de descoberta científica, inovação tecnológica e aplicações sociais, de forma que o resultado final depende de um complexo padrão interativo. Na verdade, o dilema do determinismo tecnológico é, provavelmente, um problema infundado, dado que a tecnologia é a sociedade, a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas (Castells, 2003b, p. 43).

Passadas três décadas desde o encontro entre Papert e Freire, percebe-se que, apesar dos avanços tecnológicos e da crescente inclusão da educação digital no ensino, alguns obstáculos apontados pelos pensadores ainda persistem no que se refere à integração das tecnologias ao contexto escolar.

Se na década de 1990, havia desigualdade de acesso e falta de infraestrutura e de equipamentos, atualmente, outros obstáculos se somam a esse cenário, como a ausência de letramento digital, a falta de capacitação docente e a persistência da exclusão digital. Destaque-se, nesse sentido, que os referidos autores não estavam errados quanto à importância das tecnologias no processo ensino-aprendizagem. No entanto, a implementação de tecnologias na educação enfrenta desafios diversos, que variam em cada período histórico.

2.3 Tecnologia, Educação e Ensino de História: perspectivas no tempo presente

Para entender o fenômeno das tecnologias na educação no tempo presente, foi realizada uma pesquisa por meio do Google Forms¹¹, aplicada em grupos de WhatsApp com professores pedagogos e de áreas específicas, atuantes tanto em escolas da rede municipal de Fortaleza (ensino fundamental) quanto da rede estadual do Ceará (ensino médio). A escolha de investigar o uso das tecnologias no ensino de história em ambos os níveis educacionais levou em consideração o fato de que a educação, enquanto processo contínuo de

¹¹ Ver Apêndice B.

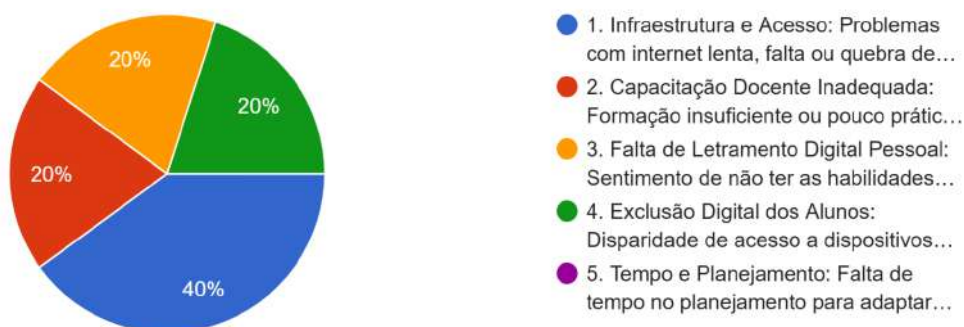
desenvolvimento e transmissão de conhecimento, não se limita a uma etapa específica, mas perpassa todas as fases da formação ao longo da vida.

Além disso, o fato de atuar nas duas redes de ensino como professora substituta/temporária possibilitou minha participação em grupos de conversa e, assim, a atualização constante em relação às questões do cotidiano docente. Visando compreender a realidade da inserção das tecnologias na educação, o questionário foi aplicado, no segundo semestre de 2025, nos grupos de Whatsapp das escolas em que leciono, resultando em 36 respostas de professores de diversas áreas.

Com a finalidade de analisar se os problemas apontados por Papert e Freire foram superados, os professores foram questionados sobre o principal obstáculo quanto ao uso das tecnologias em sua prática pedagógica. Em resposta, 40% apontam como problemas: a falta de infraestrutura, a dificuldade de acesso devido a problemas de conectividade e a ausência ou avaria de equipamentos.

Gráfico 1 — Obstáculo e inclusão das tecnologias na prática docente

PARTE 1C: OBSTÁCULOS E INCLUSÃO DIGITAL C1. Principal Obstáculo: Qual dos seguintes fatores você considera o MAIOR OBSTÁCULO para a plena e...s em sua prática pedagógica? (Marque 1 opção)
10 respostas



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

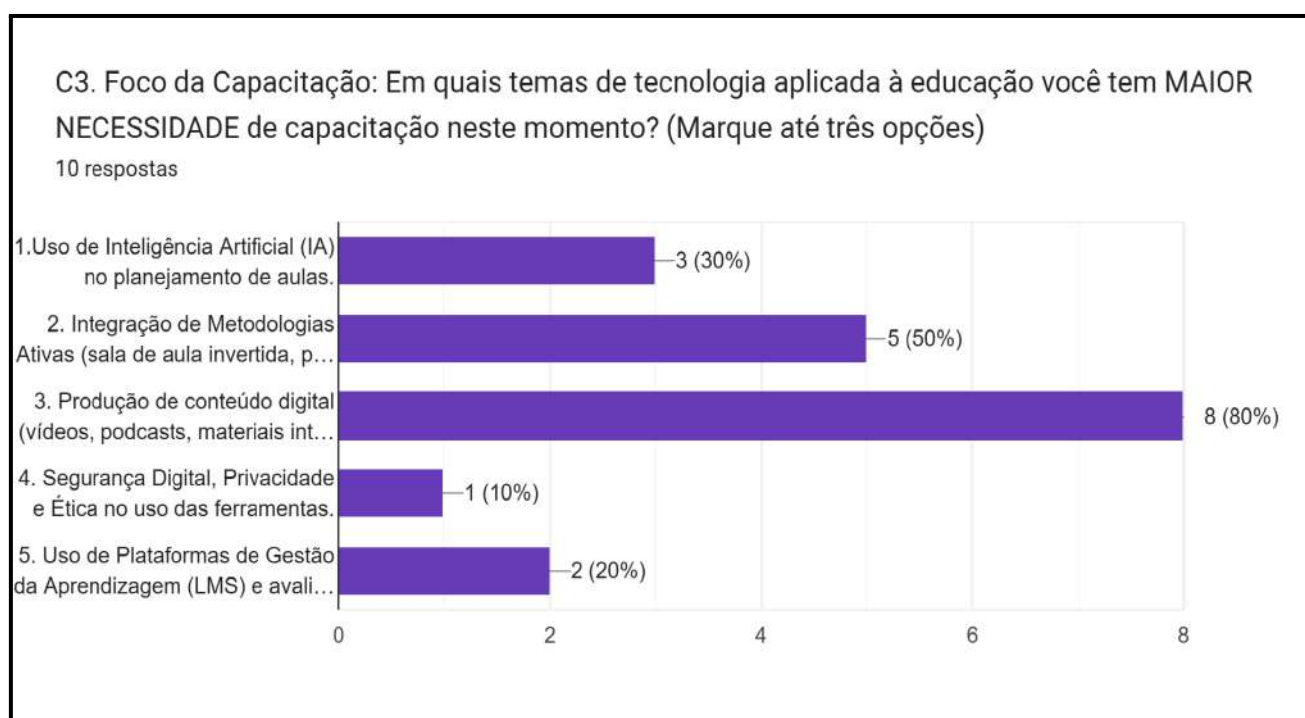
Quando questionados sobre a formação docente, 80% dos professores indicam a necessidade de uma capacitação voltada à criação de conteúdos digitais, isto é, de uma formação cujos saberes estejam direcionados ao meio digital. Nesse sentido, os dados do gráfico 2 revelam um cenário desafiador: a falta de preparo produz barreiras digitais. De fato, as dificuldades dos professores em inserir as tecnologias na sala de aula podem estar relacionadas à própria formação docente, pois, como bem pontuam Luciana Backes e Elaine

Schlemmer (2014), quando há um déficit na capacitação desses profissionais, a implantação de tecnologias no processo de ensino também fica comprometida. De acordo com as autoras (Blackes; Schlemmer, 2014, p. 48):

as críticas ganham corpo, até porque a possibilidade de inovação que uma novidade, como as TD [Tecnologias Digitais], poderia propiciar a Educação, acaba muitas vezes ficando somente na novidade, não propiciando efetivamente uma inovação na Educação, isso porque faltam conhecimentos que possibilitem aos professores significar o uso dessas tecnologias a fim de propiciar desenvolvimento humano e social.

Mais do que um problema de infraestrutura e de capacitação, verificamos no gráfico 2 que, apesar dos esforços de implementação das ferramentas tecnológicas por parte do Estado, os professores ainda não conseguem preencher a lacuna aberta pela velocidade das inovações. Para o professor da era digital, existe ainda outro desafio: o de equilibrar o ensino com o surgimento frenético de plataformas com potencial educativo, como Tik Tok, Kwai, Kahoot, Canva, Inteligência Artificial, entre outros. Nesse contexto, 70% dos professores afirmam que as tecnologias exercem influência média no planejamento de suas aulas e que, muitas vezes, costumam ser integradas ao conteúdo em virtude das demandas do cotidiano escolar, especialmente aquelas que partem dos alunos.

Gráfico 2 - Foco na Capacitação docente



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

O professor, como qualquer outro indivíduo, é um produto da sociedade em rede, que utiliza tecnologia todos os dias. Desse modo, deve ser compreendido também como sujeito do seu próprio processo de aprendizado com diferentes tecnologias, necessitando, portanto, de suporte técnico.

Ou seja, os professores precisam passar pelo processo de aprendizagem com e no uso dessas tecnologias, precisam estar nesse mundo, viver e conviver nesses novos espaços de aprendizagem, para que possam elaborar hipóteses, testá-las, vivenciar experiências de aprendizagem distintas enquanto coensinantes e coaprendentes. Desta forma, é imprescindível que todos sejam considerados como legítimos na interação, incluindo principalmente os estudantes (Backes; Schlemmer, 2014, p. 48).

Nesse sentido, não basta apenas saber *usar* uma ferramenta, é preciso compreender que a “apropriação tecnológica digital pode resultar em emancipação digital, por meio da fluência técnico-didático-pedagógica para o uso de diferentes tecnologias na Educação de forma inovadora” (Backes; Schlemmer, 2014, p. 49). Para isso, é importante ter uma formação adequada, com políticas públicas voltadas à efetivação do uso das tecnologias no contexto educacional.

Em relação ao ensino de História, é preciso reconhecer que essas transformações também repercutem na produção do conhecimento histórico. Os desafios impostos pela contemporaneidade nos levam a repensar as formas de produzir, ensinar e aprender História. Nessa perspectiva, desde a década de 1990, historiadores têm investigado as relações entre o ensino de História e as tecnologias digitais, a exemplo de Roy Rosenzweig (2022), em sua obra *Clio conectada: o futuro do passado na era digital*.

Publicada no Brasil em 2022, a obra reúne ensaios do autor escritos entre as décadas de 1990 e 2000, nos quais reflete sobre os desafios de se “fazer história” online, a influência mercadológica sobre os arquivos e os efeitos das tecnologias sobre os documentos e a memória. A temática recebeu maior atenção somente na década de 2010, quando se buscou compreender a relação entre o historiador e as redes sociais. É o caso da pesquisa do historiador Bruno Leal de Carvalho (2014). Criador do site Café História¹², em seus estudos, o autor defende que o historiador se aproprie dos meios virtuais e enumera alguns motivos.

Para o historiador, as redes sociais na internet são valiosas de várias formas. Em primeiro lugar, elas são fontes de pesquisa histórica totalmente inovadoras. Uma espécie de “documento virtual”. [...] Em segundo lugar, redes sociais na internet

¹² O Café História é um portal de divulgação científica, que publica conteúdos sobre história. O site é voltado ao público em geral e historiadores.

funcionam como importantes plataformas de divulgação da história (Carvalho, 2014, p. 173-174).

Entusiasta dessa nova temática historiográfica, Carvalho (2014) defende que o campo da História voltada para o digital precisa abrir novas possibilidades de pesquisa e argumenta que o uso das tecnologias favorece esse processo. Segundo o autor, trata-se de um campo a ser explorado em três dimensões: ensino, divulgação e pesquisa. Desse modo, recupera as reflexões de historiadores que, desde a década de 1980, já percebiam essas transformações, como Emmanuel Le Roy Ladurie, quando afirmava que não é necessário que os historiadores se tornem programadores, mas que estejam atentos às novas competências e habilidades no *fazer história* (Carvalho, 2014, p. 183).

De fato, as pesquisas sobre tecnologias, história e ensino têm crescido consideravelmente na última década. Em um breve levantamento no site do Programa de pós-graduação em Ensino de História Nacional (ProfHistória), usando as palavras-chave ‘tecnologias’ e ‘digitais’, pudemos constatar 101 dissertações voltadas à temática das tecnologias digitais. Realizando a busca dos conceitos de forma individual, identificamos 44 resultados para o buscador ‘tecnologia’ e 57 para ‘digital’; excluindo as repetições, temos no total 76 dissertações. O número de trabalhos varia de ano a ano e, ao direcionarmos a atenção para 2020, observa-se um aumento significativo, que pode estar relacionado à pandemia de COVID-19, período em que as tecnologias se tornaram fundamentais para a educação.

Tabela 2 – Dissertações do ProfHistória (2016-2022)

Tipo de tecnologias	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Total
Podcast	1	-	1	-	-	2	1	5
Jogos e Games	2	-	1	2	3	-	-	8
Whatsapp	1	-	-	-	-	-	-	1
Aplicativos próprios	1	-	2	-	2	-	-	5
sites/ navegadores/ plataformas da internet	1	1	7	4	12	8	2	35
Webquest	-	-	2	-	-	-	-	2
Realidade Aumentada	-	-	-	-	-	1	-	1

Não especificado	2	-	3	1	7	5	1	19
Total de dissertações	8	1	16	7	24	16	4	76

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Com base na análise¹³ dos tipos de tecnologias abordadas nessas dissertações, foi possível identificar que 46% dos estudos estão focados no uso e nas aplicações de navegadores de busca, imersão em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), plataformas e sites da Internet, o que revela uma preocupação por parte dos pesquisadores em compreender os impactos das tecnologias na educação.

Em um contexto em que a inserção das tecnologias no ensino está cada vez mais presente, as diretrizes educacionais têm colocado como problema central a necessidade de ressignificar o conhecimento e os processos de ensino e aprendizagem, de modo a preparar os estudantes para os desafios da cultura digital. É o caso, por exemplo, dos documentos normativos, como a BNCC, a PNED e o DCRFor, que apresentam o digital como proposta de eixo estruturante, colocando como imperativo contemporâneo o desenvolvimento da inclusão digital e da equidade educacional.

Entretanto, a implementação dessas diretrizes ocorre em contextos escolares marcados por diferentes realidades socioeconômicas, revelando tensões complexas entre as propostas normativas e as condições concretas das escolas e dos estudantes. Nesse cenário, o desenvolvimento do letramento digital e da resolução de problemas por meio do pensamento computacional passou a integrar os discursos associados aos interesses de uma classe empresarial ciente do jogo de forças simbólicas que compõem o tempo presente.

Diante dessas tensões, observa-se que os documentos educacionais apresentam diferentes perspectivas sobre a relação entre tecnologia e formação cidadã. Enquanto a BNCC, marcada por características tecnicistas, enfatiza o desenvolvimento de competências digitais como parte integrante da formação cidadã, a PNED e o DCRFor estimulam estratégias para a democratização do acesso e do uso crítico-reflexivo das tecnologias. Nesse sentido, é preciso reconhecer que a elaboração e a implementação dos documentos educacionais constituem um campo de disputas simbólicas. Entre essas diferentes perspectivas, cabe refletir sobre as finalidades fundamentais do saber histórico e sobre as possibilidades de sua construção e ensino por meio das tecnologias digitais.

¹³ A análise dos tipos de tecnologias abordados nas dissertações do ProfHistória da UFC usou como referência os títulos e os resumos, a partir do mapeamento de termos que vão desde o uso de navegadores de busca até a imersão em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), plataformas e sites da Internet

2.3.1 Educação Digital no Brasil: Um diálogo entre a BNCC e a PNED no ensino de História

Antes de começarmos a problematizar o ensino de História por meio das tecnologias digitais, precisamos entender como as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's) influenciam a educação brasileira e fundamentam uma educação digital.

Primeiramente, cabe entender a definição de Educação Digital¹⁴. Incluída na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 2023, com a aprovação da Lei nº 14.533/23, que institui a PNED, a Educação Digital é um conjunto de processos de ensino e aprendizagem que utilizam, de alguma forma, recursos digitais para a apropriação de “competências e aprendizagens relativas ao uso de tecnologias, comunicação, reflexão e análise de informações e mídias, cultura digital, mundo digital e pensamento computacional” (Brasil, 2025, p. 5).

A influência da Educação Digital no ensino tem seu ponto de partida na BNCC. Homologada em 2017, com a publicação da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017b), a BNCC define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Além disso, também tem o objetivo de embasar as propostas curriculares dos estados e municípios.

Construída e sancionada em um momento de instabilidade política pós-impeachment da Presidente Dilma Rousseff, a BNCC atende a interesses particulares ao expandir para grupos ou empresas privadas a parte do modelo educacional que deve formar o cidadão contemporâneo. Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, entre outras, influenciam as políticas públicas educacionais, com o objetivo de controlar os currículos e a formação dos sujeitos, a partir de uma perspectiva que articula educação e economia (Grabowski, 2019).

Sob essa ótica, as competências gerais da BNCC passam a ser articuladas ao universo tecnológico, voltando-se para uma educação digital que se configura no interior de um modelo de ensino neoliberal. Ao observarmos as competências gerais 1, 2, 4 e 5, a tecnologia

¹⁴ Segundo Araújo, Pires e Rocha (2025), a Educação Digital é mais ampla do que o uso instrumental das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Ela envolve o desenvolvimento de saberes, competências, habilidades e atitudes que possibilitam aos cidadãos fazer um uso ético, seguro, responsável e qualificado desses recursos, para o seu pleno exercício da cidadania. Também é resultado de políticas públicas educacionais voltadas para a inserção de tecnologias na Educação Básica.

é mencionada e vinculada à educação, indicando a importância de integrar o mundo digital ao processo de ensino e aprendizagem.

Na competência 1, a BNCC reconhece que todo o conhecimento acumulado pela humanidade ao longo do tempo ajuda a compreender a evolução da tecnologia, como a internet e a programação. Consequentemente, a competência 2 versa sobre o pensamento científico incentivando o uso das tecnologias para investigar, elaborar, testar hipóteses, resolver problemas e criar soluções. Podemos considerar que esta competência se relaciona com uma linguagem tecnicista do ensino e transforma o conhecimento em *saber-fazer*, construindo competências e habilidades que se adequam ao mundo digital. Em consonância com esse contexto, a competência 4 concebe o digital como uma linguagem, objetivando tornar o estudante capaz de interagir e de se comunicar por meio de ferramentas e plataformas virtuais. Tal orientação evidencia a importância do desenvolvimento do letramento digital. Ademais, entre as competências diretamente relacionadas às tecnologias, destaca-se a competência geral 5, que discorre mais especificamente sobre cultura digital.

Figura 4 – Competências Gerais da BNCC



Fonte: Observatório da Implantação da BNCC, 2023.

É preciso compreender que as competências gerais da BNCC não possuem caráter disciplinar, mas estabelecem um fio condutor que deve permear as práticas educativas em todas as disciplinas ou componentes curriculares da Educação Básica. Não somente, devemos

reconhecer que, simbolicamente, essas competências refletem os interesses de uma classe empresarial.

Nesse sentido, conforme a concepção de Barros (2022), é preciso considerar que o espraiamento global das tecnologias também contribuiu para a configuração de uma cultura digital. Desse processo emergiu um conjunto de valores, normas e comportamentos associados à popularização das tecnologias digitais, alterando as concepções de formação humana, as formas de diálogo e as maneiras de compreender o mundo. Inserida nesse contexto, a escola também é atravessada pela cultura digital, favorecendo o surgimento de novas práticas pedagógicas articuladas às experiências e aos processos de aprendizagem dos estudantes.

Torna-se, pois, evidente a importância do uso crítico e responsável das tecnologias digitais na educação. Não se trata apenas de saber mexer no computador ou no celular, mas de compreender como essas ferramentas funcionam e afetam nossas vidas. Nesse sentido, a BNCC define que o estudante deve ser capaz de:

Compreender, utilizar e criar as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2017a, p. 9).

Nesse contexto, a integração das competências 1, 2, 4 e 5 na educação digital é um passo fundamental na formação de indivíduos preparados para a sociedade atual. Entretanto, precisamos problematizar a competência que trata mais especificamente da cultura digital — a competência 5.

Nessa perspectiva, Aline Machado e Marília Amaral (2021) argumentam que a tecnologia não deve ser vista somente como um conjunto de ferramentas, mas como algo ligado às interações sociais. Isto é, “a inclusão da competência de Cultura Digital na BNCC, embora seja um avanço, reflete as visões de quem a criou, ou seja, o modelo de competências adotado serve para atender aos interesses de um estado neoliberal do que às demandas reais da sociedade brasileira” (Machado; Amaral, 2021, p. 2).

A crítica das autoras centra-se na abordagem dada pela BNCC, que foca apenas na eficiência e na racionalidade técnica. Machado e Amaral (2021) defendem, nesse sentido, uma perspectiva pedagógica crítica, próxima da pedagogia freiriana, segundo a qual a educação não deve se limitar aos aspectos técnicos dos dispositivos digitais. Desse modo, concordam que a incorporação de uma visão crítica sobre a tecnologia na prática pedagógica, capaz de

questionar seus usos, finalidades e os interesses sociais que a moldam, pode ser fundamental para promover uma educação mais reflexiva, emancipatória e democrática, tanto para professores quanto para estudantes.

O foco, portanto, deve recair em *como* esses artefatos são utilizados e apropriados pela sociedade e pela educação. Nesse sentido, Machado e Amaral (2021, p. 6) afirmam que “é preciso abordar a questão determinante com relação à competência em si mesma, e quais pautas sociais ela verdadeiramente atende ao ser inserida como aspecto central no sistema de escolarização formal”.

Isso significa compreender o professor como um mediador crítico, capaz de incentivar o questionamento, a análise contextualizada e a compreensão da tecnologia como produto de determinações sociais, culturais e políticas, e não apenas como ferramenta neutra ou meramente funcional. Assim, o docente pode promover atividades pedagógicas que desenvolvam a consciência social e histórica dos estudantes em relação aos artefatos tecnológicos. Nessa perspectiva, Machado e Amaral (2021, p. 11) argumentam que:

não se pode considerar que a Competência Cultura Digital seja despojada de determinações ou escolhas, ou que ela seja auto-determinada, com base no critério da eficiência: ela reflete uma escolha apropriada a um direcionamento social determinado por grupos sociais que estiveram envolvidos em sua construção. Por isso, é preciso compreender o contexto de elaboração da BNCC e das Competências Gerais.

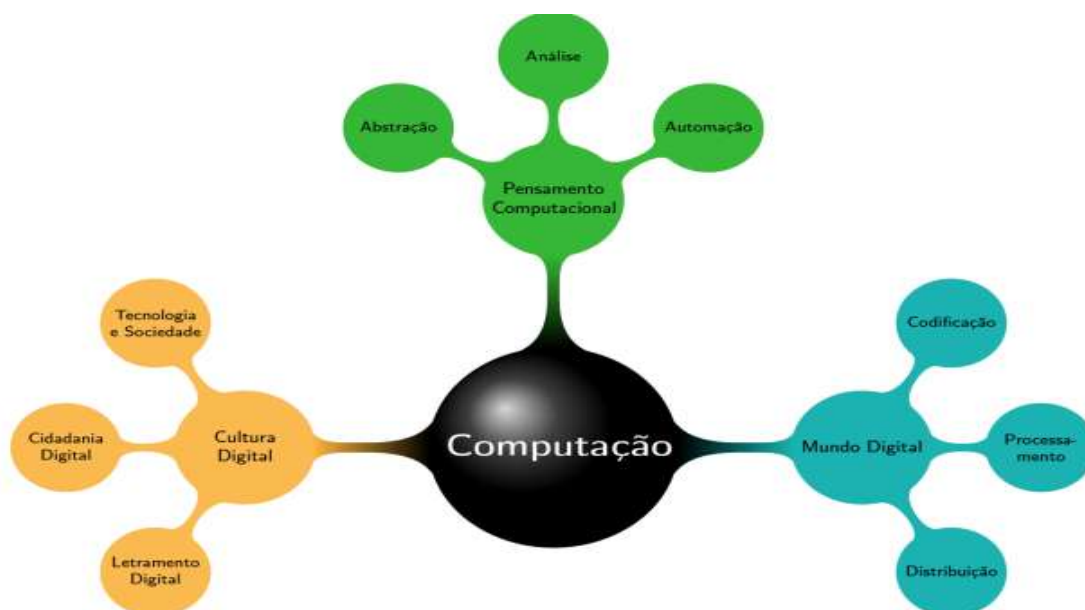
Ao vincular a educação ao universo tecnológico, a BNCC também reforça a necessidade de um ensino que ultrapasse o uso básico de dispositivos. Todavia, o documento não apresenta definições específicas para a implementação da educação digital dentro dos currículos, o que evidencia a necessidade de complementação de suas diretrizes.

Nesse contexto, a BNCC Computação, elaborada com base no parecer CNE/CEB nº 2/2022 (Brasil, 2022a), configura-se como um desdobramento da BNCC e estabelece o ensino de computação como componente essencial da escolarização obrigatória. O documento defende que a ciência da computação é fundamental para o desenvolvimento dos objetivos educacionais, em razão da forte presença das tecnologias digitais no mundo contemporâneo. Do mesmo modo, justifica a inclusão desses saberes com base na competitividade econômica e nos desafios impostos pela quarta revolução industrial¹⁵.

¹⁵ A quarta revolução Industrial, também denominada de Indústria 4.0, é o fenômeno de convergência dos meios físicos para o mundo digital com a criação da Internet das coisas (IoT), Inteligência Artificial, automação avançada e processos de produção avançados. Cf. BONILLA; DA SILVA, 2018.

Para concretizar essas finalidades, a BNCC Computação propõe uma abordagem transversal da computação, integrando seus conhecimentos, competências e habilidades em diversas áreas do conhecimento, desde a educação infantil até o ensino médio. Para isso, propõe uma perspectiva mais profunda e organiza o conhecimento em três áreas ou eixos principais.

Figura 5 – Eixos da BNCC Computação



Fonte: Brasil, 2022a,

Em essência, o parecer defende que a educação básica precisa ir além do simples uso da tecnologia, capacitando os estudantes a compreender a computação como uma área de conhecimento importante para o futuro. A Resolução CNE/CEB nº 1/2022, de 4 de outubro de 2022 (Brasil, 2022b), por sua vez, detalha as normas, os conteúdos, as competências e as habilidades relacionados à Educação Digital, que devem ser abordados nas escolas. Entre os três eixos apresentados, o que mais se aproxima das Ciências Humanas e se relaciona com a História é o da Cultura Digital, definida pelo documento da seguinte forma:

3. Cultura Digital: envolve aprendizagens voltadas à participação consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que pressupõe compreensão dos impactos da revolução digital e seus avanços na sociedade contemporânea; bem como a construção de atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, e os diferentes usos das tecnologias e dos conteúdos veiculados; assim como fluência no uso da tecnologia digital para proposição de soluções e manifestações culturais contextualizadas e críticas (Brasil, 2022b, p. 14).

No que diz respeito à competência da Cultura Digital, Machado e Amaral (2021) apresentam um importante levantamento sobre sua concepção na BNCC. As autoras apoiam-se na Teoria Crítica da Tecnologia, de Andrew Feenberg¹⁶, e afirmam que “tanto no caráter do texto, quanto na própria organização textual, foi evidenciada a construção de uma competência que visa o desenvolvimento de saberes e fazeres característicos dos meios digitais” (Machado; Amaral, 2021, p. 9). Ou seja, trata-se de uma competência voltada ao desenvolvimento de habilidades e conhecimentos práticos, centrados no *saber-fazer*. Com base nas reflexões de Feenberg, as autoras concluem que tais competências devem ser ressignificadas:

a partir de uma visão crítica da tecnologia, segundo a qual a Tecnologia deixa de ser uma coleção de artefatos e técnicas para ser então percebida como um objeto desenhado e situado social e culturalmente, carregado de valores desde a sua concepção, sendo influenciado e influenciando as pessoas em diversas formas de interação (Feenberg, 2013 *apud* Machado; Amaral, 2021, p. 16).

À luz dessa perspectiva, torna-se evidente que a educação deve ensinar as pessoas a se adaptarem a essa cultura digital por meio do desenvolvimento do letramento digital e do pensamento computacional. Em princípio, devemos concordar com essa afirmação. Entretanto, esse processo não pode se limitar à adaptação dos sujeitos à cultura digital existente. Mais do que prepará-los para utilizar tecnologias, a educação deve capacitá-los a compreendê-las criticamente e a atuar de forma criativa e transformadora no mundo em que vivem.

Sob esse prisma, “a área de Ciências Humanas deve propiciar aos alunos a capacidade de interpretar o mundo, de compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais e de atuar de forma ética, responsável e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais” (Brasil, 2017, p. 356).

Nas competências específicas de Ciências Humanas na BNCC, busca-se aplicar o conhecimento em situações do cotidiano, a fim de promover uma postura crítico-reflexiva diante dos desafios do mundo interconectado, das desigualdades sociais e dos impactos da tecnologia na vida das pessoas. Já no que diz respeito ao ensino de História e às suas competências específicas, valoriza-se o exercício do *‘fazer história’*, fundamentado na investigação e na problematização. Inicialmente voltado para a compreensão da constituição

¹⁶ Segundo Machado e Amaral (2021, p. 9), Andrew Feenberg desenvolveu a Filosofia Crítica da Tecnologia e propôs a compreensão de que a tecnologia incorpora valores sociais específicos que não podem ser representados por paradigmas abstratos, como 'eficiência', embora a eficiência de um artefato em dada situação contribua para sua adoção.

dos sujeitos históricos, esse processo também favorece a análise crítica dos campos de disputas simbólicas que permeiam as tecnologias e a cultura digital.

Por meio dessas competências, busca-se ampliar o conhecimento dos estudantes sobre um mundo em constante movimento e transformação. O objetivo é possibilitar que compreendam as finalidades e os objetivos dessas ferramentas, explorando seus potenciais e reconhecendo seus limites na sociedade contemporânea. Assim, pretende-se desenvolver a capacidade de enfrentar problemas e propor soluções voltadas à superação das contradições políticas, econômicas e sociais do mundo em que vivem.

Cabe ressaltar que, apesar de a legislação surgir como resposta às demandas da sociedade digital, a prática pedagógica já vinha incorporando o uso de tecnologias ao ensino. O ensino de História, por exemplo, já explorava as possibilidades de ampliação do acesso ao conhecimento por meio das tecnologias, como demonstram as dissertações do ProfHistória produzidas até 2022. Essa abordagem prévia foi um passo importante para o desenvolvimento de competências e habilidades tecnológicas relacionadas ao conhecimento histórico dos alunos na era digital, evidenciando que a educação já buscava se adaptar a esse novo contexto antes mesmo da regulamentação oficial.

Nos dois documentos normatizadores (BNCC e BNCC Computação), existe um enfoque no desenvolvimento de competências e habilidades. Nesse sentido, é preciso questionar: quais são, de fato, essas competências? No contexto da educação digital, quais competências devemos desenvolver nos estudantes no ensino de História?

À luz da BNCC, o desenvolvimento de competências valoriza o *saber-fazer*, ou seja, a escola deve capacitar os alunos a mobilizar e aplicar tanto seus conhecimentos prévios quanto aqueles adquiridos ao longo de sua formação, com vistas à resolução de problemas, ao enfrentamento das demandas da vida cotidiana, ao exercício pleno da cidadania e à atuação no mundo do trabalho (Brasil, 2017, p. 13).

Essa concepção de competências, contudo, suscita algumas reflexões. Em uma sociedade dinâmica e sujeita a transformações contínuas, ela pressupõe a necessidade de os indivíduos se adaptarem a um cenário marcado pelas demandas da cultura empresarial. Nesse contexto, para evitar processos de marginalização, as pessoas são levadas a adquirir novas habilidades, sobretudo aquelas de caráter técnico, a fim de atender aos padrões e às exigências da sociedade digital. Ao analisar o processo de elaboração da BNCC, Costa (2024) chama atenção para essa problemática ao afirmar:

Esse aspecto tecnicista cria uma espécie de alienação diante dos problemas da realidade social na qual o indivíduo está inserido, uma vez que ele passa a se pautar pela realidade ampla do mundo globalizado, ofuscando, na imensidão do global, a realidade social problemática do local (Costa, 2024, p. 19).

Nesse sentido, Costa (2024), Machado e Amaral (2021) convergem ao afirmar que o desafio consiste em integrar o aprendizado proposto pela BNCC à cultura digital, de forma que esse conhecimento funcione como instrumento para a compreensão e a resolução de problemas concretos, garantindo aos alunos a capacidade de se tornarem participativos e responsáveis, aptos a navegar no mundo digital sem se alienar de suas realidades locais. Entende-se, desse modo, que a competência digital vai além do domínio técnico: ela exige uma análise ética e contextualizada do uso da tecnologia.

A abordagem da BNCC, que prioriza o desenvolvimento de competências para que as pessoas se adaptem à sociedade digital, encontrou eco na recente aprovação da PNED, instituída pela Lei nº 14.533 de 2023, que modificou os direitos e deveres educacionais inscritos na LBD, no artigo 4º, inciso XII. Nesse contexto, a PNED estabelece a obrigatoriedade da educação digital escolar, pois compreende que o conjunto de competências, habilidades e conhecimentos necessários ao pleno exercício da cidadania digital na contemporaneidade constitui-se direito subjetivo.

Entretanto, a compreensão da PNED exige analisar o contexto de sua elaboração e os interesses que permeiam sua formulação. Ao examinar esse processo, Allan Seki e Selma Venco (2023) ressaltam a influência de setores privados na aprovação da referida política educacional. Conforme observam, a proposta normativa tornou-se um campo de disputas e manteve uma visão baseada em competências técnicas voltadas para um mundo globalizado, razão pela qual tem sido alvo de críticas por parte de pesquisadores.

Essa crítica é aprofundada por Seki e Venco (2023, p. 450), para quem a PNED não promove uma reflexão crítica da realidade e “reduz a formação integral do aluno reforçando o desenvolvimento limitado as competências e habilidades que se destaca no pensamento computacional, o mundo digital, a cultura digital, a revolução digital, os direitos digitais e tecnologia assistiva, retirando o sentido reflexivo de aprender”. No exame geral que realizam sobre a legislação supracitada, os autores levantam a hipótese de que a aprovação da lei resulta da atuação do lobby empresarial interessado em consolidar a agenda da educação digital, buscando na escola uma parceira para atender às demandas desse setor.

Ao garantir o acesso e a inclusão digital desde os anos iniciais da Educação Básica, a PNED fortalece o que pode ser compreendido como a garantia de direitos promovidos pelo

Estado para o desenvolvimento de competências técnicas voltadas ao digital, ainda que não explicita de forma clara os objetivos de aprendizagem relacionados à formação humana. Nesse sentido, a PNED não apenas reforça a ideia de que a educação deve acompanhar a evolução tecnológica, mas institucionaliza o uso de tecnologias nas escolas a partir de quatro eixos que estruturam a educação escolar digital, a saber: 1) Inclusão Digital, que assegura o acesso a recursos, ferramentas e práticas digitais; 2) Educação Digital Escolar, que integra a educação digital na base curricular, formando estudantes e professores em competências digitais; 3) Capacitação e Especialização Digital, que busca oferecer oportunidades para o desenvolvimento de competências digitais, bem como a inserção qualificada no mercado de trabalho; e 4) Pesquisa e Desenvolvimento em Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, que fomenta a inovação, a pesquisa e o desenvolvimento de tecnologias e soluções digitais no país.

Pela disposição dos eixos, podemos observar que a educação digital não é mais uma questão acessória, mas sim uma política pública fundamental na era tecnológica. A proposta não se limita a levar computadores para a sala de aula, pelo contrário, ela busca uma transformação mais profunda, que impacta desde o currículo até a formação de professores, com o objetivo de construir uma sociedade mais conectada, inovadora e equitativa.

Figura 6 – Eixos estruturantes da PNED

Eixos estruturais da Política Nacional de Educação Digital

Inclusão Digital da população brasileira	Educação Digital para alunos e professores	Capacitação e Especialização Digital dos trabalhadores	Pesquisa Digital para inovação e novos conhecimentos
▶ Ampliação e facilidade do acesso da população ▶ Promoção de ferramentas online ▶ Treinamento de competências ▶ Universalização da conectividade nas escolas	▶ Formação de professores ▶ Práticas de educação em ambientes digitais ▶ Promoção de tecnologias digitais ▶ Incentivo à inovação pedagógica no ensino	▶ Identificação das necessidades do mercado ▶ Promoção de qualificação em tecnologias ▶ Rede nacional de cursos profissionais e superior ▶ Requalificação profissional e trabalhadores	▶ Programa nacional de incentivo à Pesquisa & Desenvolvimento ▶ Parcerias entre o Brasil e centros internacionais ▶ Qualificação avançada de pesquisadores ▶ Incentivo à Ciência Aberta



Arte: Agência Câmara 04/08/22

Com base nas análises dos documentos normativos, consideramos necessário ir além de uma concepção estritamente tecnicista da educação digital, compreendendo que seu papel não deve se restringir ao ensino de habilidades de caráter prático nem à sua redução a um instrumento de capacitação profissional voltado ao atendimento das demandas do mercado ou da sociedade digital. Em uma perspectiva mais ampla, defendemos que a educação digital deve ser concebida como um instrumento de intervenção no mundo, capaz de favorecer a formação de sujeitos autônomos e livres, aptos a apropriar-se das potencialidades que as tecnologias digitais podem oferecer (Conceição; Astudillo, 2023, p. 18866).

Na perspectiva social, a PNED propõe-se como um instrumento da política pública de inclusão digital, cada vez mais associada ao exercício da cidadania, uma vez que a participação na sociedade contemporânea depende, em grande medida, do acesso às tecnologias digitais e dos conhecimentos necessários para utilizá-las. Todavia, embora as tecnologias integrem nosso cotidiano, essa dependência também pode aprofundar mecanismos de exclusão, pois quem não tem acesso à tecnologia ou ao conhecimento digital (ou letramento digital) acaba ficando à margem da sociedade interconectada.

Os efeitos dessa exclusão são evidenciados por Mayume Moreira e Dirceu Siqueira (2023). Conforme os autores, por mais que as tecnologias tenham se popularizado com aplicativos e atendimentos virtuais por parte do governo, como o Gov.br, e-social, CTPS digital (carteira de trabalho e previdência social digital), ainda existem pessoas excluídas dos meios digitais. Nesse sentido, destacam que as desigualdades sociais enraizadas em fatores históricos, como a distribuição de renda e os baixos índices de escolaridade, afetam principalmente as camadas mais vulneráveis da população.

Sob essa ótica, Manuel Castells (2005) aponta que a exclusão digital é a razão pela qual os usuários não conseguem aproveitar todas as vantagens oferecidas pelas TDIC's. Nessa direção, o autor sustenta que essas tecnologias desempenham um papel central no exercício da cidadania, razão pela qual afirma que:

Um excluído digital tem três grandes formas de ser excluído. Primeiro, não tem acesso à rede de computadores. Segundo, tem acesso ao sistema de comunicação, mas com uma capacidade técnica muito baixa. Terceiro, (para mim é a mais importante forma de ser excluído e da que menos se fala) é estar conectado à rede e não saber qual o acesso usar, qual a informação buscar, como combinar uma informação com outra e como a utilizar para a vida. Esta é a mais grave porque amplia, aprofunda a exclusão mais séria de toda a História; é a exclusão da educação e da cultura porque o mundo digital se incrementa extraordinariamente (Castells, 2005, online).

Nesse sentido, compreende-se que a exclusão digital não se restringe apenas à ausência de acesso às tecnologias, mas também à falta de letramento digital. Essa realidade é agravada pela multiplicidade de aplicativos, ferramentas e informações que dificultam a capacidade dos sujeitos de selecionar, relacionar, interpretar e avaliar criticamente diferentes dados, comprometendo a construção de uma compreensão mais ampla de determinados temas e suas relações com a vida prática.

Dessa forma, fica evidente a importância da disciplina de História para a construção de um entendimento crítico dos problemas contemporâneos, uma vez que permite que os estudantes “atribuam um sentido para as experiências humanas, com a vida prática e que não deve ser confundida como uma simples transformação social política do real, e sim, para a formação do pensamento histórico que permite pensar na inserção do sujeito dentro do movimento do real” (Schmidt; Sobanski, 2020, p. 11). Ou seja, o ensino de História possibilita que o estudante compreenda o seu lugar no mundo, bem como as relações e domínios simbólicos que constituem as tecnologias e permeiam sua inserção na educação.

2.3.2 DCRFor na Era Digital: desafios e possibilidades para o Ensino de História

Lançado em 2024 e dividido em nove volumes, o DCRFor surge em alinhamento com as legislações que orientam a educação básica, como a BNCC e a PNED. O Documento foi elaborado com o objetivo de atender às demandas do presente e aos desafios locais apontados nas projeções futuras do Plano Fortaleza 2040¹⁷.

De acordo com o Plano, o cenário educacional da cidade demanda a superação de problemas, como os baixos níveis de escolaridade, as desigualdades educacionais, a precariedade da infraestrutura tecnológica das escolas, a escassez de oportunidades para inovação pedagógica para uma educação voltada ao desenvolvimento de uma cidadania global, além dos desafios para a garantia de uma educação de qualidade. Apesar disso, entre 2015 e 2023, o município de Fortaleza apresentou uma melhoria gradual em seus índices educacionais. Conforme revelam os dados do Índice de Oportunidades da Educação Brasileira

¹⁷ O Plano Fortaleza 2040 é o plano de metas para a cidade de Fortaleza, com estratégias a serem implementadas em curto, médio e longo prazo, para o desenvolvimento de áreas, como mobilidade urbana, qualidade de vida, desenvolvimento econômico e social. Nesse planejamento, a educação recebeu destaque como uma de suas prioridades centrais.

(IOEB)¹⁸, a nota da cidade na educação subiu, neste período, de 4,1 para 5,3, um resultado atribuído às políticas públicas implantadas.

Esses dados foram importantes para a definição dos princípios norteadores da diretriz curricular de Fortaleza, cuja proposta central consiste em promover uma formação ampla que integre as tecnologias digitais aos processos educacionais. Cabe ressaltar que a abordagem do documento não se limita ao domínio técnico desses recursos, mas busca desenvolver uma educação que transmita valores e prepare o indivíduo para atuar na sociedade contemporânea. O objetivo, nesse sentido, é ressignificar o ato de aprender, articulando os saberes tradicionais às novas possibilidades da cultura digital, em busca de uma educação de qualidade. Conforme expresso no DCRFor (Fortaleza, 2024a, p. 52):

Neste documento, assumimos a concepção apresentada pela BNCC, onde as habilidades dizem respeito a algo mais prático, ao saber-fazer algo. As habilidades são conhecimentos práticos que funcionam como etapas para o desenvolvimento de competências.

Para que essa diretriz se concretize, sua base epistemológica apoia-se na implementação do currículo e do ensino por competências, compreendidas como elementos fundamentais para articular teoria e prática no processo educativo. Desse modo, o documento estabelece uma relação direta entre o conceito de competência e a aplicação prática dos saberes escolares.

Essa abordagem influencia a educação ao propor que ela deixe de ser compreendida apenas como transmissão de conteúdos teóricos e passe a assumir também o objetivo de qualificar o indivíduo para o mundo do trabalho e sua inserção no universo digital. Nesse modelo, a educação não se restringe ao conhecimento — o ‘saber’ —, mas incorpora também a capacidade de aplicá-lo na prática — o ‘saber-fazer’. A competência, portanto, é entendida como a capacidade de atribuir sentido prático aos saberes adquiridos na escola, formando sujeitos aptos a atuar tanto no mercado de trabalho quanto na vida em comunidade.

Para o desenvolvimento destes novos saberes, o documento enumera dez competências gerais muito próximas das especificadas na BNCC, as quais estão listadas a seguir:

¹⁸ O IOEB (Índice de Oportunidades da Educação Brasileira) é um indicador que mede a qualidade do ecossistema educacional, avaliando a oferta de oportunidades de sucesso para crianças e jovens em territórios específicos, como municípios e estados. Ele considera não só o desempenho nas escolas públicas e privadas, mas também a inclusão de quem está fora da escola, responsabilizando prefeitos e governadores pela garantia do direito à educação. O IOEB serve como uma ferramenta para que municípios e estados possam identificar pontos fortes e fracos na oferta educacional, orientando a criação de planos de ação para melhorar o cenário. Cf. ÍNDICE [...], 2023.

Figura 7 - Competências Gerais DCRFor



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Percebe-se, desse modo, que o DCRFor alinha-se à BNCC ao conceber o digital como uma linguagem e ao valorizar a cultura digital. Em ambos os documentos, a linguagem digital é compreendida como instrumento de comunicação e de construção de aprendizagens voltadas à resolução de problemas por meio do uso das tecnologias. Tal perspectiva encontra-se assinalada entre as competências gerais da BNCC e é expressa, de forma clara, na competência 4 e 5 da diretriz municipal.

No entanto, diante dos desafios da era digital e de um currículo alicerçado no ensino por competências, compartilhamos do questionamento levantado por Costa (2021, p. 47): “como essas competências gerais são mobilizadas na História?”.

Na análise dos cadernos específicos do DCRFor, observamos que a área de Ciências Humanas dos anos finais do fundamental — composta por História, Geografia e Ensino Religioso — apresenta a importância desses componentes na “formação integral dos estudantes para a compreensão do mundo contemporâneo como resultante da ação humana, ao

longo do tempo e do espaço que habita e que permite analisar, sistematizar a realidade social a que pertence” (Fortaleza, 2024b, p. 12).

Nesse aspecto, o DCRFor espelha-se no tópico 7 das competências específicas de Ciências Humanas da BNCC e define como objetivo desenvolver no estudante a capacidade de “produzir, avaliar e utilizar as tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais” (Fortaleza, 2024b, p. 42). Neste tópico, o documento deixa subentendido que a tecnologia digital deve continuar a ser tratada de forma superficial. Tal problemática, já apontada por Costa (2021) em seus estudos sobre a BNCC e o uso das tecnologias na educação, coincide com a análise realizada neste capítulo sobre o DCRFor. Segundo a autora (Costa, 2021, p. 47):

A Base discute ainda sobre a questão do apelo emocional provocado pelas TICs, o imediatismo de respostas e a efemeridade das informações e, ademais, a superficialidade das análises que acabam por privilegiar o uso de imagens e as formas de expressão mais sintéticas.

Observa-se, portanto, que, mesmo tendo sido elaborado posteriormente à BNCC, o DCRFor ainda não apresenta avanços significativos no que se refere à oferta de subsídios práticos e concretos capazes de auxiliar o professor de História na integração efetiva de ferramentas e recursos tecnológicos em sua prática pedagógica. Por outro lado, o documento demonstra preocupação em valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes como ponto de partida para a construção de uma aprendizagem significativa.

Nesse contexto, o componente de História na rede municipal atribui importância ao estudo da historiografia da educação e da constituição histórica da própria disciplina. Para tanto, estabelece a necessidade de compreender a forma como a disciplina foi sendo constituída e ensinada ao longo do tempo, bem como as disputas de interesses que marcaram sua consolidação como disciplina escolar. Dessa forma, a diretriz curricular municipal busca alinhar o ensino de História aos debates mais recentes do Ensino de História, além de práticas pedagógicas baseadas na aprendizagem significativa.

O propósito geral do ensino de História referenciado no documento é, pois, capacitar os alunos a pensarem historicamente, desenvolvendo neles a consciência histórica. O objetivo é que “os estudantes possam, ao final do ensino fundamental, construir textos que se aproximem do que é produzido pelos historiadores, que possam construir interpretações do passado em um processo crescente de sofisticação” (Fortaleza, 2024b, p. 30.).

Para alcançar esse objetivo, o documento estabelece conceitos basilares para o ensino de História e a aprendizagem histórica, tais como: Tempo e Espaço histórico; Memória; Mudança e Permanência; Significância Histórica; Narrativa Histórica; Consciência Histórica; Identidades individuais e coletivas; Fontes Históricas; Periodização e Cronologia; Acontecimento, Causa e Consequência; Continuidade e Ruptura; Diferenças, Semelhanças e Identidades; História Local; Apropriação; Revolução; Escravidão; Cidadania e Direitos Humanos; Interseccionalidade; Identidade Nacional; História, Ciência e Tecnologia (C&T); Migrações; Negacionismo e Decolonialidade.

Percebe-se, desse modo, que o conceito de ‘digital’, que interessa particularmente a problemática desta dissertação, aparece contemplado no eixo História, Ciência e Tecnologia (C&T), sendo reconhecido como um tema relevante a ser inserido em sala de aula. Isso porque o documento reconhece que os avanços tecnológicos, iniciados entre os séculos XVI e XVII e intensificados a partir da segunda metade do século XX, assumiram novos contornos com a presença da Inteligência Artificial (IA) no cotidiano dos estudantes, reforçando a necessidade de incorporar essa discussão no ensino (Fortaleza, 2024a, p. 40).

No que diz respeito, portanto, à influência do digital no Ensino de História — seja IA ou outro tipo —, o documento pontua que as tecnologias “transformam-se em poderosa ferramenta para moldar os comportamentos e ações humanas, o que nos impõe o desafio de utilizá-los como ferramentas de aprendizagem e de compreensão crítica da realidade, tanto física como virtual” (Fortaleza 2024b, p. 31).

Ao analisarmos a organização curricular do componente de História, percebemos que o ensino da disciplina constitui-se por um conjunto de competências específicas, habilidades, objetos de conhecimento, temas integradores e estratégias didático-pedagógicas. Por outro lado, a integração entre o pedagógico e o digital aparece de forma mais visível e direta nos anos finais do Ensino Fundamental, especialmente no estudo da História Contemporânea. No 9º ano, por exemplo, a unidade temática sobre o nascimento da República no Brasil, que aborda processos históricos desde meados do século XX até a história recente, apresenta propostas de atividades que articulam o ensino de História ao universo digital, como a produção de curtas-metragens em vídeo e a identificação de *fake news*. Ambas as atividades estão em sintonia com a temática mais ampla da cultura digital. Todavia, no restante do documento, as propostas com sugestões de uso de tecnologias nas demais séries aparecem de forma tangencial e tímida, prevalecendo as abordagens tradicionais.

Nesse contexto, percebe-se a existência de lacunas entre o que é proposto pela diretriz curricular municipal e a realidade da integração das tecnologias nas escolas. Apesar da ampla

legislação, das políticas públicas e das projeções voltadas para uma educação do futuro em um mundo tecnológico, sabemos que as dificuldades enfrentadas pelas escolas não são recentes, assim como não é nova a necessidade de integrar o ensino às tecnologias. Nesse sentido, a questão central que se impõe não é mais se essa integração deve ocorrer, mas *como* e *quando* ela pode, de fato, funcionar.

Sob essa ótica, é preciso considerar que a incorporação das TDIC's no ensino é motivada pelas exigências da sociedade digital, marcada pelo desenvolvimento de competências que tornem os estudantes capazes de enfrentar os desafios contemporâneos de um mundo cada vez mais tecnológico. O desafio, portanto, não consiste em resistir à tecnologia, mas utilizá-la de forma que atenda às necessidades da educação em uma sociedade digital.

Essa compreensão torna-se, pois, fundamental para a prática educativa que se pretende construir. Nesse contexto, os documentos curriculares municipais passam a ser elaborados sob o discurso da renovação de saberes, da melhoria da qualidade da educação e da inclusão digital. No entanto, a insuficiência de recursos técnicos essenciais à implantação, à adaptação e à conectividade nas escolas, aliada a uma formação do professor de História ainda marcada por concepções tradicionalistas, pode dificultar a integração efetiva das tecnologias às práticas pedagógicas.

A superação dessas disparidades perpassa, portanto, pelo fortalecimento da formação continuada dos professores e pelo investimento em infraestrutura que possibilite a integração efetiva das tecnologias aos processos de ensino e aprendizagem. Esse movimento leva-nos a refletir sobre um ensino capaz de desenvolver nos estudantes o pensamento histórico e a consciência histórica em um contexto marcado pela cultura digital.

Essa reflexão também alcança o campo do Ensino de História. Nos últimos anos, historiadores têm se debruçado sobre as relações entre o Ensino de História e as tecnologias digitais, não apenas em decorrência de exigências curriculares, mas, sobretudo, pela necessidade de repensar os objetivos da disciplina diante das transformações promovidas pela cultura digital e pelas novas formas de produção, circulação e apropriação do conhecimento histórico.

Um dos maiores desafios dos professores, nesse contexto, é fazer com que os alunos pensem historicamente quando utilizam a tecnologia, ou seja, aprendam a transformar informação em conhecimento. Isso implica em verificar fontes, formular hipóteses e narrar historicamente o que aprendem. O objetivo é que, por meio das tecnologias e da conexão com os meios digitais, os estudantes desenvolvam uma aprendizagem histórica significativa,

compreendendo de que maneira a História se relaciona com suas experiências e atribui sentido às suas vidas.

Assim, retornamos ao questionamento desta pesquisa: de que maneira a utilização de visitas virtuais pode contribuir para o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes do ensino fundamental e médio? Neste capítulo buscamos compreender as formas pelas quais o digital está incorporado nos documentos normativos voltados à estruturação curricular e às suas aplicações. Argumentamos nesse sentido que, ao influenciar as práticas pedagógicas das diferentes áreas do conhecimento, o currículo deve ser compreendido como um campo de tensões e disputas, atravessado por pressões dos contextos local e global.

3 (Re)DESCOBRINDO O PASSADO COM TECNOLOGIAS DO “FUTURO”: TECNOLOGIAS EMERGENTES E VISITAS VIRTUAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA

*Estou preso na rede
Que nem peixe pescado
É zapzap, é like,
É instagram, é tudo muito bem bolado
[...]
Cada dia nova invenção
É tanto aplicativo que eu não sei mais não
(Gilberto Gil, pela Internet 2)*

Atualmente, vivenciamos uma intensa circulação de conteúdos, informações e comportamentos por meio das interações realizadas em ambientes digitais, o que nos torna cada vez mais imersos na virtualidade. Essa condição é expressa por Gilberto Gil em sua canção, ao sugerir que a nova relação do ser humano com a tecnologia nos coloca em uma condição análoga à de um “peixe pescado dentro da rede”. Tal metáfora indica que, na ausência de uma reflexão crítica sobre essa relação, corremos o risco de desenvolver uma dependência excessiva das tecnologias, comprometendo nossa autonomia para tomar decisões e orientar a vida cotidiana.

Sob essa perspectiva, cabe refletirmos que a rápida difusão da Internet e das tecnologias emergentes, como a RV, a RA e os modelos 3D interativos, não apenas transforma a maneira como os sujeitos interagem com o conhecimento, mas também redefine o acesso e a experiência com o patrimônio cultural, uma vez que essas tecnologias carregam a capacidade de solidificar, questionar ou mesmo reconfigurar narrativas históricas dominantes.

Nesse contexto, o patrimônio digitalizado passa a ser um campo no qual o poder simbólico da memória e da identidade é permutado para o meio virtual, influenciando a percepção que os alunos constroem sobre o passado. Para entender o potencial didático dessas plataformas, é necessário contextualizá-las no âmbito da cibercultura e reconhecer que não existem territórios neutros na construção de novos conhecimentos históricos.

3.1 O Patrimônio Cultural na Era Digital: novos campos de disputa através da digitalização.

Para compreendermos a rede que nos prende ao meio virtual, é necessário, antes, refletirmos sobre a rede que organiza as relações no mundo real, percebendo que ela se constitui a partir das articulações e disputas de interesses de uma classe dominante,

responsável, em grande medida, pela produção e pela difusão da cultura e do conhecimento. Esses grupos hegemônicos possuem motivações e comportamentos dominantes que, ligados a reproduções simbólicas, legitimam a sua supremacia no cotidiano, por meio de propagandas de celulares e computadores de última geração. Desse modo, seus mecanismos de dominação envolvem o reforço da ideia de que o ensino tecnológico constitui uma via necessária para a promoção da inclusão digital.

Compreender esse contexto implica relacionar as informações que circulam entre o mundo real e os ambientes virtuais às narrativas em constante construção. Para tanto, recorreremos ao conceito de poder simbólico, formulado por Pierre Bourdieu (2005), cujas contribuições foram fundamentais para a compreensão dos comportamentos presentes no nosso cotidiano. Ao analisar as estruturas sociais, o autor demonstra que os grupos dominantes produzem e legitimam mecanismos de dominação inscritos nas formas de comunicação e na produção do conhecimento. Tais mecanismos tendem a ser reconhecidos como legítimos e naturalizados pelos grupos dominados, convertendo-se, assim, em uma forma de poder simbólico.

De acordo com Bourdieu (2005, p. 8), "o poder simbólico é o poder invisível que pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber se são sujeitos ou se mesmo se exercem". Nesse sentido, de maneira sutil e muitas vezes inconsciente, o poder simbólico é construído por meio de sistemas estruturados presentes na sociedade e reconhecidos como fontes de conhecimento, como as artes, a religião, a linguagem e os meios de comunicação, incluindo-se, neste último, as tecnologias. Como bem ressalta Castells (2003a, p. 16), o desenvolvimento da tecnologia alicerça os meios de comunicação por intermédio da internet, a qual, por sua vez, "permite a comunicação de muitos com muitos, em escala global".

Na perspectiva de Bourdieu (2005), os sistemas estruturados possuem força para construir a realidade e estabelecer uma ordem de conhecimentos e saberes produzidos pela cultura dominante. Nesse contexto, a cultura contribui para a reprodução dos interesses das classes dominantes ao difundir símbolos que extrapolam interesses particulares e se apresentam como universais às classes dominadas, legitimando, assim, uma determinada ordem social.

A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções (Bourdieu, 2005, p. 10).

Desse modo, Bourdieu (2005, p. 11) afirma que "a cultura que une é também a cultura que separa", uma vez que, marcada por relações hierárquicas, ela apresenta uma natureza dual de inclusão e exclusão social. Ao mesmo tempo em que fortalece os vínculos de identidade e pertencimento entre os membros de um mesmo grupo, por meio do compartilhamento de valores e modos de vida em comum, a cultura dominante também estabelece mecanismos de separação e distinção social. Nessa perspectiva, é importante reconhecer que os processos de exclusão simbólica não surgiram com o advento das tecnologias digitais; ao contrário, já estavam presentes no mundo real.

Essa realidade de exclusão simbólica tornou-se evidente durante a aplicação dos questionários desta pesquisa, ao revelar desigualdades que atravessam as experiências dos estudantes com os patrimônios culturais da cidade em sala de aula. Conforme foi possível observar, o relato de alguns alunos da EMGMS revela a existência de questionamentos acerca da possibilidade de acesso a determinados espaços culturais da cidade. Durante as intervenções, muitos perguntavam: “a entrada é de graça?”, “ninguém vai ser barrado?”. Ou, ainda, afirmavam: “eu já me apresentei nesse teatro, mas não deixaram entrar em outros ambientes”, “sempre passo em frente ao teatro, mas eu acho que não é pra mim”.

Segundo Bourdieu (2005), os elementos culturais construídos pelo hábito — ou *habitus* — fortalecem a coesão de determinados grupos, mas também podem atuar como uma barreira simbólica para indivíduos pertencentes a contextos socioculturais distintos, produzindo estranhamento, marginalização cultural e desigualdade social. No contexto desta pesquisa, essa reflexão permite estabelecer paralelos com os processos de inclusão e exclusão digital, a produção e a circulação de representações simbólicas nos ambientes digitais e, ainda, com as experiências de visita aos patrimônios culturais.

Nos últimos anos, a cultura empresarial tem se engajado em produzir e materializar, no contexto digital, simbologias associadas à historicidade dos patrimônios. Um exemplo desse movimento é a preservação e a divulgação da memória de monumentos e edifícios históricos por meio de plataformas digitais. Esse processo ocorre tanto pela criação de páginas, aplicativos e outras tecnologias, quanto pela ressignificação, no ambiente digital, de símbolos já legitimados como representações do poder simbólico, a exemplo do patrimônio histórico da cidade, que vem passando por processo de digitalização.

Cabe ressaltar que a relação entre patrimônio e memória configura-se como um campo de disputa. Nesse sentido, Pierre Nora (1993) leva-nos a refletir que o patrimônio carrega significados e representações por constituir lugares de memória, e que as disputas em torno da história revelam quais memórias devem ser preservadas.

O tempo dos lugares é esse momento preciso onde desaparece um imenso capital que nós vivíamos na intimidade de uma memória, para só viver sob o olhar de uma história reconstituída [...]. Os lugares de memória são, antes de tudo, restos. A forma extrema onde subsiste uma consciência comemorativa numa história que a chama, porque ela a ignora. Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos. [...] Lugares salvos de uma memória na qual não mais habitamos [...] mas onde palpita ainda algo de vida simbólica. Oscilação do memorial ao histórico, de um mundo onde se tinha ancestrais a um mundo da relação contingente com aquilo que nos engendrou, não se celebra mais a nação, mas se estudam suas celebrações (Nora, 1993, p. 12-14).

Desse modo, podemos compreender, à luz das reflexões de Nora (1993), que a memória vivida transforma-se em uma história arquivada, organizada e ensinada por intermédio dos monumentos históricos, os quais representam uma cultura dominante que necessita da sua materialização para continuar existindo simbolicamente. De modo semelhante, José Heleno Ferreira (2020), ao estudar a cidade como direito à história e à memória, demonstra que a escolha do patrimônio não se baseia apenas em critérios técnicos e estéticos, mas também em escolhas políticas e sociais que refletem as ideias e os valores dos grupos dominantes de determinado período. Dessa forma, perpetua-se a manutenção dos símbolos de um poder instituído em detrimento de patrimônios representativos das camadas populares.

O reconhecimento de algo como patrimônio não está isento das ideias e valores hegemônicos num determinado período histórico, num determinado grupo social. Temos, então, invariavelmente, o reconhecimento dos edifícios monumentais, das obras de arte consagradas, dos prédios e propriedades de grande luxo como patrimônio cultural de uma determinada cidade, ou mesmo da humanidade, em detrimento das construções, saberes e fazeres daqueles e daquelas que não compõem os grupos sociais privilegiados econômica e socialmente. Em decorrência disso, temos uma concepção de patrimônio como algo estático, que precisa ser preservado à revelia dos interesses e das necessidades da grande maioria da população. E mais, uma concepção de patrimônio que ignora, que não reconhece como tal elementos que têm valor e representação material e ou simbólica para as camadas periféricas, assim como não reconhece as lutas, os saberes, as festas, as celebrações populares, enfim, tudo aquilo que é criado/construído pelas camadas populares e que não possui a chancela do poder instituído, seja ele em termos políticos, econômicos ou religiosos (Ferreira, 2020, p. 13803-13804).

No contexto contemporâneo, a materialização da memória nos meios digitais pode ser compreendida como uma estratégia de preservar um passado que, de outra forma, poderia se perder diante do avanço das novas tecnologias. A digitalização dos bens patrimoniais tem reconfigurado as relações com os patrimônios e a memória, possibilitando experiências como as visitas virtuais realizadas por meio de plataformas, como o Google Arts & Culture, e dos sites de instituições culturais privadas.

Essa mudança na relação do sujeito com o patrimônio e a memória tornou-se evidente nas reflexões dos alunos durante a visita virtual, quando surgiram diversos questionamentos sobre os espaços e os elementos arquitetônicos do Theatro. Os alunos perguntavam, por exemplo, que ambiente estava sendo apresentado, se o piano de cauda e os assentos do foyer ainda existiam, se as pinturas eram originais e se os detalhes da escadaria eram autênticos.

Observando essa transformação, o pesquisador Rafael Chaves (2024) tem se dedicado a analisar a influência da cibercultura sobre o patrimônio cultural e os museus, bem como os novos conceitos relacionados à cibermuseologia. Investigando a relação entre patrimônio e museus, o autor nos lembra que a inserção das TDIC's, no espaço museal, já se fazia presente em plataformas online de acervos e repositórios digitais. Além disso, assinala que esse processo de digitalização voltado às visitas virtuais tornou-se, sobretudo, fundamental durante a pandemia de Covid-19, permitindo a continuidade da relação dos indivíduos com o patrimônio local e até mesmo global.

O novo 'normal' imposto pela pandemia acelerou o processo de adaptação dos patrimônios culturais e dos museus ao formato digital no ciberespaço, criando, com isso, novos caminhos para a memória e novos lugares de memória. Nesse sentido, Chaves (2024, p. 4) afirma que:

Os museus são instituições de memória e não podem ignorar essa transformação cultural advinda da Cibercultura. Neste sentido, a “rede” é um instrumento de importância para os museus, seja para divulgar seus acervos ou para permitir o acesso às suas exposições e receber a realimentação do público. Os museus podem usar o ciberespaço para criar espaços de memória, aprendizado e promoção da cultura.

Na perspectiva de Chaves (2024), no mundo virtual e na cibermuseologia, o foco deixa de recair exclusivamente sobre o objeto físico ou o patrimônio edificado e passa a privilegiar a musealização de ideias e a experiência do usuário. Isso ocorre porque as experiências virtuais ampliam as possibilidades de participação do público por meio de recursos interativos, como textos, áudios, comentários, *quizzes* e personagens virtuais, contribuindo para a construção de narrativas que favorecem a compreensão histórica desses espaços. Nesse contexto, é necessário reconhecer que o ambiente virtual é dinâmico e atravessado por constantes transformações e influências decorrentes das conexões globais. Cabe, portanto, aos historiadores compreender quais narrativas, ideias e interesses estão em jogo nesse processo.

3.2. Educação Patrimonial e Ensino de História: Articulações entre memória, identidade e a competência narrativa da consciência histórica.

No contexto da digitalização do patrimônio e da necessidade de preservação da memória, o ensino de História conecta a produção do mundo virtual ao campo do saber científico, contribuindo para explicar e contextualizar os acervos digitais. Nesse sentido, é preciso reconhecer que os alunos não acessam o passado somente por livros e museus; pelo contrário, no mundo contemporâneo, os discentes vivenciam uma memória virtualizada, na qual os conteúdos que circulam nas redes sociais, nos vídeos, nos memes e nas pesquisas online influenciam a forma como lembram e esquecem os acontecimentos históricos.

Diante disso, devemos questionar o que é produzido e repassado para os estudantes em sala de aula com o auxílio das tecnologias, bem como reconhecer os jogos de interesse e as dominações simbólicas que influenciam aquilo que é visto, compartilhado e legitimado como verdade. Muitas vezes, esses processos contribuem para a reprodução ou o apagamento de narrativas históricas relacionadas a diferentes classes sociais. Nesse sentido, Ferreira (2020, p. 13808) argumenta que:

Entre os desafios do fazer educativo, nas instituições escolares, nos museus, arquivos e demais organizações que trabalham com a memória e com a história está o desafio de apresentar a história como produção humana e afirmar o direito de todos e todas a esta história que se construiu e se constrói cotidianamente. [...] Significa, ainda, reconhecer que as comunidades, os coletivos organizados, os grupos sociais diversos têm direito ao acesso aos bens patrimoniais da cidade em que vivem e, para além disso, precisam ser ouvidos no que diz respeito à definição dos bens patrimoniais – materiais e imateriais – que representam suas histórias e seus modos de vida. Nesse sentido, a educação patrimonial tem um importante papel a cumprir e, acredita-se, apresenta uma grande contribuição para a prática de ensino de História na educação básica.

Ao evocar a importância da Educação Patrimonial para o ensino de História, Ferreira (2020) assinala a contribuição desse campo para a compreensão dos processos históricos e para a construção das identidades culturais, uma vez que os patrimônios preservam e expressam a memória das sociedades nas quais estão inseridos.

Antes, porém, de continuarmos as considerações sobre a relação entre ensino de história e patrimônio, torna-se importante apresentar uma breve explanação sobre o conceito de Educação Patrimonial. Para isso, recorreremos às contribuições de Átila Tolentino (2019) e Carmem Gil (2020).

Em suas pesquisas sobre educação patrimonial, Tolentino (2019) apresenta uma reflexão crítica acerca dos critérios que orientaram a seleção e a preservação de bens

representativos de determinada identidade e memória coletiva, processo fortemente influenciado pelo modelo europeu de preservação do patrimônio consolidado a partir do final do século XVII. O autor afirma, pois, que o patrimônio selecionado para preservação representava naquele contexto os elementos considerados fundamentais para a construção do Estado-nação, contribuindo para a construção de uma identidade nacional alicerçada em uma representação colonialista.

No caso do Brasil, no início do período republicano, houve um processo de intensificação de criação de institutos e museus que pudessem resguardar a memória voltada à construção da identidade nacional. Nesse contexto, o Decreto-Lei nº 25, de 1937, instituiu o Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), posteriormente transformado em Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), que ampliou o conceito de patrimônio para o campo da cultura, das expressões e dos saberes e fazeres de diferentes segmentos sociais.

Apesar da centralização do processo de patrimonialização em um órgão destinado a essa finalidade, Tolentino (2019) salienta que o conceito de patrimônio é permeado por conflitos e dilemas, entre os quais se destacam: a diversidade e a heterogeneidade da cultura. Além disso, o autor aponta o fato de muitos patrimônios tutelados pelo Estado carregarem valores simbólicos representativos das classes dominantes. Nesse sentido, argumenta que:

A ideia de patrimônio cultural esteve, historicamente, adstrita aos aparelhos ideológicos do Estado, bem como às classes e segmentos dominantes da sociedade [...]. Nesse jogo social, cabe perguntar o que está por trás entre o que selecionar como representativo de uma suposta memória e identidade coletiva e o que está relegado ao limbo do esquecimento (Tolentino, 2019, p. 139).

Para explicar a relação entre a memória manipulada e a construção de novas identidades, Tolentino (2019) recorre às reflexões de Paul Ricoeur e Manuel Castells. Desse modo, assinala que os abusos e os esquecimentos da memória estão a serviço da reivindicação de identidades que se constituem, por meio da narrativa, como instrumentos ideológicos de legitimação de determinada ordem ou sistema de poder.

No plano mais profundo, o das mediações simbólicas da ação, a memória é incorporada à constituição das identidades por meio da função narrativa. A ideologização da memória torna-se possível pelos recursos de variação oferecidos pelo trabalho da configuração narrativa [...]. É mais precisamente a função seletiva da narrativa que oferece a manipulação, a oportunidade e os meios de uma estratégia engenhosa que consiste, de saída, numa estratégia do esquecimento quanto da rememoração (Ricoeur, 2007, p. 98 *apud* Tolentino, 2019, p. 141).

Nessa perspectiva, Tolentino (2019) apresenta novas possibilidades de construção de identidades na sociedade em rede. Para isso, recorre à tipologia proposta por Castells, que distingue três formas de identidade: a legitimadora, a de resistência e a de projetos. Segundo o autor, a identidade de resistência é construída por grupos socialmente marginalizados que organizam comunidades de sobrevivência para “reivindicar um discurso próprio frente a um ambiente de opressão e estigmatização e buscam, na seara do patrimônio cultural, que suas referências sejam reconhecidas como representativas da formação da identidade nacional” (Tolentino, 2019, p. 143).

Crítico de uma educação patrimonial pautada na máxima ‘conhecer para preservar’, Tolentino (2016) defende que o patrimônio deve ser compreendido a partir de uma perspectiva crítica, e não apenas contemplativa. Além disso, argumenta que, por constituir um campo de disputas, é necessário abandonar a ideia de neutralidade em relação ao patrimônio.

Por isso, a educação patrimonial, para que possa ser efetiva, implica ir além do conhecer para preservar; é necessário que se aproprie da reflexão crítica. E, a partir dessa reflexão, buscar a transformação da realidade. [...] Além disso, nas práticas educativas que pretendem dialógicas e democráticas, o patrimônio cultural concebido como um elemento social implica reconhecer o jogo de forças existentes nos seu processo seletivo e até mesmo de sua apropriação, em que estão imbricados os conflitos e as divergências na permanente luta entre a memória e o esquecimento (Tolentino, 2016, p. 46).

No que se refere às reflexões de Gil (2020) sobre a educação patrimonial, a autora destaca-se por apresentar novas perspectivas para o ensino. Ao analisar diferentes teses e dissertações com o objetivo de categorizar os procedimentos da educação patrimonial, observou que esse campo não se configura como uma metodologia única, mas como resultado de processos relacionais fundamentados na crítica, na reflexão e na interpretação. Esses processos tanto tencionam a concepção de herança colonialista quanto a concebem como referência cultural de diferentes grupos sociais.

Nesse sentido, Gil (2020) ressalta que a visão predominante de patrimônio ainda se restringe à valorização das heranças coloniais e religiosas de matriz europeia, negligenciando a necessidade de compreendê-lo sob a perspectiva da diversidade cultural.

Nesse aspecto, as dissertações e teses ora tratam do patrimônio como histórico e artístico, ora como cultural, sendo a perspectiva do patrimônio como referência cultural ainda pouco referida nesses estudos. Prevalece uma certa obediência epistêmica, na medida em que o patrimônio brasileiro aparece sempre vinculado ao passado colonial europeu e católico. Há muito o que se fazer nesse aspecto para construir práticas de educação patrimonial comprometidas com a coletividade e a crítica à colonialidade (Gil, 2020, p. 120).

À luz das reflexões de Tolentino (2019) e Gil (2020), a superação de uma visão puramente eurocêntrica do patrimônio depende de práticas educativas que problematizam os conflitos e os jogos de interesses que atravessam os processos de patrimonialização. Ao compreender o patrimônio como algo dinâmico e socialmente construído, desloca-se o foco exclusivo dos monumentos coloniais e abrem-se espaços para o reconhecimento e a valorização de memórias historicamente silenciadas.

Nesse sentido, retomamos as concepções de Paul Ricoeur acerca das narrativas, buscando articulá-las ao desenvolvimento da identidade e da consciência histórica dos alunos. Para aprofundar essa discussão, recorreremos às contribuições teóricas de Jörn Rüsen e Peter Lee.

Nas aulas de História, os professores recorrem com frequência a conceitos-chave, como revolução, trabalho, escravidão e patrimônio. Denominados por Peter Lee como conceitos substantivos, eles são necessários não somente para facilitar a aprendizagem do conhecimento histórico, mas também para que os discentes possam inferir, testar informações e explicar eventos e relatos sobre o passado. De acordo com o autor, esses conceitos estão relacionados aos conteúdos históricos e integram o conjunto de conhecimentos adquiridos pelos sujeitos ao longo da vida escolar. Desse modo, são fundamentais para a construção do pensamento histórico e da consciência histórica.

Rüsen compreende, nesse sentido, que os conceitos substantivos são essenciais para o desenvolvimento da competência narrativa, a qual, construída a partir da consciência histórica do sujeito, constitui “um elemento-chave da orientação da vida humana dando-lhe moldura temporal e matriz” (Rüsen, 2024, p. 25). Sob essa ótica, a consciência histórica corresponde à capacidade do indivíduo de relacionar a percepção temporal – passado, presente e futuro –, por meio de narrativas que atribuem sentido às vivências humanas e contribuem para a compreensão da vida prática na construção da identidade individual e coletiva. Assim, o conhecimento historicamente produzido articula-se às experiências dos sujeitos, enquanto a narrativa promove o pensamento histórico e confere sentido às suas vivências e experiências.

Rüsen (2024, p. 26-27) argumenta, portanto, que:

A consciência histórica tem uma função prática: confere à atualidade uma direção temporal, uma orientação que pode guiar intencionalmente pela agência da memória histórica. [...] A forma da linguística que a consciência histórica realiza sua função de orientação é a da narrativa. [...] É possível caracterizar a competência específica e essencial da consciência histórica como “competência narrativa”.

Nessa perspectiva, Maria Auxiliadora Schmidt e Claudia Urban (2018, p. 16) reforçam que, além da consciência histórica, Rüsen também considera que “o sujeito está inserido em uma cultura histórica que permite compreender a produção e usos da história no espaço público da sociedade atual”. Ao observarmos a sociedade contemporânea, é possível perceber que a interconexão promovida pela internet e pelas redes de informações também produz uma cibercultura que determina vontades e exerce domínios simbólicos.

Relacionando os conceitos desenvolvidos por Lee e Rüsen ao ensino de História, Carla Silva (2020) observa que os conceitos substantivos são inseridos na vida prática do sujeito por meio da cultura. No caso dos discentes, essa inserção ocorre por intermédio da cultura escolar.

Então, conceitos substantivos são todos os conteúdos históricos, temas, fatos, ações, realizações, entre outros que dizem respeito ao passado e que têm significados para o sujeito, o “outro” e a sociedade. [...] Para além das experiências do sujeito, o conceito substantivo também chega à sua vida prática por meio da cultura escolar, seja de modo superficial ou profundo, subjetivo ou objetivo, voluntário ou involuntário, visto que não se aprende ou ensina história a partir do “nada”, ou seja, da ausência total de experiência ou da carência de vida prática (Silva, 2020, p. 57-58).

Apoiando-se na teoria de Rüsen, Silva (2020) defende que a introdução de conceitos substantivos na vida dos alunos deve considerar seus conhecimentos prévios e promover um diálogo com fontes presentes em sua vida prática. Desse modo, estaremos mobilizando saberes já existentes em sua consciência histórica, despertando seu interesse pelo conhecimento histórico e favorecendo o desenvolvimento do pensamento histórico, bem como a produção de novas narrativas.

Assim, o conteúdo histórico, antes na esferas do senso comum, passa para a esfera da competência histórica qualitativa (conhecimento histórico científico), uma vez que esse foi agregado, isso é, percebido quando o sujeito modifica o seu ponto de vista e versão sob um determinado conceito substantivo, após tomar consciência histórica da sua carência inicial de que era seu referencial (Silva, 2020, p. 61).

Na perspectiva tecnológica, a convergência entre a teoria de Rüsen e as reflexões de Silva (2020) desloca a capacidade de questionar as narrativas tradicionais da História de uma posição passiva para uma abordagem ativa. Nesse sentido, enquanto Rüsen considera que o conhecimento histórico deve servir como orientação para a vida prática, na qual narrativas absolutas devem ser desconstruídas, Silva (2020) aponta que as ferramentas tecnológicas oferecem suporte material para esse processo.

Nesse sentido, ao abrirmos espaço para o diálogo com fontes digitais e múltiplas narrativas da hipermídia, o ato de pensar historicamente deixa de ser percebido como uma obrigação escolar e passa a integrar as experiências temporais dos estudantes. Desse modo, a consciência histórica desses sujeitos — imersos em um mundo cada vez mais conectado e globalizado — é mobilizada a ultrapassar o consumo passivo de informações, estimulando a construção de novas leituras e narrativas críticas. Em última instância, é essa articulação que confere sentido prático ao conhecimento histórico construído em sala de aula e reafirma a função social da História em uma sociedade marcada pela velocidade da era digital.

Mais do que saber utilizar um computador, um tablet ou um smartphone, o aluno desenvolve, a partir dos direcionamentos dados pelo professor, a capacidade de questionar os 'porquês' da sociedade em rede. Nesse 'novo normal', poderíamos sintetizar as ideias que Papert e Freire defendiam na década de 90: uma educação em que a ferramenta digital não determina as regras, mas potencializa a curiosidade e o senso crítico, permitindo que cada estudante compreenda o peso e a complexidade da trajetória histórica da humanidade.

3.2.1 Tecnologias Emergentes de Realidade Virtual no Ensino de História

A crescente disponibilidade de plataformas digitais oferece novas oportunidades para aprimorar o aprendizado, promover a interação e estimular o interesse dos alunos pela disciplina de História. Nesse contexto, as pesquisas em Ensino de História têm se voltado cada vez mais para a investigação do uso dessas plataformas, buscando compreender seu potencial e seus desafios.

Quando a Internet surgiu na década de 1990, sua proposta baseava-se em uma interface mais estática, com uma Web¹⁹ de pouca interação que permitia, basicamente, a leitura e a troca de documentos. A partir dos anos 2000, o desenvolvimento industrial e a intensificação do fluxo de informações no contexto do capital empresarial impulsionaram o desenvolvimento de uma rede de informações marcada por plataformas dinâmicas e interativas. Nessas plataformas os próprios usuários passaram a produzir conteúdos por meio de blogs, wikis e fóruns, com foco na interatividade, na participação e nas redes sociais.

Contudo, foi a partir da década de 2010 que a Internet deu um novo salto evolutivo. Essa etapa, frequentemente denominada Web 3.0, caracteriza-se pelo desenvolvimento da web

¹⁹ A Web também possui uma História. Antes, precisamos diferenciar Internet e Web. A Internet é a infraestrutura física, como data centers, roteadores ou cabos de fibra óptica. Ela permite que usuários transfiram ou troquem informações e dados em todo o mundo. A Web é um sistema de documentos e recursos interconectados, como sites e navegadores, links e URLs. Cf. JÁ PODEMOS [...], 2023.

semântica, na qual os dados passaram a ser conectados por links e URLs, permitindo acesso a documentos dentro de outros documentos, bem como a páginas que possibilitam abrir diferentes janelas no navegador. Nesse contexto, intensificou-se a incorporação de tecnologias como *machine learning*, Inteligência Artificial (IA), Internet das Coisas (IoT), Realidade Aumentada (RA) e Realidade Virtual (RV), sustentadas por uma extensa rede de dados.

Tais avanços também passaram a influenciar o sistema educacional. Nesse cenário, a busca por metodologias ativas tem encontrado, na inserção das tecnologias de imersão — como a RV e a RA —, novas possibilidades para o desenvolvimento de competências e para a ampliação do engajamento e da compreensão dos conteúdos. A RV, por exemplo, permite que os alunos explorem ambientes históricos de forma imersiva e interativa, tornando o passado mais tangível e atrativo.

Antes da utilização da RV no processo de ensino e aprendizagem, é fundamental que o docente compreenda os seus diferentes tipos. Nesse sentido, Costa (2024) apresenta algumas possibilidades de aplicação da RV no ensino de história e realiza uma análise detalhada dos tipos de RV, que pode ser imersiva ou não-imersiva. Baseando-se nos estudos de Tori, Hounsell e Kirner, o autor (Costa, 2024, p. 39-40) define que:

A realidade virtual não-imersiva é aquela implantada por meio de uma janela, que podemos entender aqui como um monitor de computador, a tela de um celular ou uma projeção de um data show. Já a realidade virtual imersiva é aquela em que o usuário utiliza recursos como capacetes ou óculos de RV, além de outros recursos, que fazem se sentir dentro do cenário digital com a possibilidade de manipular virtualmente os objetos lá existentes como se fossem no mundo real.

O autor defende que os recursos de RV possuem a capacidade de fazer com que o indivíduo se sinta presente fisicamente em um ambiente que não existe no mundo físico (Costa, 2024, p.14). Desse modo, ao possibilitar que os estudantes adentrem o mundo virtual e visitem espaços que, muitas vezes, seriam inacessíveis devido ao distanciamento espaço-temporal, esses recursos tecnológicos podem despertar o interesse pelo ensino de História e favorecer a construção de novas formas de compreender o conhecimento histórico, contribuindo, assim, para uma aprendizagem significativa da disciplina (Costa, 2024, p. 15).

Costa (2024, p. 20) justifica o uso da RV e da RA baseando-se na teoria de Rüsen, afirmando que:

A aprendizagem histórica deve ter como principal foco o desenvolvimento de quatro habilidades, a saber: experimentar, interpretar, orientar-se e agir; nessa perspectiva, a partir da entrada em contato com o conteúdo, inicia-se o processo de experimentação e interpretação do acontecido que faz com que o indivíduo produza sentido ao

passado e o relacione com o presente vivido, orientando-se e interpretando o ambiente em que está inserido, acreditamos que os recursos de realidade são grandes armas na experimentação do passado.

À luz dessas considerações, o autor argumenta que a utilização de recursos tecnológicos no ensino de História desloca os alunos de uma postura passiva para uma atuação mais crítica diante dos problemas contemporâneos. Essa perspectiva aproxima-se de uma concepção de ensino que utiliza os conceitos substantivos no processo de aprendizagem. Nessa direção, desenvolver a capacidade de interpretar as experiências vividas na sociedade conectada e articulá-las ao ensino sistematizado, com o apoio das tecnologias digitais, favorece o desenvolvimento do pensamento histórico, permitindo que os estudantes atribuam significado às informações e as transformem em conhecimento.

Contudo, para alcançar esses objetivos, é preciso, antes, problematizar os próprios recursos tecnológicos e verificar as suas limitações. Isso porque, no contexto da realidade escolar, a falta de sustentabilidade tecnológica, em alguns casos, vai desde questões estruturais, como escassez de materiais técnicos e manutenção de equipamentos, até questões humanas, como ausência de corpo técnico especializado dentro das Salas de Inovação para auxiliar o professor.

Embora existam documentos normativos, como a BNCC e o DCRFor, que incentivam a implementação de tecnologias digitais no ensino, as políticas públicas, muitas vezes, não alcançam a realidade das escolas. Diante desse cenário e considerando que as tecnologias já fazem parte do cotidiano dos estudantes, entendemos que a utilização da RV não imersiva constitui uma alternativa mais viável para o contexto escolar.

O uso da RV nas aulas de História possibilita a interação com objetos históricos inexistentes no tempo presente, bem como a reconstrução de aspectos do passado. Desse modo, essa tecnologia favorece uma aproximação dos estudantes com a sua própria história e contribui para o desenvolvimento da consciência crítica. Afinal, a imersão em ambientes virtuais integra o processo de transformação de uma sociedade em rede que transformou as formas de interação com a informação e o mundo.

Nesse contexto, a popularização das tecnologias de digitalização em 3D e 4D e dos equipamentos de imersão em realidades paralelas, a exemplo dos dispositivos móveis e óculos de RV, tem facilitado a compreensão e a aprendizagem de ambientes físicos, como as cidades e a relação do homem com seu patrimônio local. Nesse sentido, Polise de Marchi e Marcelo Hashimoto (2018, p. 456), na perspectiva da ciência da computação, explicam que

equipamentos vestíveis²⁰ possibilitam novas formas de inserção e visualização das informações históricas relacionadas aos patrimônios.

Para Marchi e Hashimoto (2018), a cidade pode ser compreendida como uma grande *Big Data*, isto é, uma grande fonte de dados composta por camadas de informações que se sobrepõem ao longo do tempo, estabelecendo novas relações de significado e novas representações da realidade. Sob essa ótica, os autores assinalam que:

A temporalidade é uma questão fundamental para a cidade, uma vez que a cidade é constituída pela sedimentação de vários momentos e eventos. Se por um lado, discute-se big data e a contínua e progressiva produção de dados e a necessidade de acessá-los e visualizá-los, por outro há uma constante atividade de rememoração do passado, uma vez que as RA e RV permitem a reconstrução de realidades passadas ou a inserção de camadas temporais distintas em tempo presente, além de projetar realidades futuras em justaposição com o real atual (Marchi; Hashimoto, 2018, p. 456).

A RV, portanto, possibilita que o sujeito vivencie realidades passadas que já não existem mais no ambiente físico das cidades. Por esse motivo, ela tem sido bastante utilizada em aplicações relacionadas à área do patrimônio histórico e cultural (Marchi; Hashimoto, 2018, p. 458). Isso porque as experiências criadas pela RV simulam ambientes históricos, tornando possível preservar a memória coletiva, bem como promover a conscientização acerca da importância do patrimônio para a construção da identidade e da cultura de uma sociedade. Entretanto, cabe ressaltar que essa concepção pode limitar o conceito de patrimônio à conservação de uma memória, por vezes, considerada patriarcal.

Seguindo na perspectiva da cidade como patrimônio, Antônio Luiz Macêdo e Silva Filho (2003) observa que devemos pensar para além da preservação memorialística. Para o autor, a cidade deve ser concebida também como espaço para a “educação de sentidos e o entendimento da contemporaneidade, para refletir sobre as dinâmicas e as relações que constituem o seu funcionamento para, assim, fazer reflexões sobre o real e compreender a vida social e praticar a leitura de mundo”.

Silva Filho (2003) apoia-se na máxima de Paulo Freire de que a “a cidade somos nós e nós somos a cidade”. Nesse sentido, a cidade não deve ser compreendida somente como um espaço físico constituído por prédios e monumentos, mas como um local onde as pessoas compartilham experiências e culturas, transformando o espaço urbano e sendo por ele transformadas. Além disso, a cidade preserva memórias que não são neutras. Conforme o autor (Silva Filho, 2003, p. 26):

²⁰ Alguns exemplos de equipamentos vestíveis são: os óculos Cardboard e o handset Daydream, do Google, ou o Gear VR, da Samsung.

A memória é seletiva, não representa um depósito infinito de fatos e informações, mas constitui um modo socialmente dinâmico de atribuir significações ao passado. [...] a memória hoje é exaltada numa sociedade marcada pela aceleração contemporânea e por mudanças sucessivas .

Em um contexto de transformações tecnológicas que modificam nossa percepção do tempo e nossas referências históricas, a cidade e o patrimônio configuram-se como uma espécie de bússola temporal para a compreensão das demandas do presente. Segundo Silva Filho (2003), a cidade preserva traços de memórias materializadas nos patrimônios, que podem ser utilizados como importantes fontes históricas. Nessa perspectiva, o passado não deve ser considerado como algo inócuo ao presente; pelo contrário, é “o momento atual, com suas lutas, valores e aspirações” que nos põe “a investigar, reconstruir e interpretar o passado” (Silva Filho, 2003, p. 27). Desse modo, a interpretação histórica somente adquire sentido quando articulada às questões do tempo presente.

Quando olhamos para a afirmação de Freire de que “a cidade somos nós”, estamos sendo encorajados a construir e narrar a nossa própria história. Nesse sentido, é necessário compreender a pluralidade do conceito de patrimônio, que também se relaciona às memórias afetivas e à construção de identidades culturais locais. Esses aspectos podem ser observados nos relatos dos estudantes da EMGMS, quando compararam os patrimônios do bairro Antônio Bezerra com o patrimônio oficial tombado na cidade de Fortaleza.

Durante a atividade, os alunos identificaram-se imediatamente com o maior símbolo do bairro: a Areninha Antony Costa. Muitos relacionaram o campo esportivo às vivências da infância ou aos encontros entre os amigos para a próxima partida de futebol, como revela um dos relatos escritos nas atividades realizadas em sala de aula. Percebe-se, desse modo, que os patrimônios do bairro não foram escolhidos por força da lei, mas selecionados conforme as relações de afinidade entre os sujeitos que o compõem e que, por vezes, são excluídos e silenciados dos processos de patrimonialização.

Relato de memória de uma aluna
“Você sabia que este lugar [a Areninha] já marcou a minha infância porque desde pequena fui moradora do Antônio Bezerra e sempre passei lá. Antigamente tinha mais brinquedos. Quem é morador sabe. Mas, mesmo assim, nunca deixou de ser um lugar legal.

Eu conheci ele [o estádio] através do meu pai que já foi jogador de um time de futebol. [...] Antigamente, a Areninha era de muro baixo e bem branquinha...”

No relato da aluna, podemos estabelecer uma relação com os lugares de memória discutidos por Nora (1993), que permanecem resguardados na memória coletiva, mas já não podem mais ser revividos. Embora não seja possível voltar no tempo, encontramos, nas memórias desses lugares, uma vida simbólica e significativa para aqueles que os vivenciaram. É, pois, nesse caminho que tentamos verificar as memórias coletivas ligadas aos patrimônios do bairro Antônio Bezerra.

Para ativar essas memórias com o uso das tecnologias, é preciso considerar as diferenças entre os tipos de RV, a fim de identificar, na plataforma digital, qual modalidade será utilizada no ensino de História para a aprendizagem dos conceitos substantivos. Entretanto, não podemos nos deixar seduzir pelas propostas padronizadas de ensino, centradas em situações prontas e previamente processadas pelas tecnologias de RV, parecendo um *fast food* do conhecimento. O olhar sensível e crítico do historiador possui o potencial de despertar o interesse pelas memórias presentes nos ambientes históricos, além de possibilitar a escuta das vozes que foram historicamente silenciadas nesses espaços.

3.3 Plataforma Documenta: Uma Janela Digital para o Theatro José de Alencar

A plataforma Documenta faz parte do Projeto Inovação e Tecnologia para o Patrimônio Cultural do Ceará, vinculado ao programa Cientista-Chefe da Cultura, do Governo do Estado do Ceará. Desenvolvido pela UFC, o programa é coordenado pelos professores Custódio Almeida²¹ e Esequiel Mesquita²².

Na página da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico²³ (FUNCAP), podemos perceber que o projeto observa a Política Nacional de Digitalização e Preservação do Patrimônio Cultural e traz como objetivo principal mapear o “ecossistema cultural” do Estado, com uso de equipamentos, programas, projetos e ações

²¹ Professor titular do Instituto de Arte e Cultura (ICA-UFC). Atualmente é reitor da Universidade Federal do Ceará pelo quadriênio (2023-2027). Coordenador-chefe do projeto Cientista-Chefe da Cultura do Estado do Ceará (Secult-CE / Funcap), desde julho de 2021. Cf. CUSTÓDIO LUÍS [...], 2023.

²² Professor do Instituto de Arquitetura, Urbanismo e Design e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil da Universidade Federal do Ceará (PPGEC-UFC). Coordenador do Projeto Tecnologia e Inovação do Patrimônio Cultural do Ceará, apoiado pela FUNCAP, que promove levantamentos digitais, modelos 3D para preservação e documentação e ferramentas inovadoras de HBIM. Cf. ESEQUIEL FERNANDES [...], 2025.

²³ Cf. CIENTISTA CHEFE [...], [202-?].

culturais. A primeira iniciativa desenvolvida pelo projeto foi a digitalização de patrimônios artísticos e culturais da capital cearense, incluindo o patrimônio material edificado, como as igrejas, os casarões, os museus e o teatro.

A Política Nacional de Digitalização e Preservação do Patrimônio Cultural constitui um conjunto de ações interdependentes voltadas à preservação de documentos, acervos e bens patrimoniais por meio de tecnologias digitais. No Brasil, essa iniciativa resulta de um esforço articulado entre o IPHAN, o Ibram e a Biblioteca Nacional²⁴, com o objetivo de promover a digitalização de acervos documentais e patrimônios edificados. A ação originou-se a partir das recomendações da Carta sobre a Preservação do Patrimônio Digital²⁵, aprovada pela Unesco em 2003, documento que estabelece princípios para a preservação do patrimônio digital e orienta a formulação de instrumentos normativos.

Em entrevista concedida para esta pesquisa²⁶, o professor Esequiel Mesquita esclarece que, inicialmente, o projeto estava voltado à análise e ao levantamento de dados sobre o desempenho dos equipamentos culturais, com proposta de natureza mais técnico-científica. Entretanto, a partir de 2022, o professor Custódio foi convidado a participar do programa. Segundo Esequiel, suas experiências na Universidade do Porto, em Portugal, aliadas ao potencial oferecido pelas visitas virtuais, contribuíram para que fosse proposta a digitalização do patrimônio cultural do Estado, algo que, até então, não fazia parte dos objetivos iniciais do projeto.

Conforme entrevista realizada com o professor Esequiel:

Aqui no Ceará nós temos um patrimônio muito bonito, um patrimônio que ainda é pouco conhecido. Inclusive pelos próprios cidadãos ali da cidade, às vezes, as pessoas não têm acesso e eu vou te falar que daqui por mais acessível que seja o Theatro José de Alencar, tem muita gente que passa na porta e não entra. Então, é não entra por quê? Ai são questões que as ciências sociais vão tentar explicar. Assim, existe uma barreira de acesso que eu vejo que precisamos desconstruir, na verdade, é pavimentar essa via de acesso, gerar curiosidade, engajamento (Entrevistado Esequiel Mesquita).

Tombado pelo IPHAN, o Theatro José de Alencar consolidou-se como uma das principais referências do patrimônio cultural cearense e foi um dos primeiros equipamentos culturais digitalizados pelo projeto. Em razão de sua relevância histórica, uma das motivações apontadas pelos desenvolvedores para sua seleção foi a valorização cultural do Estado por

²⁴ Em 2020, a Biblioteca Nacional publicou um documento sobre a política de preservação digital. Cf. FUNDAÇÃO [...], 2020.

²⁵ Cf. UNESCO, 2003.

²⁶ Entrevista de pesquisa concedida a Cleisylene Sousa em 27 de março de 2025, na cidade de Fortaleza. A transcrição completa encontra-se disponível no Apêndice D.

meio da digitalização tridimensional. A partir dessa tecnologia, o público pode realizar visitas virtuais ao Theatro por meio da plataforma Documenta, desenvolvida no âmbito do projeto.

A plataforma Documenta apresenta uma perspectiva de modernidade tecnológica que incorpora recursos da RV com o objetivo de promover o patrimônio local no meio digital e ampliar sua aproximação com o público. Nessa perspectiva, ela deixa de ser apenas uma ferramenta técnica e revela potencial para ser utilizada como recurso pedagógico, possibilitando aos estudantes explorar a história, as informações da contemporaneidade e a memória histórica dos patrimônios.

Segundo o professor Esequiel Mesquita:

A plataforma surge como uma tentativa de gerar maior engajamento da população local, a população das redondezas desse patrimônio, [de lidar] com a maior visibilidade e também com a possibilidade de gerar o engajamento na era digital. Você vê, hoje, o jovem tem muito interesse com tecnologia. Então, o patrimônio, se ele não está nos meios digitais, fica cada vez mais ultrapassado [para o jovem]. É claro que nada substitui a visita *in loco*, mas o despertar pelo interesse, do desejo, ele só surge através de uma narrativa que a gente tenta construir através desses passeios virtuais (Entrevistado Esequiel Mesquita).

De acordo com a fala de Esequiel, ao inserir o Theatro no meio digital, a tecnologia permite que o edifício ultrapasse suas fronteiras físicas, ampliando o acesso do público e favorecendo sua difusão. Embora esse recurso tecnológico possa, à primeira vista, ser compreendido como um avanço para a democratização do patrimônio cultural, seus efeitos também merecem ser problematizados. Nesse aspecto, recorreremos às reflexões de Walter Benjamin (1995), para quem a presença física e histórica da obra de arte constitui sua “aura”²⁷.

Segundo Benjamin (1955), em *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, a reprodução técnica amplia as possibilidades de circulação e de acesso à obra de arte. No entanto, o autor argumenta que esse processo compromete sua aura, entendida como a singularidade decorrente de sua existência única no tempo e no espaço. À luz dessas reflexões, é possível compreender que, na contemporaneidade, a desintegração da 'aura' do patrimônio, por meio da sua reprodução digital, pode favorecer sua transformação em mais um conteúdo consumido nos fluxos informacionais das plataformas digitais, enfraquecendo a percepção de sua historicidade.

Outro aspecto a ser observado é que, ao mesmo tempo em que a digitalização amplia a circulação e o acesso ao patrimônio, ela também pode contribuir para a reprodução de

²⁷ Walter Benjamin, no ensaio sobre *A obra de arte na sua reprodutibilidade técnica*, publicado em 1955, concebe que os artefatos artísticos possuem uma autenticidade que é transmitida através de uma “aura”.

memórias legitimadas pelo poder simbólico de grupos socialmente privilegiados. Desse modo, ao reproduzir virtualmente paredes, fachadas e detalhes arquitetônicos, preserva-se não apenas a materialidade do espaço, mas também as narrativas historicamente consagradas sobre ele. Dessa forma, o patrimônio passa a ocupar o ambiente digital como um 'lugar de memória', ao mesmo tempo em que pode ser apropriado como objeto de consumo cultural. Nesse sentido, Benjamin (1995, p. 2) aponta que:

Mesmo na reprodução mais perfeita, um elemento está ausente: o aqui e agora da obra de arte, sua existência única, no lugar em que ela se encontra. E nessa existência única, e somente nela, que se desdobra a história da obra. Essa história compreende não apenas as transformações que ela sofreu, com a passagem do tempo, em sua estrutura física, como as relações de propriedade em que ela ingressou. [...] O aqui e agora do original constitui o conteúdo da sua autenticidade, e nela se enraíza uma tradição que identifica esse objeto, até os nossos dias, como sendo aquele objeto, sempre igual e idêntico a si mesmo.

Com base nessas reflexões, torna-se fundamental relacionar as contribuições de Benjamin acerca dos efeitos da reprodutibilidade técnica aos processos contemporâneos de digitalização do patrimônio. Nesse contexto, a 'aura' do espaço digitalizado é ressignificada, uma vez que a experiência do público deixa de estar centrada exclusivamente na presença física do bem cultural e passa a incorporar formas de interação mediadas por ambientes virtuais, sejam eles imersivos ou não.

Esse aspecto é evidenciado por Ezequiel durante a entrevista, quando relata algumas mudanças na plataforma. Segundo o professor:

Agora mesmo, o site vai dar uma guinada para a interatividade. O que é isso? [...]. Além de você ter só o tour virtual no Theatro José de Alencar, nós vamos inserir elementos que contam histórias, por exemplo, a história da bailarina fantasma e fazer essa conexão; a história do palhaço, a história de alguns personagens. Nós estamos indo nesse rumo para tornar a experiência ainda mais enriquecedora (Entrevistado Ezequiel Mesquita).

Percebe-se, nesse sentido, que o professor compreende que a interação com narrativas e relatos de sujeitos que fizeram parte da trajetória do Theatro fortalece a sensação de autenticidade da experiência e amplia a conexão do público com esse patrimônio. A inserção de personagens na experiência virtual confere um caráter mais humanizado ao espaço, ao deslocar o olhar do visitante para além das estruturas físicas e resgatar as histórias daqueles que ocuparam o Theatro e deram vida ao palco. Nessa perspectiva, o conhecimento histórico torna-se essencial não apenas para problematizar a autenticidade dos objetos e personagens, mas também para reconhecer que, mesmo reproduzidos digitalmente, esses elementos

possuem um valor histórico agregado.

Outro aspecto destacado pelo professor Ezequiel refere-se aos feedbacks apresentados pelos usuários da plataforma. Segundo ele, esses relatos indicam que as visitas virtuais fortalecem a relação dos visitantes com o patrimônio ao aproximar seu valor histórico do sentimento de pertencimento. Além disso, essa experiência resgata vivências do passado e as coloca em diálogo com as múltiplas interpretações construídas pelos sujeitos no presente. Nesse sentido, ele revela que:

Já os feedbacks de interação, de pertencimento que, por diversas vezes, especialmente, as pessoas mais idosas, elas chegam a chorar, se emocionar quando elas entram no Theatro. Eles ficam muito emotivos e são mais positivos no sentido de dizer: “Olha, o Theatro é muito bonito. É a primeira vez que eu entro”, [observe] entram virtualmente e eles dizem: “nossa, mas é muito bonita, tá tudo muito lindo”. Então, são esses feedbacks de pertencimento, emotivo, de engajamento que, pra nós, eles são mais importantes (Entrevistado Esequiel Mesquita).

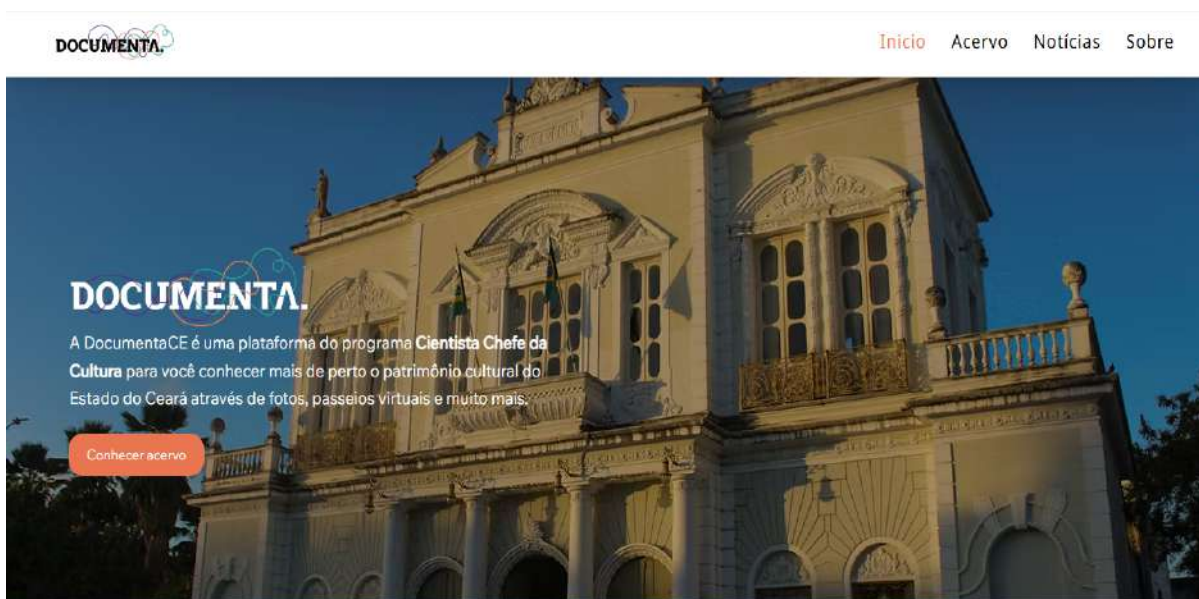
Diante disso, é preciso reconhecer que o avanço tecnológico remodela os parâmetros de sensibilidade e percepção da memória historicamente construída sobre os espaços, sobretudo entre os jovens. Isso ocorre porque a experiência contemporânea transita entre a sensação imediata das interações digitais e a percepção do real, frequentemente mediada por plataformas e mídias digitais. Nesse cenário, o desafio consiste em transformar o encantamento proporcionado pela tecnologia em conhecimento histórico, mobilizando ferramentas digitais para promover a reflexão sobre o passado. Ademais, deve-se também considerar que, embora essas tecnologias possibilitem a construção de narrativas históricas, seus recursos técnicos nem sempre são capazes de preservar a ‘aura’ dos espaços e personagens históricos, conforme as concepções de Benjamin (1995).

3.3.1 Conhecendo a interface da Plataforma Documenta

A interface da Documenta²⁸ foi projetada para proporcionar uma experiência intuitiva e imersiva. Com um design funcional e organizado, é possível navegar facilmente pelas diversas funcionalidades da plataforma, descobrindo acervos digitalizados em alta resolução, modelos 3D interativos e conteúdos informativos sobre cada patrimônio digitalizado.

²⁸ A plataforma Documenta pode ser localizada pelo endereço eletrônico <https://www.documentace.com>.

Figura 8 – Interface inicial da plataforma Documenta



Fonte: Plataforma Documenta.

Na interface inicial do site, podemos visualizar, do lado superior direito, as abas *Início*, *Acervo*, *Notícias* e *Sobre*, a qual traz informações sobre os desenvolvedores da plataforma. Na aba *Acervo*, temos a visualização de todos os equipamentos já digitalizados pelo projeto, a saber: o Theatro José de Alencar; o Museu da Imagem do Som; a Biblioteca Pública Estadual do Ceará; a Pinacoteca do Ceará; a Escola de Artes e Ofício Thomaz Pompeu Sobrinho; o CineTheatro São Luiz; o Sobrado Dr. José Lourenço; a Escola de Gastronomia Social Ivens Dias Branco; a Igreja Nossa Senhora da Assunção; a igreja Nossa Senhora dos Prazeres; a Igreja Matriz de Nossa Senhora do Rosário e o patrimônio natural da gruta de Ubajara, adicionado ao acervo no ano de 2025.

Além da digitalização e das visitas virtuais, a plataforma reúne informações sobre o projeto que lhe deu origem, seus idealizadores e o acervo digitalizado. Além disso, disponibiliza informações relacionadas à historicidade dos patrimônios culturais presentes dentro do site, conforme podemos visualizar nas Figuras 9 e 10, que mostram o Theatro José de Alencar, patrimônio escolhido para a visita virtual desta pesquisa.

Figura 9 – Página de acesso a visita virtual do Theatro José de Alencar (TJA)



Fonte: Plataforma Documenta

Figura 10 – Informações históricas do TJA

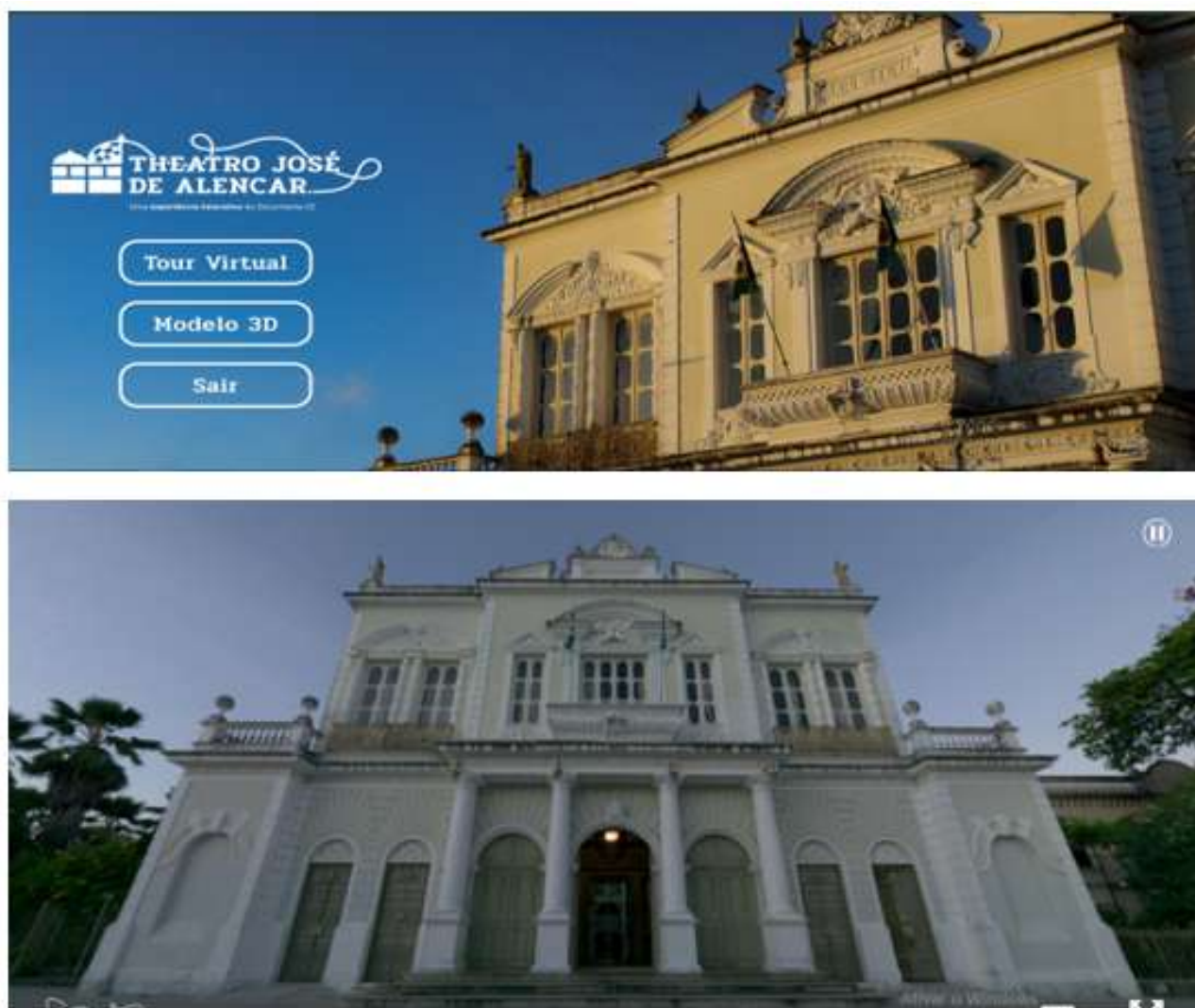


Fonte: Plataforma Documenta

Ao acessar o ícone *Passeio Virtual* (Figura 8), iniciamos a visita pela Praça José de Alencar, localizada em frente ao Theatro. Sob a perspectiva do ensino de História, esse momento oferece ao professor a possibilidade de problematizar o espaço de entorno do patrimônio. A praça, por exemplo, embora atualmente receba o mesmo nome do Theatro, era anteriormente conhecida como Praça Marquês de Herval. Trata-se de um espaço que passou por diversas transformações ao longo do tempo e que também foi palco de acontecimentos políticos relevantes, como a Passeata das Crianças, realizada durante o governo de Nogueira Accioly.

Percebe-se, desse modo, que a plataforma oferece múltiplas possibilidades para o ensino da história local, contribuindo para a valorização do patrimônio local e a construção do sentimento de identidade no educando. Ainda que o objeto de estudo deste trabalho seja a visitação virtual ao Theatro José de Alencar, o estudo da praça e de seu entorno segue como sugestão para o ensino da história local, especialmente no contexto da construção do TJA.

Figura 11 – Posicionamento inicial da visita virtual



Fonte: Plataforma Documenta.

Figura 12 – Praça José de Alencar



Fonte: Plataforma Documenta

Figura 13 – Hall de entrada



Fonte: Plataforma Documenta.

Com o objetivo de apresentar e complementar informações sobre personagens e objetos que compõem o patrimônio digitalizado, a plataforma oferece diferentes recursos, como narrações em áudio e textos explicativos inseridos em determinados ambientes. Entre essas funcionalidades, destaca-se a inserção de personagens (Figura 13) que fizeram parte da história do Theatro, atualização implementada em 2025. Por meio desse recurso, o usuário pode conhecer antigos funcionários, como o Muriçoca²⁹, que compartilha um pouco de sua trajetória e de sua relação com o TJA.

Além dessas possibilidades, a plataforma disponibiliza duas oportunidades de visitas: imersiva e não-imersiva. Na visita imersiva, o usuário pode utilizar óculos de RV para vivenciar uma experiência mais realista, que integra ambientes digitais e físicos, criando uma sensação de presença ao envolver múltiplos sentidos. Essa modalidade permite que os usuários interajam de maneira mais natural com o conteúdo digital, aumentando o engajamento e proporcionando simulações mais realistas.

Entretanto, considerando a realidade das escolas públicas, frequentemente marcadas pela escassez de investimentos em infraestrutura tecnológica, optamos pela visita virtual não imersiva. Embora a ausência de equipamentos, como os óculos RV, limite a realização de experiências imersivas, algumas escolas dispõem de salas de inovação com computadores que viabilizam o acesso à plataforma. Nessa modalidade, a navegação baseia-se em um sistema semelhante ao Street View, do Google Earth, no qual o usuário se desloca virtualmente pelos diferentes ambientes por meio de pontos de navegação selecionados com cliques.

O pesquisador Fernando Brito (*apud* Silva, 2023, p. 114) explica o funcionamento desse tipo de navegação, argumentando que:

Esse software proporciona uma visita incrível do nosso mundo em um ambiente dinâmico e interativo que permite adicionar marcadores, anotações, fotos, imagens 3D, bem como medir distâncias, ângulos, traçar rotas, determinar coordenadas geográficas, dentre outros recursos nas diversas camadas de informações, além de uma integração valiosa com o Google Maps e o Street View.

Dentro da plataforma Documenta, é oferecida ao usuário a visualização do ambiente em 360°, mesmo na visita não imersiva. Com apenas um clique, o visitante acessa os locais ou objetos desejados e tem liberdade para escolher o que pretende observar, ampliando sua interação com o espaço e com os conteúdos históricos nele apresentados. A visualização pode

²⁹ Natural do Crato, José Cassiano da Silva (1913-2003), mais conhecido como Muriçoca, trabalhou por 37 anos no Theatro José de Alencar. Foi contrarregista e depois porteiro oficial do Theatro. Figura lendária e um dos mais longevos funcionários, cativava todo mundo com seu jeito simples e espontâneo. Recebeu o apelido de Muriçoca por aparecer a todo instante em todos os lugares. Cf. NOBRE, 2010.

ocorrer tanto no modo padrão quanto em tela ampliada, permitindo observar com maior riqueza de detalhes os ambientes visitados. As Figuras 14 e 15 ilustram essa funcionalidade ao apresentar o teto do salão central do Theatro e alguns objetos que compõem o espaço. Além disso, a plataforma possibilita ao visitante conhecer personagens que marcaram a história do Theatro, como a Bailarina Fantasma³⁰ (Figura 16).

Figura 14 – Sala de espetáculos e palco



Fonte: Plataforma Documenta

Figura 15 – Detalhes do palco e do teto ampliado

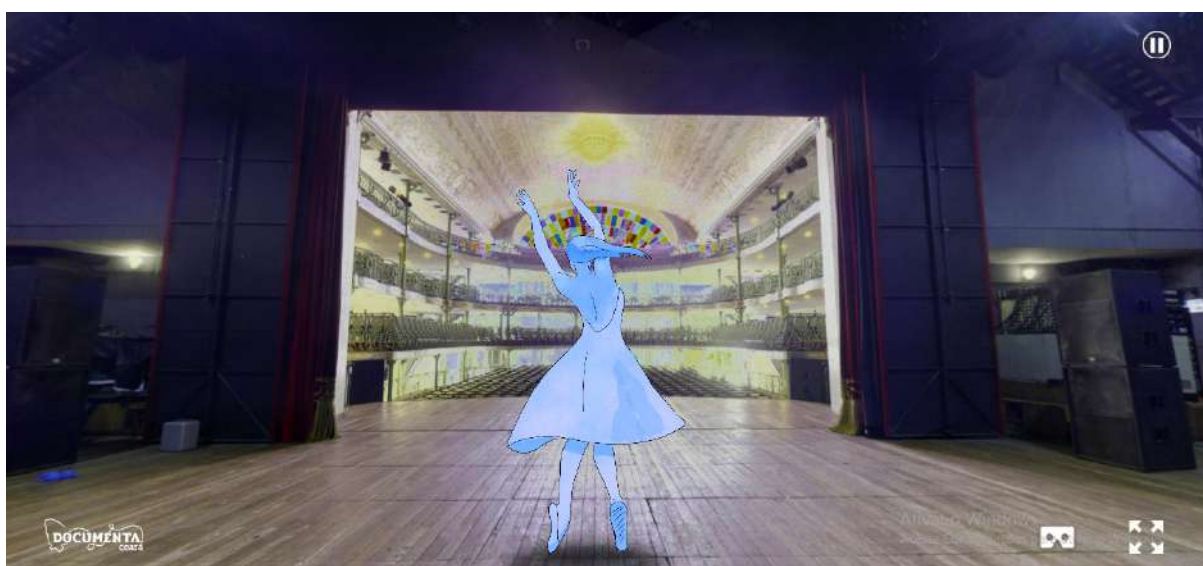


³⁰ A bailarina fantasma faz parte de uma lenda urbana. Sem origem certa, alguns funcionários e frequentadores afirmam que viram o fantasma de uma bailarina rondando o palco e os corredores do local. Ela aparece de repente em meio a uma brisa gelada para fazer contato com quem não tem medo do seu aspecto frio. Tem a aparência de uma jovem mulher, com cabelos longos e usa um vestido azul. Não some sem antes dizer: “eu preciso ensaiar”. Cf. GARCIA, 2012.



Fonte: Plataforma Documenta

Figura 16 – Personagem Bailarina Fantasma



Fonte: Plataforma Documenta

Ao longo da visita, o usuário encontra personagens e suas histórias. Nesse sentido, para garantir uma aprendizagem significativa, o professor deve elaborar planos de aula com objetivos claramente definidos, estratégias de engajamento e atividades interativas. Isso se torna ainda mais fundamental no ambiente digital, em que os alunos podem dispersar-se facilmente ou não seguir as orientações.

4 AULA-OFICINA: EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM VISITAS VIRTUAIS AO THEATRO JOSÉ DE ALENCAR

A memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens (Le Goff, 2013).

4.1 Síntese conectada: recapitulando o tema e a integração das tecnologias ao Ensino de História

A sociedade, muitas vezes, apropria-se de uma memória socialmente construída que nem sempre contempla a complexidade do que ocorreu. Como consequência, determinadas narrativas sobre o passado tendem a se cristalizar, limitando o desenvolvimento de uma consciência crítica e reforçando interpretações tradicionais distanciadas da realidade vivenciada pelos estudantes.

Nesse contexto, o papel do ensino de História não é apenas repetir essas memórias, mas questioná-las. Isso porque ensinar História vai muito além da memorização de datas e acontecimentos: significa oferecer aos estudantes instrumentos para compreender o mundo em que vivem e o tempo histórico do qual fazem parte. Desse modo, é fundamental aproximar o conhecimento histórico das vivências do estudante, permitindo que ele se reconheça como sujeito histórico e atribua sentido às dores, às lutas e às conquistas que marcam seu cotidiano.

Essa compreensão também exige refletir sobre as formas pelas quais o conhecimento histórico é mediado no contexto escolar contemporâneo. Em uma sociedade marcada pela expansão das tecnologias digitais, torna-se necessário problematizar os discursos e os projetos que orientam sua incorporação ao ensino.

Atualmente, observa-se um movimento que busca priorizar uma legislação educacional voltada para um ensino mediado por tecnologias, muitas vezes, sob o discurso da ‘modernização’ ou da ‘preparação para o mercado’. No entanto, por trás dessa estrutura, esconde-se, com frequência, um projeto de disciplinamento das classes sociais marginalizadas, no qual o letramento digital de caráter predominantemente técnico tende a substituir uma formação humanística e crítica.

Ao esvaziar o pensamento crítico, essas políticas educacionais contribuem para a manutenção de narrativas de dominação simbólica, transformando o sujeito em um operador eficiente do sistema, mas desprovido das ferramentas críticas necessárias para questionar as

raízes das desigualdades que o cercam. Nesse contexto, o ensino de História enfrenta o desafio de não se reduzir a um mero acessório de uma lógica tecnocrata que, muitas vezes, prioriza a eficiência em detrimento da reflexão. Mais do que transmitir dados, o papel da disciplina é abrir caminhos para o ‘pensar historicamente’, ressignificando os saberes e as memórias coletivas que moldaram nossa visão de mundo até aqui.

Nesse sentido, segundo Marlene Cainelli e Maria Auxiliadora Schmidt (2010), ensinar história é proporcionar aos alunos ferramentas capazes de levá-los a pensar historicamente, a levantar problemas e a transformar as hipóteses em narrativas históricas. Desse modo, o ensino de História nos faz um convite essencial: o de refletir sobre o nosso próprio lugar no tempo. É, pois, esse exercício que nos permite construir uma identidade sólida, conectando quem somos, em nosso espaço de convivência local, ao papel que desempenhamos em um horizonte global.

É nessa perspectiva que esta dissertação se insere. Para favorecer o desenvolvimento do pensar historicamente, propõe-se articular a Educação Patrimonial ao uso de tecnologias digitais, tomando como objeto de análise as visitas virtuais ao Theatro José de Alencar. Essa proposta parte do entendimento de que o patrimônio constitui uma fonte privilegiada para a construção do conhecimento histórico, desde que mediado por práticas pedagógicas que estimulem a problematização, a interpretação e a produção de narrativas. Assim, mais do que utilizar recursos tecnológicos, busca-se estabelecer relações entre as vivências dos estudantes e as memórias associadas ao patrimônio, de modo a favorecer a construção de interpretações históricas por meio da experiência com os recursos digitais.

Nesse sentido, Tolentino (2016; 2019) e Gil (2020) convergem ao defender que a Educação Patrimonial ultrapassa a concepção de ‘conhecer para preservar’, especialmente quando os patrimônios reforçam narrativas construídas a partir de vozes hegemônicas e patriarcais. Para os autores, a educação patrimonial está diretamente relacionada ao cotidiano, ao espaço de convivência e à construção de narrativas múltiplas e sensíveis. Por essa razão, busca valorizar memórias coletivas e afetivas vinculadas aos lugares e às experiências dos sujeitos, favorecendo sua identificação com o patrimônio, inclusive em contextos mediados pelas tecnologias digitais. Nessa direção, Gil (2022, p. 62, grifos nossos) reformula a concepção de Educação Patrimonial ao afirmar que:

o tripé **conhecer-valorizar-preservar** em relação ao patrimônio é, no ensino de História, proposto como **criar-interrogar-reparar**, de forma que as ações de Educação patrimonial no ensino de História possam promover encontros e diálogos

de pessoas, saberes, lugares, fazeres, formas de expressão, celebrações e narrativas de vidas.

Sob essa perspectiva, o ensino de História mantém-se conectado ao tempo presente, amplia seus espaços de aprendizagem para além da sala de aula e deixa de compreender o passado como uma realidade estática, exigindo do docente um planejamento que ultrapasse os modelos tradicionais de ensino. Diferentemente de uma aula convencional, ao utilizar a Educação Patrimonial, o docente desenvolve práticas de mediação participativa e, em determinadas situações, assume também o papel de agente cultural (Gil, 2022, p. 60). Essa mediação se constrói no diálogo entre os estudantes e o patrimônio explorado no ambiente virtual, favorecendo a curiosidade, a escuta ativa e sensível e a conexão dos alunos com o patrimônio, ao mesmo tempo em que amplia e democratiza o acesso a esses espaços.

Nesse contexto, o papel do professor ultrapassa o de um mediador cultural. Adotar um olhar sensível sobre as experiências dos estudantes e criar condições para que eles construam suas próprias narrativas implica romper com abordagens históricas marcadas pela predominância de uma narrativa ‘vista de cima’, frequentemente utilizada para silenciar outras vozes, experiências e memórias.

Para construir a ponte entre o ensino de História e a Educação Patrimonial, esta pesquisa adota como proposta a realização de aulas-oficina. Considerada uma metodologia ativa que favorece a construção coletiva do conhecimento e a aprendizagem de conceitos substantivos, essa abordagem valoriza os conhecimentos prévios dos estudantes e estimula a reflexão crítica, permitindo que os saberes históricos sejam relacionados às experiências da vida cotidiana. Dessa forma, o conhecimento científico adquire sentido na prática social dos alunos, em uma dinâmica participativa, investigativa e colaborativa, distanciando-se de uma formação restrita às demandas do mercado tecnológico.

Na estrutura de uma aula-oficina, parte-se da *contextualização* para apresentar o problema; em seguida, desenvolve-se a *investigação*, na qual os alunos analisam fontes, estabelecem comparações e *formulam hipóteses*. Por fim, a solução do problema e a síntese do conhecimento são construídas por meio da competência narrativa. Nesse processo, o *saber-fazer* histórico é desenvolvido à medida que os conhecimentos construídos no senso comum são confrontados com o conhecimento histórico científico.

Assim, o conteúdo histórico, antes na esfera do senso comum, passa para a esfera da competência histórica qualitativa (conhecimento histórico científico), uma vez que esse foi agregado, isso é, percebido quando o sujeito modifica o seu ponto de vista e

versão sob um determinado conceito substantivo, após tomar consciência histórica da carência inicial de que era seu referencial (Silva, 2020, p. 61).

Nesse sentido, Schmidt (2018, p. 48) afirma que "a aprendizagem de conceitos substantivos auxilia o pensamento histórico na construção da relação do sujeito com o passado desenvolvendo uma orientação temporal". A apropriação desses conceitos permite que os estudantes não apenas ampliem seus conhecimentos sobre determinados processos históricos, mas também estabeleçam relações entre passado, presente e futuro, atribuindo sentido às experiências vivenciadas no cotidiano.

Na prática do chão da sala de aula, Schmidt (2018) nos lembra que aprender história significa desenvolver a capacidade de interpretar o tempo por meio de narrativas construídas pelos próprios sujeitos. Assim, quando abrimos espaço para que os alunos compartilhem seus conhecimentos prévios, sentimentos e percepções sobre os patrimônios do bairro, não estamos apenas cumprindo uma exigência curricular; estamos oportunizando que relacionem o conhecimento histórico às suas experiências e memórias. É nesse encontro entre o saber escolar e as memórias afetivas dos estudantes que a História deixa de ser compreendida como algo distante e passa a constituir uma ferramenta para a construção da identidade de cada um.

4.2 Contextualizando o tema: percurso metodológico e prática em sala de aula

As inquietações e percepções dos alunos sobre os patrimônios da nossa cidade serviram de motivação para a investigação desta pesquisa. Diante disso, realizei inicialmente uma visita exploratória ao TJA com o objetivo de reconhecer seus espaços e observar as narrativas oficiais, a fim de planejar estratégias de mediação que possibilitassem aos estudantes uma percepção mais reflexiva durante a realização da visita virtual na plataforma Documenta.

O objetivo dessa visita inicial foi conhecer de perto a história do Theatro e analisar as possibilidades de abordagem do patrimônio a partir de uma perspectiva crítica. Nesse momento, foram observados elementos arquitetônicos e simbólicos que poderiam ser problematizados posteriormente com os alunos, especialmente aqueles relacionados às representações de grupos sociais privilegiados e às memórias preservadas pelo patrimônio. Além disso, essa experiência contribuiu para a definição de estratégias pedagógicas voltadas à compreensão de conceitos substantivos e à reflexão sobre o papel do Theatro na construção da identidade cearense.

Durante a visita para reconhecimento, percebi a presença de uma narrativa voltada tanto à transmissão direta de informações quanto a momentos de observação e problematização de objetos e espaços do Theatro. Esse contato inicial permitiu confrontar o discurso institucional construído durante as visitas presenciais com aquele apresentado na plataforma. Além disso, foi possível constatar que a digitalização do patrimônio e as visitas virtuais podem, ao mesmo tempo, preservar memórias e impor limites às narrativas sobre a nossa história, condicionando a percepção do público.

Nessa perspectiva, o próprio nome do escritor José de Alencar, que denomina o Theatro, já apresenta o patrimônio ao visitante como algo imponente, reforçando uma representação do patrimônio vinculada à valorização de grandes personagens da história oficial. Ao privilegiar nomes e marcos historicamente consagrados, constrói-se uma narrativa que tende a distanciar o visitante de uma relação de identificação com o espaço. Embora alguns personagens populares e determinados ambientes sejam incorporados à experiência, a sensibilidade e a presentificação da história permanecem orientadas pela valorização de memórias legitimadas pelos grupos dominantes.

Esse contexto levou-me a refletir sobre a concepção de mediação proposta por Gil (2022), segundo a qual a Educação Patrimonial deve ultrapassar a simples mediação participativa e a atuação do professor como agente cultural. Para a autora, é necessário mobilizar conhecimentos pedagógicos que rompam com estratégias tradicionais, favorecendo a problematização das narrativas hegemônicas e a valorização de múltiplas memórias e experiências. Afinal, ensinar História não consiste apenas em transmitir fatos, mas em fazer escolhas éticas e políticas acerca das narrativas que são valorizadas, questionadas e compartilhadas no processo de ensino.

De fato, a mediação presencial apresenta seus próprios desafios, como a disposição dos objetos no espaço expositivo, de modo a favorecer a percepção de sua ‘aura’, e a necessidade de despertar a curiosidade dos alunos. Outro desafio consiste em estabelecer relações entre o objeto e o contexto histórico que lhe confere significado. No ambiente virtual, contudo, esses desafios tornam-se ainda maiores, uma vez que a ausência da experiência presencial modifica a relação do visitante com o patrimônio. Além disso, a ‘aura’ do patrimônio tende a ser ofuscada pela dinâmica dos meios digitais, caracterizada pela sobrecarga de informações e pelas constantes distrações das telas.

Diante desses desafios, especialmente daqueles impostos pelos ambientes digitais, torna-se inevitável o seguinte questionamento: como realizar essa mediação por meio das

tecnologias? Nesse sentido, Gil (2022) esclarece que o professor deve mobilizar conhecimentos tecnológicos para elaborar recursos multimodais, sem perder de vista uma postura crítica e política. Nessa perspectiva, ao planejar suas práticas pedagógicas, o docente deve considerar as condições concretas da escola e as tecnologias acessíveis aos estudantes, elaborando propostas que dialoguem com sua realidade e favoreçam uma aprendizagem histórica significativa.

No contexto da escola pública, a dificuldade de obtenção de transporte para a realização de aulas de campo, a demora nos processos de agendamento dos veículos e o deslocamento dos estudantes até os locais de visita constituem verdadeiros obstáculos à realização de atividades *in loco*. Diante dessas limitações, esta pesquisa parte do desejo de encurtar as distâncias entre os estudantes e o patrimônio cultural. Para isso, propõe-se explorar o potencial das visitas virtuais na realização de aulas-oficina, levando os alunos para além das paredes da sala de aula e aproximando-os de experiências que contribuam para a construção do conhecimento histórico.

Foi a partir dessas reflexões que se estruturou a proposta desenvolvida com a turma do 7º ano da EGMS. A seguir, apresentam-se as etapas que marcaram a realização do projeto, os desafios enfrentados ao longo do processo e as escolhas metodológicas que fundamentam as discussões desta pesquisa.

O primeiro desafio enfrentado durante a pesquisa esteve relacionado à minha lotação na rede municipal de ensino. A realidade dos professores substitutos é, muitas vezes, marcada pela perda da lotação em razão do deslocamento dos professores efetivos, especialmente no mês de julho. Antes do término do primeiro semestre letivo de 2025, recebi a notícia de que não permaneceria na escola onde atuava e ficaria à disposição da SME até o surgimento de uma nova vaga. Naquele momento, a perda da lotação representava muito mais do que um impacto financeiro; o desligamento comprometia a continuidade da pesquisa e o desenvolvimento das atividades planejadas.

No início do mês de agosto, consegui uma nova lotação, desta vez na EGMS. Entretanto, a vaga disponível não era para a disciplina de História, mas para o Ensino Religioso, nas turmas de 6º e 7º anos do ensino fundamental, no período da tarde. Na rede municipal, essa disciplina contempla apenas uma hora-aula semanal na matriz curricular dos anos finais, o que representava uma limitação para o desenvolvimento da pesquisa. Diante desse novo cenário, foi necessário 'recalcular a rota', reorganizando o planejamento e adaptando as estratégias metodológicas às condições encontradas na escola.

Inicialmente, foi realizado um levantamento etnográfico das turmas, conforme explicado no primeiro capítulo, por meio da aplicação de um questionário, com o objetivo de compreender a realidade da escola e dos estudantes. Embora se trate de uma escola ‘nova’, foi possível identificar características semelhantes às observadas em outras escolas da rede municipal onde já atuei, como a predominância de um público formado por filhos e filhas da classe trabalhadora, as dificuldades de acesso à internet, os problemas de infraestrutura, entre outros. A EGMS, contudo, apresenta desafios específicos, entre eles o funcionamento, em um mesmo espaço, de turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), realidade que exige uma organização diferenciada da rotina escolar.

Após a aplicação dos questionários, realizada entre os meses de agosto e setembro, e o levantamento das expectativas, das necessidades da comunidade escolar e do perfil dos estudantes, surgiu uma mudança significativa no percurso da pesquisa. No mês de outubro, fui convidada a substituir o professor de História durante seu período de licença médica, passando a lecionar a disciplina no turno da manhã. Com a ampliação da carga horária e a possibilidade de desenvolver a pesquisa em minha área de formação, optei por reorganizar o projeto e reiniciar a investigação com as turmas desse turno. Além disso, a disciplina de História contava com duas horas-aula semanais, condição que favorecia a execução das atividades propostas. Assim, a turma do 7º ano foi escolhida para a aplicação do projeto, iniciando-se um novo levantamento por meio da aplicação dos questionários.

Concluída essa primeira etapa, iniciou-se uma nova fase da pesquisa, dedicada ao planejamento das aulas e à aplicação do projeto. Entretanto, diversos imprevistos comprometeram o cronograma inicialmente previsto. Nos meses seguintes, o calendário letivo foi marcado por feriados nacionais, dias de ponto facultativo, semanas de provas bimestrais, culminâncias de projetos escolares e avaliações externas, reduzindo significativamente o tempo disponível para o desenvolvimento das atividades. Diante desse cenário, foi necessário reorganizar o planejamento e adequar o cronograma da pesquisa às condições impostas pela rotina escolar.

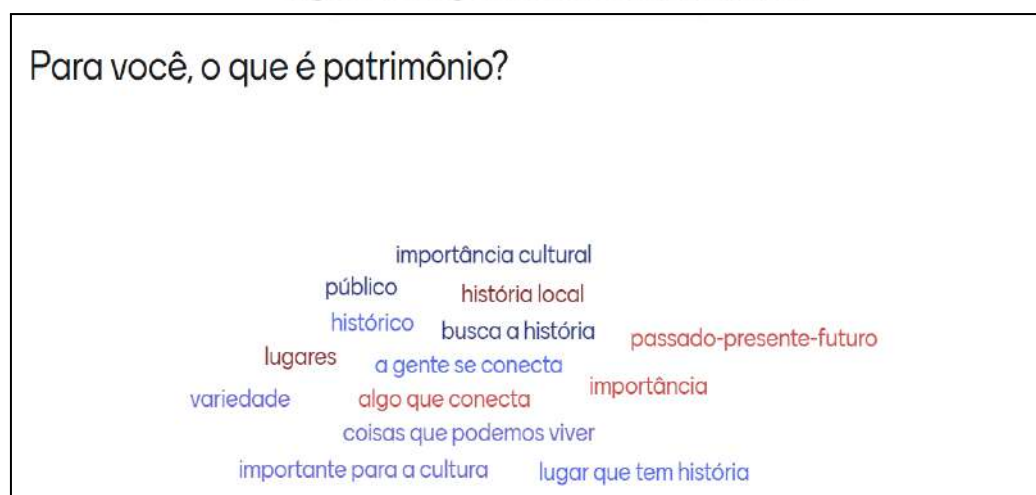
Desse modo, para atender às demandas do projeto e ao reduzido tempo disponível para sua realização, foi necessário elaborar um plano de aula resumido que contemplasse o conceito de patrimônio e a realização da visita virtual na plataforma Documenta. Considerando as limitações impostas pelo calendário escolar, o plano foi estruturado em quatro horas-aula e aplicado entre os meses de novembro e dezembro de 2025.

Na primeira aula, os alunos foram questionados sobre o que conheciam e entendiam por patrimônio. Muitos responderam que o patrimônio estava relacionado a prédios edificadas

localizados em áreas distantes do bairro e, em alguns casos, citaram patrimônios que faziam parte do seu cotidiano. Nesse momento, alguns consideraram como patrimônio a Areninha Antônio Costa e a ‘fábrica de castanhas’, como é conhecida a empresa que existe no bairro Antônio Bezerra.

Ao serem questionados sobre outros espaços, como a escola ou a feira que acontece na rua da escola, muitos deles esboçaram expressões faciais de desconfiança, surpresa e desconforto. Somente alguns conseguiram compreender o patrimônio como uma manifestação cultural do bairro. Desse modo, buscando facilitar a compreensão dos estudantes sobre o que é patrimônio, realizamos uma nuvem de palavras utilizando o *mentimeter*.

Figura 17 - Respostas dos alunos no *Mentimeter*



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

A nuvem de palavras serviu de suporte para o desenvolvimento da próxima etapa da aula-oficina, voltada à problematização do conceito de patrimônio a partir dos conhecimentos prévios dos alunos.

Na aula seguinte, iniciamos o trabalho com fontes oficiais. O objetivo era fazer com que os alunos pudessem confrontar e analisar, de forma crítica, a construção do conceito de patrimônio nos documentos legais. Desse modo, utilizamos o Decreto-lei nº 25, de 1937, que estabeleceu as normas de proteção para os bens móveis e imóveis, monumentos naturais e paisagens de interesse público e organizou o conceito de patrimônio histórico e artístico nacional (Brasil, 1937); e o artigo 216, da Constituição Federal, que amplia o conceito de patrimônio ao incluir manifestações culturais imateriais, como danças, festas populares e modos de criar, fazer e viver (Brasil, 1988).

Nesse momento, passamos a categorizar os conceitos oficiais e confrontá-los com os conhecimentos prévios dos discentes. A análise comparativa dos dois documentos possibilitou identificar mudanças e permanências no conceito de patrimônio, desde a promulgação do Decreto até a Constituição Federal. Ao compreenderem que os documentos foram produzidos em contextos históricos distintos e refletiam interesses de diferentes grupos sociais, os alunos aprofundaram a sua aprendizagem sobre a temática e passaram a construir gradualmente o seu conhecimento histórico científico acerca do conceito de patrimônio.

Nesse sentido, foram também questionados sobre quais grupos sociais historicamente detêm o poder de ter suas memórias legitimadas no patrimônio oficial e instigados a refletir sobre o próprio espaço de vivência do bairro. Esse exercício de análise e reflexão rompeu com uma visão passiva da História e deu lugar a uma investigação crítica acerca da seletividade da memória.

Nesse contexto, algumas inquietações estudantis surgiram de forma genuína e revelaram a invisibilidade do patrimônio local e os estereótipos criados sobre ele. Perguntas como "Por que a Areninha do bairro não é considerada um patrimônio oficial?" levaram os estudantes a perceber que o lugar de afeto e de encontro da sua comunidade parece não possuir valor para os órgãos de tombamento. Além disso, outro relato evidenciou a barreira simbólica entre a periferia e o centro da cidade: "Eu pensei que patrimônio fosse apenas os prédios mais chiques, aqueles do centro da cidade".

Essas falas demonstram que, ao analisarem o território, os discentes identificaram um vazio de representatividade. Perceberam que o 'direito à história', muitas vezes, é um privilégio de classe e que o patrimônio construído, em sua forma tradicional, tende a silenciar as vivências periféricas em favor de uma narrativa elitista e centralizada.

Em determinado momento das intervenções realizadas durante as aulas-oficina, os alunos foram confrontados sobre a possibilidade de a escola ser considerada um patrimônio local. Nessa ocasião, foram observadas expressões de exaltação e surpresa, como: "Não! A escola é onde eu estudo" e "A escola não pertence a nenhum grupo para ser considerada como patrimônio". Desse modo, pudemos perceber que, no imaginário dos estudantes, prevalece uma ideia de 'história oficial' ainda segregadora cuja concepção de patrimônio está muito ligada a uma classe hegemônica.

Durante a aula, os alunos também foram convidados a refletir sobre a quem interessa a preservação dos lugares de memória representados pelos patrimônios. Para subsidiar essa discussão, apresentei um texto sobre a concepção de poder simbólico de Bourdieu (2005), a partir da qual foi possível problematizar como os grupos sociais hegemônicos cultivam e

moldam os valores sociais e os símbolos que definem o que deve ou não ser preservado na memória, quais culturas e patrimônios devem ser registrados nos livros de História e quais valores culturais devem ser exaltados. Com base nessas reflexões, discutimos como a produção de símbolos e representações se manifesta nos patrimônios edificados, contribuindo para legitimar determinadas narrativas sobre quais bens culturais são reconhecidos como patrimônios oficiais, a exemplo do Theatro José de Alencar.

Quando indagados acerca dos patrimônios considerados referências da cultura cearense, tendo o TJA como exemplo, foi possível perceber, nas conversas entre eles, um significativo distanciamento em relação aos bens culturais reconhecidos oficialmente. Esse afastamento ficou evidente em falas como: "Eu posso entrar aí?", "Passo em frente e nunca entrei" e "Onde fica?". Mais do que revelar um desconhecimento sobre a localização ou o acesso ao Theatro, essas manifestações evidenciam a existência de barreiras invisíveis e simbólicas que afastam os estudantes do patrimônio e do próprio cotidiano da cidade. Como consequência, reforçam-se a dificuldade de acesso aos bens públicos e, de modo particular, a fragilidade do ensino de Educação Patrimonial. Em muitos casos, a própria concepção de patrimônio trabalhada na escola, centrada em bens oficialmente reconhecidos, contribui para ampliar esse distanciamento, dificultando que os estudantes estabeleçam vínculos de pertencimento com os patrimônios de sua cidade, sejam eles edificados ou não.

Alguns alunos desconheciam a existência de relações de poder simbólico associadas aos patrimônios que representam a cultura de uma sociedade. Foi, pois, durante essa discussão que se tornou possível perceber a mobilização dos conhecimentos construídos nas atividades anteriores, especialmente aqueles desenvolvidos na comparação das fontes históricas, momento em que os estudantes deram vazão a uma tempestade de ideias. Nesse momento, eles passaram a problematizar as narrativas patrimoniais, expressando posicionamentos como: "Esses patrimônios oficiais não me representam" e "Eles representam a cultura cearense em geral, mas não a minha, nem o lugar onde moro".

As aulas-oficina abriram caminhos para que os alunos refletissem sobre o patrimônio do bairro Antônio Bezerra, onde está localizada a EGMS. Durante as intervenções, surgiram relatos carregados de emoção, memórias de infância e vivências familiares, tendo a Areninha³¹ Estádio Antony Costa como principal espaço de encontro, lazer e realização dos jogos de campinho, especialmente após sua revitalização. Além disso, foi possível perceber

³¹ As Areninhas de Fortaleza são equipamentos públicos multifuncionais de esporte e lazer, compostos por grama sintética, iluminação e vestiários e urbanização no entorno, instalados em bairros de vulnerabilidade. O projeto iniciado em 2014 transforma campos de areia em espaços de inclusão social, saúde e lazer noturno. Fonte: Google.

fortes vínculos afetivos dos estudantes ao relacionarem os patrimônios do bairro às suas lembranças da infância e aos antigos prédios que marcaram a formação da comunidade.

Nas memórias de infância dos alunos, ainda foi possível observar uma forte ligação com o bairro marcada pelo ritmo do trabalho, em razão da presença de uma grande empresa de beneficiamento e manufatura de castanha de caju. Essa organização concentra parte significativa da mão de obra local, moldando a identidade dos moradores. Tal percepção impõe ao professor o desafio de problematizar essa leitura do bairro, ampliando o olhar dos estudantes para outras referências históricas, culturais e patrimoniais presentes nesse espaço.

Nesse contexto, evidencia-se, nas aulas de História, a necessidade de uma ação educativa que promova uma compreensão mais crítica e aprofundada do conceito de patrimônio, ampliando o olhar dos estudantes para além da dimensão produtiva que caracteriza o bairro. Apesar da forte relação entre a comunidade e o trabalho, foi possível identificar situações em que os alunos associaram o patrimônio a outras referências culturais presentes em seu cotidiano, como a tradicional feira realizada na rua da escola, conforme ilustram as respostas apresentadas a seguir.

Figura 18 - RESPOSTAS DOS ALUNOS

4. Se amparando no Art. 216 e olhando para o nosso bairro, o que você considera patrimônio?

Empresas que geram empregos, praças / campos e feiras

Q4- se amparando no Art. 216 e olhando para o nosso bairro, o que você considera patrimônio?
A Feira do Antonio Bezerra

Patrimônio Público Arreinha Rio Branco

Você sabia que este lugar já marcou minha infância

Nessa perspectiva, Isabel Barca (2018) demonstra que a aula-oficina permite olhar com atenção para aquilo que o aluno já traz consigo. Para a autora, ao interpretar fontes documentais e analisar patrimônios oficiais — lugares de memória da cidade —, os estudantes passam a refletir sobre sua própria realidade, confrontando as narrativas oficiais com suas vivências. Desse modo, tornam-se capazes de problematizar os patrimônios edificados tombados como representações de uma sociedade da qual, muitas vezes, não se reconhecem como parte.

Essa perspectiva também se evidenciou durante a pesquisa de campo. Alguns alunos relataram que, embora participem de grupos artísticos e frequentem o TJA para realizar apresentações, não estabelecem vínculos de identidade com esse patrimônio. Tal percepção aparece em depoimentos como: “Já me apresentei aí, mas não conhecia a história”; “Faço apresentações, mas nunca saí do camarim para conhecer os outros espaços” e “Não podemos sair do camarim para conhecer o restante do Theatro”.

No exercício da escuta ativa dos relatos dos alunos, percebemos que a presença física, o acesso e o uso do patrimônio não garantem, por si só, vínculos de identidade entre o sujeito e o local. É como *estar* presente fisicamente, mas não *estar* em sentimento e pertencimento. Nesse contexto, o sujeito sente *estar* ligado a uma identidade global, conectada à cultura hegemônica cearense, mas não sente *estar* necessariamente ligado à cultura que participou da formação da sua identidade. Isso reforça o pensamento de Bourdieu (2005), segundo o qual a cultura que une é a mesma que separa.

Na terceira aula, levei os alunos para a Sala de Inovação para vivenciarmos a visita virtual por meio da plataforma Documenta. Realizamos o modelo não imersivo com a projeção das imagens em 360° na parede, seguindo o roteiro elaborado a partir da visita presencial ao Theatro. Nesse momento, os discentes receberam um folder explicativo sobre a sequência dos ambientes a serem explorados e o histórico do Theatro (Apêndice C).

Durante a visita virtual, surgiram, mesmo entre os alunos que já haviam frequentado o Theatro, manifestações de desconhecimento sobre diferentes espaços e aspectos históricos do patrimônio, como o foyer³². Esse estranhamento ficou evidente em falas como: “Já me apresentei aí, mas nunca entrei nesse foyer. Aliás eu nem sei para que serve isso, achava que era só uma sala”; “Eu não sabia que o andar de cima das cabines do Theatro era chamado de

³² O foyer do Theatro José de Alencar (TJA), em Fortaleza, é uma sala de espera e acolhimento localizada no segundo pavimento do bloco frontal de arquitetura neoclássica. Recentemente batizado de "Sala Izaira Silvino" em homenagem à maestrina cearense, o espaço é hoje utilizado para apresentações intimistas de música e artes cênicas, além de saraus e recitais de pequeno porte. Fonte: Google.

inferninho”; “O máximo que eu conheço daí são os camarins e o palco”; “Valha! Tem jardim?”; “Eu posso entrar se eu quiser?”.

Os depoimentos evidenciam que a familiaridade com o espaço físico não implica, necessariamente, sua apropriação como patrimônio cultural. Mesmo aqueles que já utilizavam o Theatro para apresentações artísticas desconheciam aspectos de sua história, de sua arquitetura e de sua organização, revelando um distanciamento entre o uso do espaço e a construção de vínculos de pertencimento com o patrimônio, ou seja, *está* fisicamente presente, porém distante das memórias, da história e do sentimento de pertencimento que esse espaço pode suscitar.

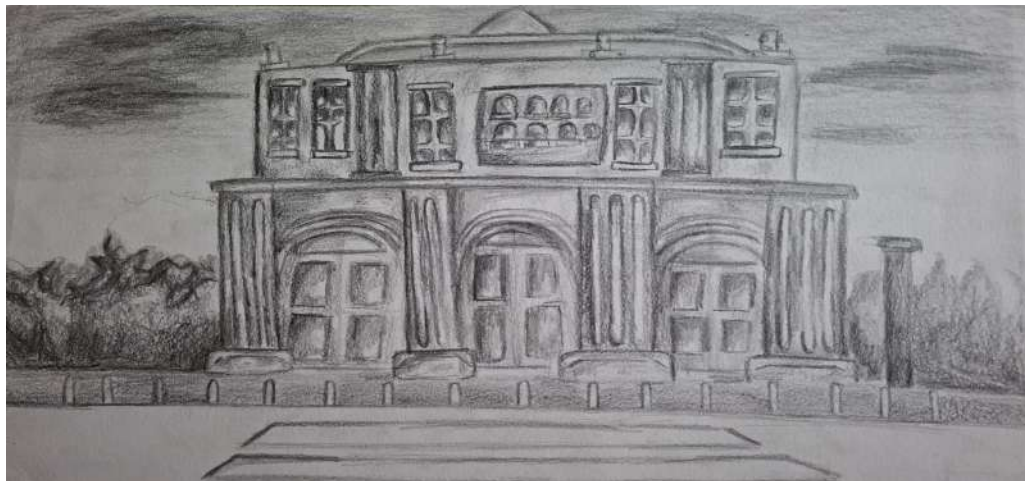
Nesse contexto, ao longo da atividade, os estudantes passaram a identificar espaços que antes lhes eram desconhecidos, compreendendo suas funções e significados dentro da dinâmica do Theatro. Ambientes anteriormente percebidos apenas como uma sala ‘sem função’ passaram a ser reconhecidos como o *foyer*, enquanto o pavimento superior das cabines revelou-se aos alunos como o chamado *inferninho*. Esse processo de descoberta contribuiu para que os estudantes deixassem de ser um visitante passivo e passassem, de certa forma, a apropriar-se do espaço. Ao conhecer o nome e a função de espaços antes indiferenciados, o discente organiza o caos visual do Theatro em um mapa mental compreensível. O ‘estranho’ torna-se ‘familiar’.

Durante a visita virtual, buscamos identificar indícios das aprendizagens construídas ao longo das aulas-oficina. A partir dos relatos dos estudantes e das descobertas proporcionadas pela experiência, constatamos evidências de uma aprendizagem significativa quando os alunos passaram a compreender que o Theatro não se restringe ao palco das apresentações. Sua experiência artística também integra a historicidade do lugar e se relaciona com um conjunto de espaços, como jardins, áreas de convivência e ambientes de circulação. Assim, ao descobrirem a existência desses ambientes e compreenderem suas funções, os discentes passaram a atribuir novos significados ao patrimônio, que deixou de ser visto apenas como um edifício austero destinado a espetáculos e passa a ser reconhecido como um espaço de convivência, memória e pertencimento, cuja apropriação também lhes é possível.

Na etapa de finalização da aula-oficina, foi proposta uma releitura de imagens do Theatro José de Alencar. A atividade teve como objetivo levar os alunos a registrarem suas impressões sobre o patrimônio, conferindo-lhe um caráter mais pessoal e favorecendo a aproximação com o espaço tombado, por meio da construção de vínculos de familiaridade e da superação da estranheza inicialmente manifestada. Para isso, foram distribuídas imagens

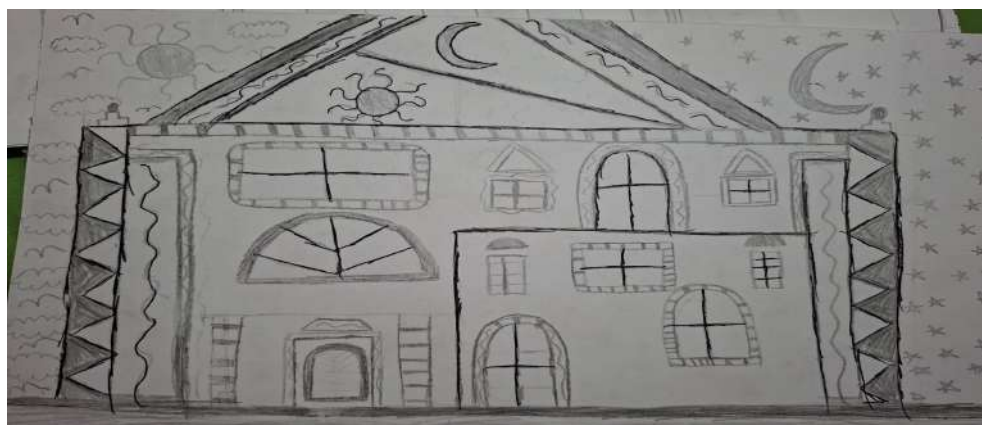
do Theatro, folhas de papel Canson e lápis de cor. Ao final, os estudantes apresentaram suas produções aos colegas da turma. A seguir, apresentamos algumas dessas produções.

Figura 19 - Releitura da fachada externa do TJA



Fonte: Produções dos alunos em sala de aula, 2025.

Figura 20 - Releitura da fachada externa do TJA



Fonte: Produções dos alunos em sala de aula, 2025.

Figura 21 - Releitura da fachada externa do TJA



Fonte: Produções dos alunos em sala de aula, 2025.

A releitura é o fio que une o passado ao presente. Por meio dela, percebemos como os alunos traduzem as experiências humanas de outros tempos para a sua própria realidade, identificando o que muda e o que permanece essencial. Nesse processo, eles organizam velhos conceitos em novas narrativas, transformando o aprendizado em algo que, verdadeiramente, faz sentido para suas vidas.

4.3 Planos para as aulas-oficina

Para o desenvolvimento da oficina, são sugeridos 5 (cinco) planos de aulas voltados ao levantamento dos conhecimentos prévios, ao confronto de conceitos e percepções sobre o patrimônio cultural e à construção crítica da realidade. A proposta dos planos não é manter uma estrutura rígida, pois, dependendo da necessidade e dos debates surgidos em sala, o professor poderá desenvolvê-los em uma ou mais aulas.

Aula 1: Afinal, o que é patrimônio?
Duração: 2 h/a
Objetivos de aprendizagem: • Entender o que é patrimônio cultural e suas manifestações; • Identificar exemplos de patrimônio cultural em sua própria comunidade e entender a importância da sua preservação para a memória e identidade local.
Desenvolvimento: Apresentar o tema, os objetivos e fazer um levantamento prévio dos alunos sobre o conceito de patrimônio com o seguinte questionamento: “O que é patrimônio para você?”. Solicitar aos alunos que escrevam uma palavra que resuma o que é patrimônio. As observações levantadas podem ser do bairro ou da cidade e escritas em papéis <i>post-it</i> para a produção de um mural ou, se o professor desejar, poderá utilizar o aplicativo <i>mentimeter</i> , para fazer uma nuvem de palavras. Em seguida, deverá ser entregue aos alunos uma cópia do Decreto nº 25, de 1937, e o Artigo 216, da Constituição de 1988, para que possam analisar as fontes. Para fazer a mediação, o professor poderá ter como ponto de partida problematizar o conceito apresentado nos documentos oficiais. A finalidade é construir um conceito de patrimônio que não abarque apenas um prédio antigo, mas tudo aquilo que possui valor afetivo para a identidade e a memória de um grupo.
Atividade: Propor aos alunos que façam fotografias dos patrimônios do bairro considerados importantes por carregarem memórias que merecem ser reconhecidas. Se for necessário, sugerir

entrevistas com os moradores mais antigos para entender a importância do patrimônio para os habitantes do bairro. As fotos serão usadas na culminância do trabalho.

Recurso: Cópias do Decreto nº 25 de 1937 e do Artigo 216 da Constituição de 1988.

Multimídia (data show, computador)

Material de apoio pedagógico: Vídeos

Patrimônio cultural conceito parte 1 https://www.youtube.com/watch?v=vGeXC_2nx9M

Patrimônio cultural conceito parte 2 <https://www.youtube.com/watch?v=ABUP3iOVI1U>

Historicidade patrimônio histórico cultural https://www.youtube.com/watch?v=IF_YN3_CiqU

Patrimônio material: <https://www.youtube.com/watch?v=rqHqaAZ4aOo>

Iphan: protetor do patrimônio cultural brasileiro <https://www.youtube.com/watch?v=tvEz4ju8-jI>

Referências:

FERREIRA, José Heleno. A cidade como espaço de Educação Patrimonial: o direito à história e a memória/ The city as a space for heritage education: The right to history and memory. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 13802–13816, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n3-299. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/7863> Acesso em: 21 nov. 2025.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. Investigações em educação patrimonial e ensino de História (2015-2017). In: Dossiê: Os desafios da pesquisa a partir do olhar do professor (a)-pesquisador (a): reflexões teórico-metodológicas sobre o campo do Ensino de História. **Clio**, Recife, v. 38, n. 1, p. 107-127, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22264/clio.issn2525-5649.2020.38.1.02>. Acesso em 20 nov. 2025.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução Yara Aun Khoury. **Projeto História**: Revista Do Programa De Estudos Pós-Graduados De História, São Paulo, v. 10, p. 7-28, dez. 1993.

SILVA, Carla Gomes da; SOUSA, Claudio Aparecido de; SCORSATO, Sergio Antônio. Conceitos substantivos e formação do pensamento histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; SOBANSKI, Adriane de Quadros. **Competência do pensamento histórico**. Curitiba: WA Editores, 2020. (Coleção Educação Histórica, v. 2).

SILVA FILHO, Antônio Luiz Macêdo. **A cidade e o patrimônio histórico**. Fortaleza: Museu do Ceará/Secretária da Cultura do estado do Ceará, 2003. (Cadernos Paulo Freire).

Aula 2: Quem decide o que é importante?

Duração: 2 h/a

Objetivos de aprendizagem:

- Reconhecer que a escolha do que é considerado patrimônio envolve relações de poder e valores;
- Mostrar que a escolha do patrimônio não é neutra e reflete valores de grupos influentes.

Desenvolvimento: Iniciar a aula fixando no quadro as imagens do bairro que os alunos trouxeram e as imagens do Theatro José de Alencar. Levar os alunos a comparar os monumentos e provocar a reflexão com a pergunta: “Por que um é mais valorizado e o outro não?”. Em seguida, fazer uma tempestade de ideias, levantando hipóteses para que os alunos reflitam sobre os critérios e os valores predominantes estabelecidos pela sociedade na definição dos conceitos. O professor poderá fazer uma dinâmica: explique que existe um tesouro que define qual é a cultura mais importante e, para acessá-lo, seriam necessários códigos que são vistos nos vestuários, na linguagem e nos comportamentos. Entretanto, nem todos os grupos sociais possuem os códigos de acesso ao tesouro de forma igualitária. Para facilitar o entendimento, é necessário levar imagens que simbolizam os dois grupos do capital simbólico (capital popular x capital elitizado) e devem ser fixadas no quadro. Mostre as imagens e faça a seguinte pergunta: “Quem tem acesso a esse tesouro?”. O professor registra as respostas no quadro e faz a reflexão com os alunos: “Será que todos os grupos têm o mesmo poder de decidir o que é patrimônio?”. Para finalizar, o docente poderá desenvolver uma atividade em sala voltada à problematização do conceito de capital simbólico de Bourdieu, aprofundando a reflexão acerca da utilização dos meios tecnológicos no reforço da cultura hegemônica.

Para refletir: Se o patrimônio cultural (art. 216 da CF/88) é a memória que o Estado decide preservar, ele não é apenas um conjunto de ‘coisas bonitas’, mas sim um conjunto de referências que ajudam a construir o Capital Cultural de certos grupos e, assim, reforçar sua posição de poder. Por que o Theatro José de Alencar foi escolhido para ser preservado? Por que o tombamento do patrimônio do bairro é sempre mais demorado ou difícil de conseguir reconhecimento?

Atividade: Propor aos alunos que identifiquem um lugar, um objeto ou uma celebração no bairro deles que eles consideram muito importante, mas que não possui um reconhecimento oficial de Patrimônio Histórico. Por que você acha que os órgãos oficiais (Prefeitura, Estado) ainda não o reconheceram como importante? Trazer para a próxima aula.

Recurso: Imagens, cópias das atividades complementares.

Material de apoio pedagógico: Textos e imagens em anexos

Referências:

MACHADO, Igor José de Renó; AMORIM, Henrique; BARROS, Celso Rocha de. **Sociologia hoje: ensino médio**, volume único. 2. ed. São Paulo: Ática, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

Aula 3: Theatro José de Alencar, patrimônio digitalizado para quem?

Duração: 2 h/a

Objetivo de aprendizagem:

- Desenvolver a capacidade de fazer uma leitura crítica dos bens culturais que valorizam o global e silenciam o local nos meios digitais;
- Trabalhar as relações de poder que existem nos meios tecnológicos e que definem a digitalização dos patrimônios;
- Desenvolver o letramento histórico digital e compreender que as escolhas patrimoniais não são neutras e refletem os valores de determinados grupos.

Desenvolvimento: Na Sala de Inovação, fazer uma tempestade de ideias sobre o TJA para verificar seus conhecimentos sobre o patrimônio. Distribuir o folder explicativo sobre a atividade da visita virtual. A critério do professor e disponibilidade de equipamento, o professor escolhe o tipo de visita (imersiva ou não-imersiva). Proporcionar a visita virtual observando a arquitetura, os personagens e os espaços que definem as classes sociais, como o inferninho e o foyer. Dar ênfase aos detalhes dos espaços visitados e debater com os alunos sobre a importância do TJA como patrimônio histórico e artístico. No final, abrir uma roda de conversa para averiguar as percepções e conexões que os alunos mantêm com o espaço e traçar um paralelo com os patrimônios do bairro levantados por eles na primeira aula.

Caso o professor deseje promover uma visita presencial, sugere-se o registro fotográfico ou em vídeo para a produção de conteúdo digital feito a partir da percepção dos alunos, o qual pode ser exibido no final da aula-oficina.

Recurso: Sala de inovação, multimídia (datashow, computador e som), cópias do folder.

Material de apoio pedagógico: Imagens em anexo

Referências:

DOCUMENTACE. **Documenta**, 2025. Disponível em: <https://www.documentace.com/>. Acesso em: 22 fev. 2025.

TOLENTINO, Átila Bezerra. Educação patrimonial e construção de identidades: diálogos, dilemas e interfaces. **Revista CPC**, São Paulo, n. 27 especial, p. 133-148, jan./jul. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/25915>. Acesso em: 20 nov. 2025.

TOLENTINO, Átila Bezerra. O que não é Educação Patrimonial: cinco falácias sobre o seu conceito e sua prática. In: TOLENTINO, Átila Bezerra; BRAGA, Emanuel Oliveira. **Educação patrimonial**: políticas, relações de poder e ações afirmativas. João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016. (Caderno Temático, 5). Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/caderno_tematico_educacao_patrimonial_05.pdf. Acesso em: 20 nov. 2025.

Aula 4: Meu lugar, minha identidade, meu patrimônio

Duração: 2 h/a.

Objetivo de aprendizagem:

- Produzir a releitura de imagens do TJA;
- Incentivar a apropriação e o uso do patrimônio cultural do bairro e reconhecer a diversidade cultural do local e seus significados para a construção da memória coletiva.

Desenvolvimento: Após a realização da visita virtual, o professor sugere que os alunos produzam, em formato de desenho, uma releitura do TJA e do patrimônio do bairro. Pode também simular a organização de uma exposição analógica utilizando fotos antigas do Teatro com textos informativos sobre os espaços e a arquitetura presente no TJA, bem como do patrimônio do bairro. Caso o professor tenha realizado a visita presencial ao TJA, pode utilizar as fotos registradas pelos alunos.

Recurso: Papel ofício ou, se preferir, papel para desenho Canson 200g/m², lápis de cor, canetinhas.

Referências:

BENJAMIN, Walter. A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica. In: **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012. 8ª ed. (Obras escolhidas, 1)

Aula 5: Avaliação

Duração: 2 h/a
Objetivo de aprendizagem: Avaliar a participação dos alunos
Desenvolvimento: Momento final da aula-oficina. O professor deverá fazer um feedback com os alunos, avaliando a participação deles nas atividades propostas. Avaliar a produção dos conteúdos feitos pelos discentes e debater sobre o aprendizado adquirido ao longo da aula-oficina. Ao final, refletir sobre a valorização das memórias locais para a construção da identidade cultural do bairro e do sentimento de pertencimento de uma comunidade, bem como sobre a preservação do patrimônio cultural e artístico cearense.

O foco deste trabalho mantém-se na apresentação dos planos didáticos para a realização da aula-oficina, porém, sabemos que, no dia a dia da sala de aula, os imprevistos quase sempre fazem parte do processo. Nesse sentido, a fim de auxiliar o professor e considerando minha experiência em sala de aula, elaboramos um plano resumido com o objetivo de apresentar, de forma clara, concisa e estruturada, uma aula direcionada à aprendizagem do conceito de patrimônio e ao uso das visitas virtuais em sala de aula.

O plano resumido tem o formato de quatro horas-aula e funciona como alternativa para situações em que a aplicação integral da aula-oficina seja inviável. Ele não substitui a experiência total da oficina, mas serve como suporte para a construção do ensino de conceitos substantivos. Com poucos recursos, é possível usar a criatividade e transformar o plano em uma aula inovadora.

Plano de aula resumido
Tema: Esse patrimônio é nosso? Theatro José de Alencar: História, Arte e Memória Cearense
Público-alvo: Alunos do ensino fundamental (anos finais) e ensino médio.
Duração: 4 h/a
Habilidades da BNCC: EF08HI01 Debater sobre as transformações ocorridas na cidade ou região ao longo do tempo. EF08HI13 Analisar o patrimônio cultural material e imaterial de grupos sociais brasileiros, com diferentes histórias e memórias.
Objetivo Geral: Analisar o Theatro José de Alencar (TJA) como patrimônio histórico e artístico

cearense e problematizar a construção do conceito histórico de patrimônio cultural, confrontando com o patrimônio local.

Objetivos específicos:

- Problematizar o conceito de patrimônio histórico cultural, suas manifestações e relações de poder;
- Explorar os patrimônios localizados no bairro do Antônio Bezerra como espaço de identidade, memória e difusão da cultura local;
- Incentivar a apropriação e o uso do patrimônio cultural do bairro, reconhecendo a diversidade cultural e local e seus significados para a construção da memória coletiva.

Atividade: Fazer um estudo crítico do conceito de patrimônio com base no Decreto nº 25, de 1937, e no Artigo 216, da Constituição Federal de 1988, questionando as instâncias de poder que definem tais conceitos. Levar imagens de registros fotográficos do bairro para explorar a memória coletiva, diferenciando os tipos de patrimônio e suas construções simbólicas. Explicar a diferença entre os diferentes tipos de patrimônio e suas construções simbólicas. Realizar a Visita virtual ao Theatro José de Alencar na Sala de Inovação, estabelecendo um comparativo entre a memória hegemônica institucional e as narrativas dos moradores locais. Fazer a produção de releituras e pinturas, em papel de desenho, representando os espaços do TJA e os pontos de memória do bairro. Construir folders explicativos fundamentados nas narrativas dos alunos sobre os personagens, prédios e histórias do Theatro e da vizinhança. Expor as pinturas e materiais produzidos no mural da escola.

Conteúdos curriculares associados:

- História do Ceará
- Patrimônio cultural
- Artes Visuais

Recursos:

- Computadores ou *tablets* com acesso à internet para acesso à plataforma Documenta;
- Materiais impressos (textos complementares, fotos etc.);
- Papel para desenho Canson, lápis colorido e tintas.

Referências:

GIL, Carmem Zeli de Vargas. **Investigações em educação patrimonial e ensino de História (2015-2017)**. In: Dossiê: Os desafios da pesquisa a partir do olhar do professor (a)-pesquisador (a): reflexões teórico-metodológicas

sobre o campo do Ensino de História. **CLIO**, Recife, v. 38, n.1, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22264/clio.issn2525-5649.2020.38.1.02>. Acesso em 20 nov. 2025.

NORA, Pierre. **Entre memória e história**: a problemática dos lugares. Tradução: Yara Aun Khoury. São Paulo: Projeto História, 1993.

SILVA, Carla Gomes dal. Conceitos substantivos e formação do pensamento histórico. *In*: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; SOBANSKI, Adriane de Quadros. **Competência do pensamento histórico**. Curitiba: WA Editores, 2020. (Coleção Educação Histórica, v. 2).

SILVA FILHO, Antônio Luiz Macêdo. **A cidade e o patrimônio histórico**. Fortaleza: Museu do Ceará/Secretária da Cultura do estado do Ceará, 2003. (Cadernos Paulo Freire).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa propôs compreender a utilização de tecnologias emergentes no ensino de História, como as visitas virtuais, a fim de favorecer a aprendizagem de conteúdos e conceitos históricos. Entretanto, ao longo da investigação, verificou-se que a interação com esses recursos, por si só, não garante uma aprendizagem histórica significativa nem a contextualização da historicidade do patrimônio. Ao contrário, quando utilizada sem uma mediação pedagógica crítica, pode reforçar narrativas construídas sob uma lógica colonialista e dominante. Nesse contexto, discutem-se também os impactos de políticas educacionais, como a PNED, a BNCC Computação e o DCRFor, que incentivam a incorporação de tecnologias digitais à educação, evidenciando a necessidade de que esse processo seja acompanhado por práticas de ensino que ultrapassem o uso meramente instrumental das tecnologias.

A base deste trabalho não nasce apenas de teorias acadêmicas, mas também de um arcabouço construído no chão da escola, moldado pelas vivências e pelas práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo da minha atuação como professora substituta da rede municipal de Fortaleza. As inquietações que orientaram esta investigação não são isoladas, tampouco surgiram apenas na Escola Municipal Gerardo Milton de Sá. Ao contrário, resultam das experiências vividas em diferentes unidades de ensino da rede municipal, onde tive a oportunidade de lecionar ao longo de mais de uma década de dedicação à docência.

Durante esses dez anos, deparei-me com desafios que extrapolavam o universo pedagógico. A complexidade logística para viabilizar aulas de campo, as constantes reformas na infraestrutura das escolas e a expectativa pela implantação de salas de inovação que possibilitassem aos alunos o acesso ao mundo virtual levaram-me a refletir sobre a necessidade de integrar ferramentas tecnológicas às minhas aulas. Percebi que, se o deslocamento físico era, por vezes, inviabilizado, o deslocamento digital precisava ser explorado.

Nesse contexto, movida pela necessidade de ensinar História de forma viva e conectada à realidade dos alunos, busquei ferramentas que nos permitissem ultrapassar os muros da escola, ainda que virtualmente. Foi nesse cenário que encontrei a plataforma Documenta, cuja proposta consiste em digitalizar o patrimônio edificado da cidade de Fortaleza e ampliar o acesso a esse acervo. Na minha prática pedagógica, a plataforma revelou-se um importante recurso, pois viabiliza o ensino de conteúdos históricos no ambiente virtual e favorece o diálogo entre as narrativas que contribuíram para a construção da

memória coletiva da identidade cearense e as experiências vividas pelos alunos no bairro Antônio Bezerra e suas memórias periféricas.

Além disso, foi possível também perceber que a digitalização do patrimônio e a cibercultura oferecem novos espaços de disputas e de reflexões sobre a construção das narrativas históricas, influenciando na percepção da memória, da identidade e do pertencimento dos estudantes em relação ao patrimônio local. Mais do que transmitir informações, essa integração tecnológica estimula a curiosidade dos alunos. Essa curiosidade deve, pois, ser compreendida como ponto de partida para a construção de uma reflexão crítica acerca das narrativas atribuídas ao patrimônio, bem como das relações de poder simbólico que permeiam sua preservação e representação nos meios digitais.

Falar em tecnologia na educação brasileira nos obriga a olhar para o chão da escola, com todos os seus desafios e potências. Embora as políticas públicas frequentemente apresentem a tecnologia como a 'solução definitiva' para os dilemas da educação, a prática docente nos mostra um cenário muito mais complexo. Ao longo da última década, os professores têm sido confrontados a lidar cotidianamente com desafios que extrapolam as questões pedagógicas e envolvem outros problemas, como a urgência da sustentabilidade tecnológica, a instabilidade do sinal de internet nas escolas e a rápida obsolescência de equipamentos e softwares. Nesse contexto, não basta somente inserir ferramentas tecnológicas nas escolas. A realidade escolar nos mostra que a tecnologia só funciona como ferramenta de transformação quando vem acompanhada de infraestrutura e suporte técnico e humano.

Durante a realização das aulas-oficina, pude vivenciar de perto essas barreiras, enfrentando desafios que limitaram a execução do planejamento inicial e, em diferentes momentos, tornaram necessária a improvisação diante de falhas técnicas e dos constantes ajustes do calendário escolar. Outro aspecto fundamental observado ao longo da pesquisa é a importância do acolhimento ao professor e da oferta de uma formação continuada que dialogue com sua prática em sala de aula. Acredita-se, nesse sentido, que o equilíbrio entre tradição e inovação constitui uma estratégia capaz de favorecer a atuação docente diante dessa nova realidade e de qualificar o uso das ferramentas tecnológicas em sala de aula, contribuindo para que os estudantes desenvolvam autonomia e cidadania digital.

Longe de se apresentar como uma palavra final sobre a temática, este trabalho é um convite à reflexão. As questões aqui levantadas sobre a importância da Educação Patrimonial, o uso das tecnologias em sala de aula e as potencialidades e desafios dos patrimônios digitalizados revelam camadas complexas que demandam investigações mais profundas.

Assim, esta pesquisa se encerra abrindo caminhos para que estudos futuros explorem novas perspectivas sobre a integração das tecnologias emergentes ao ensino de História.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ARAÚJO, Fabíola Pantoja Oliveira; PIRES, Yomara Pinheiro; ROCHA, Julciane Castro da. **Fundamentos da Educação Digital no Brasil**. Campo Grande, MS: UFMS, UFSCAR; UFSC; UFRPE; UFPA, 2025. (E-Book).

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CATÓLICA DO BRASIL. Câmara dos Deputados aprova Política Nacional de Educação Digital. **ANEC**, Brasília, DF, 5 ago. 2022. Disponível em: <https://anec.org.br/noticias/camara-dos-deputados-aprova-politica-nacional-de-educacao-digital/>. Acesso em: 20 ago. 2025.

BACKES, Luciana; SCHLEMMER, Elaine. O processo de aprendizagem em metaverso: formação para emancipação digital. **Desenvolve**: Revista de Gestão do Unilasalle, Canoas, v. 3, n. 1, mar. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/desenvolve>. Acesso: 31 out 2025.

BARCA, Isabel. Aula oficina: do projeto a avaliação. In: OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de (org.). **Pensamento histórico e consciência histórica**: teoria e prática. Curitiba: WA Editores, 2018.

BARROS, José D'Assunção (org.). **História Digital**: a historiografia diante dos recursos e demandas de um novo tempo. Petrópolis: Editora Vozes, 2022.

BENJAMIN, Walter. A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica. In: **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras escolhidas, 1).

BONILLA, Sílvia Helena. DA SILVA, Márcia Terra. **Indústria 4.0**: conceitos e fundamentos. São Paulo: Blucher, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BRASIL [Constituição Federal de (1988)]. **Artigo 2016 da Constituição Federal de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937**. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1937.

BRASIL. **Lei nº 14.333, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 2, de 31 de outubro de 2022**. Normas sobre Computação na Educação Básica – Complemento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2022a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1, de 4 de outubro de 2022**. Normas sobre Computação na Educação Básica – Complemento à BNCC. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2022b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 21 de março de 2025**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais sobre o uso de dispositivos digitais em espaços escolares e integração curricular de educação digital e midiática. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Digital**. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm. Acesso em: 15 nov 2024.

CARVALHO, Bruno Leal de. **Faça aqui o seu login**: os historiadores, os computadores e as redes sociais online. São Paulo: Revista História Hoje, v.3, n. 5, p. 165-188, set-2014. DOI <https://doi.org/10.20949/rhhj.v3i5.126>

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da Internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Tradução: Maria Luíza X. de A. Borges; Revisão: Paulo Vaz. Rio de Janeiro: Zahar, 2003a.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede, a era da informação**: economia, sociedade e cultura. Tradução: Roneide Venâncio Majer. 7. ed.. São Paulo: Paz e Terra, 2003b. v.1.

CASTELLS, Manuel. **O caos e o progresso**. [Entrevista cedida a] BOOP, Keli Lynn. Porto Alegre: Extraclasse, 7 mar. 2005. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/geral/2005/03/o-caos-e-o-progresso/>. Acesso em: 14 ago. 2025.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**: a era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2008. v.2

CHAVES, Rafael. Cibermuseologia: explorando as possibilidades da virtualidade nos museus. *In*: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA (ENECULT), 20., 2024, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: Cult/UFBA, 2024. Disponível em:

<https://www.enecult.ufba.br/modulos/submissao/Upload-699/152171.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2025.

CIENTISTA chefe de cultura. Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior. FUNCAP. Fortaleza, [202-?]. Disponível em:
<https://www.funcap.ce.gov.br/cientista-chefe-de-cultura/>. Acesso em: 10 abr. 2026.

CONCEIÇÃO, Elizete de Fatima Veiga da; ASTUDILLO, Mario Reinaldo Vásquez. A competência digital do professor e a Política Nacional da Educação Digital Lei 14.533/2023. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v.16, n.10, p. 18859-18878, 2023. Disponível em:
<https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/1880>. Acesso em: 14 ago. 25.

CONTE, Elaine; CRISTIANO HABOWSKI, Adilson; BENITES RIOS, Miriam. As Tecnologias na Educação. *In*: CIET:EnPED, 2018, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos, SP: CIET:Horizonte, 2024. Disponível em:
<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/132>. Acesso em: 07 mar. 2025.

COSTA, Daniel da Silva. **Realidade virtual e realidade aumentada aplicada ao ensino de História no ensino médio da escola pública**: possibilidades e limitações. 2024. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de História) — Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2024.

COSTA, Marcella Albaine Farias da. **Ensino de história e historiografia escolar digital**. Curitiba: CRV, 2021.

CUSTÓDIO Luíz Silva de Almeida. **Escavador**, 24 mar. 2023. Disponível em:
<https://www.escavador.com/sobre/930507/custodio-luis-silva-de-almeida>. Acesso em: 12 dez. 2025.

DOCUMENTACE. **Documenta**, 2025. Disponível em: <https://www.documentace.com/>. Acesso em: 22 de fev. de 2025.

ESEQUIEL Fernandes Teixeira Mesquita. **Escavador**, 28 ago. 2025. Disponível em:
<https://www.escavador.com/sobre/4376761/esequiel-fernandes-teixeira-mesquita>. Acesso em: 12 dez. 2025.

FERREIRA, José Heleno. The city as a space for heritage education: The right to history and memory. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 3, p. 13802–13816, 2020. DOI: 10.34117/bjdvn3-299. Disponível em:
<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/7863> Acesso em: 21 nov. 2025.

FORTALEZA, Prefeitura Municipal. **Portal de notícias**. Disponível em:
<https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias>. Acesso em: 15 nov. 2025.

FORTALEZA, Prefeitura Municipal. **DCRFOR – Documento Curricular Referencial de Fortaleza**: incluir, educar e transformar. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2024a. v. 1.

FORTALEZA, Prefeitura Municipal. **DCRFOR – Documento Curricular Referencial de Fortaleza**: incluir, educar e transformar. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2024b. v. 6.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. **Política de Preservação Digital**. Rio de Janeiro: FBN, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/bn/pt-br/central-de-conteudos/producao/documentos/downloads/politica-preservacao-digital-biblioteca-nacional-ppdbn-6972.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2026.

GARCIA, Fátima. **O Fantasma da Bailarina do Teatro José de Alencar**. Fortaleza, 7 mar. 2012. Blog: Fortaleza em Fotos e Fatos. Disponível em: <https://www.fortalezaemfotos.com.br/2012/03/o-fantasma-da-bailarina-do-teatro-jose.html>. Acesso em: 10 abril 2026.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. Investigações em educação patrimonial e ensino de História (2015-2017). *In*: Dossiê: Os desafios da pesquisa a partir do olhar do professor (a)-pesquisador (a): reflexões teórico-metodológicas sobre o campo do Ensino de História. **CLIO**: Revista de Pesquisa Histórica, Recife, v. 38, n.1, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22264/clio.issn2525-5649.2020.38.1.02>. Acesso em 20 nov. 2025.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; PACIEVITCH, Caroline; PERUSSATTO, Melina Kleinert. Pensar historicamente com a Educação Patrimonial: um não-guia. *In*: Dossiê: Educação Patrimonial em contextos: Cartografias e Cosmopercepções, **Revista Sillogés**, v.5, n.1, jan/jul, 2022. Disponível em: <https://historiasocialecomparada.org/revistas/index.php/silloges/article/view/39>. Acesso em: 13 jan. 2025.

GRABOWSKI, Gabriel. Quais são os interesses das fundações e institutos empresariais com a BNCC e o “novo” ensino médio? **Jornal Extraclasse**, Porto Alegre, 02 set. 2019. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/opiniaio/2019/09/quais-sao-os-interesses-das-fundacoes-e-institutos-empresariais-com-a-bncc-e-o-novo-ensino-medio/>.

ÍNDICE DE OPORTUNIDADES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. Fortaleza-CE. Disponível em: <https://ioeb.org.br/municipio/fortaleza-ce/> Acesso em: 26 ago. 2025.

JÁ PODEMOS FALAR EM UMA WEB4 OU WEB 4.0? Não há um consenso sobre as principais características dessa fase da internet. **PÓS PUCPR DIGITAL**, São Paulo, 22 nov. 2023. Disponível em: <https://posdigital.pucpr.br/blog/web4>. Acesso em: 03 set. 2025.

MACHADO, Aline Alvares; AMARAL, Marília Abrahão. Uma análise crítica da competência cultura digital na Base Nacional Curricular Comum. **Ciência & Educação**, Bauru, n. 27, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320210034>. Acesso em: 05 set. 2025.

MACHADO, Igor José de Renó et al. **Sociologia hoje**: ensino médio, volume único. 2. ed. São Paulo: Ática, 2016

MARCHI, Polise de; HASHIMOTO, Marcelo. Arquitetura e Design. *In*: TORI, Romero; HOUNSELL, Marcelo; KIRNER, Cláudio. **Introdução a Realidade Virtual e Aumentada**. Porto Alegre: Editora: SBC, 2018. (E-Book).

MASSA, Nayara Poliana, OLIVEIRA, Guilherme Saramago de, SANTOS, Josely Alves dos. O Construcionismo de Seymour Papert e os computadores na educação. **Cadernos da Fucamp**, Minas Gerais, v.21, n.52, p.110-122, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2820>. Acesso em: 03 out. 2025.

MCLUHAN, Marshall. **A galáxia de Gutenberg**: a formação do homem tipográfico. Tradução de Leônidas Gontijo de Carvalho e Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, Editora da USP, 1972. (Cultura, sociedade, educação, v. 19).

MENDES, Dhara Santos; ALMEIDA, Matheus. As salas de inovação das etis municipais de Fortaleza: um estudo de caso sobre sua utilização por professores de uma escola de ensino fundamental. *In*: CONEDU, 10., 2024, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/110425>. Acesso em: 02 nov. 2025

MOREIRA, Mayume Caires; SIQUEIRA, Dirceu Pereira. A Política Nacional De Educação Digital (Lei Nº 14.533/23): Um instrumento de promoção efetiva da inclusão digital(?). **Revista Jurídica Cesumar**, v. 23, n. 3, p. 731-745, set./dez. 2023. DOI: 10.17765/2176-9184.2023v23n3.e11569. Disponível em: <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revjuridica/article/view/11569>. Acesso em: 02 nov. 2025.

NOBRE, Leila. Muriçoca – Figura lendária do Theatro José de Alencar. **Fortaleza Nobre**, Fortaleza, 14 jul. 2010. Disponível em: <http://www.fortalezanobre.com.br/2010/07/muricoca-figura-lendaria-do-theatro.html>. Acesso em: 10 abril 2026.

NORA, Pierre. **Entre memória e história**: a problemática dos lugares. Tradução: Yara Aun Khoury. Projeto, História. São Paulo, 1993.

OBSERVATÓRIO DA IMPLANTAÇÃO DA BNCC, 2023. **Competências Gerais da BNCC**. 1 infográfico. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/os-conceitos-e-fundamentos-da-bncc/>. Acesso em: 20 jun. 2025.

O FUTURO DA ESCOLA: Seymour Papert e Paulo Freire: uma conversa sobre informática, ensino e aprendizagem. Produção: **TV PUC São Paulo**. Recife: Memorial Virtual Paulo Freire, 1995, vídeo [50 min]. Disponível em: <https://www.acervo.paulofreire.org/items/279cbad8-3c9a-48e2-bb04-ba6842d1ef9b>. Acesso em: 16 out. 2025.

PESQUISA SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: TIC Educação 2024. 1. ed. -- São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2025. Disponível em: https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/pt-br/20251217165522/tic_educacao_2024_li_vro_completo.pdf. Acesso em: 16 abr. 2025.

RAMOS, Francisco Adoniran Braga. **Um diálogo entre professores: o saber histórico e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de História) — Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

Rosenzweig, Roy. **Clio conectada: o futuro do passado na era digital**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2022.

RÜSEN, Jorn. Competência narrativa: alguns argumentos sobre a lógica da consciência histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora (org). **Educação histórica: confrontações com a história e a educação**. Curitiba, PR: Was Edições, 2024.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; SOBANSKI, Adriane de Quadros. **Competências do pensamento Histórico**. Curitiba: WA Editores, 2020. (Coleção Educação Histórica, v.2).

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia (org). **O que é educação histórica**. Curitiba: WA Editores, 2018. (Coleção Educação Histórica, v1)

SEKI, Allan Kenji; VENCO, Selma Borghi. Política Nacional De Educação Digital: uma análise de seus rebatimentos na Educação Pública Brasileira. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 15, n. 2, p. 448-471, ago. 2023. ISSN: 2175-5604 DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v15i2.54144>.

SILVA, Carla Gomes da. Conceitos substantivos e formação do pensamento histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; SOBANSKI, Adriane de Quadros. **Competência do pensamento histórico**. Curitiba: WA Editores, 2020. (Coleção Educação Histórica, v.2).

SILVA, Jéssica Tássia Araújo da. **Roteirizando a história de Lauro de Freitas no Google Earth: os caminhos da identidade local e da aprendizagem histórica em escola pública**. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de História) — Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2023.

SILVA FILHO, Antônio Luiz Macêdo. **A cidade e o patrimônio histórico**. Fortaleza: Museu do Ceará/Secretaria da Cultura do estado do Ceará, 2003. (Cadernos Paulo Freire).

SOFFNER, Renato. Tecnologia e Educação: Um Diálogo Freire – Papert. Recife: **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 19, n. 1, jan/jun. 2013

TOLENTINO, Átila Bezerra. Educação patrimonial e construção de identidades: diálogos, dilemas e interfaces. **Revista CPC**, São Paulo, n. 27 especial, p.133-148, jan./jul. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/25915>. Acesso em: 20 nov. 2025.

TOLENTINO, Átila Bezerra. O que não é Educação Patrimonial: cinco falácias sobre o seu conceito e sua prática. *In*: TOLENTINO, Átila Bezerra; BRAGA, Emanuel Oliveira. **Educação patrimonial**: políticas, relações de poder e ações afirmativas. João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016. (Caderno Temático; 5) [recurso eletrônico] Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/caderno_tematico_educacao_patrimonial_05.pdf

UNESCO. **Charter on the Preservation of the Digital Heritage**. 17 out. 2003. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000179529>. Acesso em: 10 abr. 2026.

APÊNDICE A — PESQUISA REALIZADA COM OS ALUNOS DO 7º ANO

ETNOGRAFIA ESCOLAR SOBRE TECNOLOGIAS NO COTIDIANO E NA ESCOLA

Fale um pouco sobre você e a escola.

1. Qual é a matéria em que o professor usa mais tecnologia?

- () português () matemática () ciências () arte/religião () história
() geografia () educação física

2. O que ele faz de diferente? Você aprende mais com isso?

3. Se o professor manda pesquisar algo, você prefere usar:

- () o livro () o celular/computador

Por que?

4. A tecnologia te ajuda: (pode marcar mais de 1 opção)

- () a entender coisas difíceis () ela mais me distrai () fazer pesquisa da escola
() a estudar () Outros:

5. Para que você usa mais o celular/computador? (pode marcar mais de 1 opção)

- () grupos de WhatsApp () jogos () assistir vídeos
() redes sociais () fazer vídeos para o TikTok, Kwai... () ouvir música
() Outros:

6. O que é mais legal de fazer na sala de inovação:

- () um trabalho pesquisado a pedido do professor
() uma aula da escola usando o computador/ celular

O que é mais chato?

7. O que acha que está faltando na sala de inovação?

8. Você se sente “craque” em mexer nas tecnologias, por exemplo, escrever um texto no word, fazer slides para apresentar um trabalho, criar jogos, mexer nas peças de computador etc.?

- () Não sei fazer nada () Mais ou menos, sei fazer algumas coisas
() Não sei, mas tento aprender () Sim, sei mexer com facilidade

9. **Acessibilidade de Dispositivos e Internet (fora da Escola):** Qual dispositivo você mais usa para acessar a internet?

- () Smartphone/Celular () Computador (Desktop/Notebook)
() Tablet () Não tenho acesso frequente a nenhum desses.

10. **Tecnologias nas aulas de História:** Quando o professor(a) de História usa tecnologia, qual recurso é o mais comum? (Marque apenas 1 opção)

- ☐ Apresentações de slides (PowerPoint/Google Slides)
- ☐ Vídeos do YouTube ou documentários
- ☐ Mapas interativos ou linhas do tempo digitais
- ☐ Pesquisa rápida na internet
- ☐ Uso de jogos ou simulações (Gamificação)

11. **Análise Crítica de Fontes Digitais:** Quando você vê uma notícia, um meme ou um vídeo na internet falando sobre um evento histórico (ex: a Ditadura Militar, a Proclamação da República), o que você faz primeiro? (Marque o mais comum)

- ☐ Acredito na hora, se parece convincente.
- ☐ Verifico se o site ou canal é famoso/confiável.
- ☐ Pesquiso o mesmo assunto em outros 2 ou 3 lugares para comparar.
- ☐ Pergunto a um adulto ou professor(a) se é verdade.

12. Você já se deparou com alguma informação sobre História que você descobriu ser falsa (ou fake news)?

- ☐ Sim, e consegui identificar a falsidade sozinho(a).
- ☐ Sim, mas só descobri porque o professor(a) alertou ou corrigiu.
- ☐ Não me lembro de ter visto nenhuma.

13. **Pergunta Aberta:** Como você consegue diferenciar se um *site*, um vídeo ou uma postagem em rede social está falando a "verdade" sobre um evento histórico? Quais "pistas" você procura?

Resposta: _____

14. **Habilidades de Pesquisa:** (Marque 1 opção entre concorda ou discorda)

Quando pesquiso sobre História, uso a Wikipédia apenas como ponto de partida e depois busco informações em sites de universidades, museus ou livros digitais.

- ☐ Discordo Totalmente (uso principalmente a Wikipédia ou o primeiro link do Google)
- ☐ Discordo (uso mais sites "comuns" e não acadêmicos)
- ☐ Neutro
- ☐ Concordo (tento ir além do básico, buscando fontes mais específicas)
- ☐ Concordo Totalmente (sempre busco fontes primárias e acadêmicas)

15. Você já usou alguma ferramenta digital (como mapas interativos, acervos de museus virtuais ou plataformas de realidade virtual) para *entender* melhor a História?

- ☐ Sim, frequentemente, me ajudou muito.
- ☐ Sim, mas apenas quando o professor(a) pediu.
- ☐ Gostaria de usar, mas nunca tive oportunidade na escola.
- ☐ Não, nunca usei.

16. **Percepção de Exclusão Digital:** Você acha que a diferença no acesso à internet e aos dispositivos entre os alunos da sua turma prejudica a participação de alguns nas atividades de História que usam tecnologia?

- ☐ Sim, bastante.
- ☐ Sim, um pouco.

- () Não muito.
() Não, todos têm acesso parecido.

17. Pergunta Aberta: Se você pudesse sugerir uma tecnologia ou uma atividade digital para melhorar as aulas de História, qual seria e por quê?

Resposta: _____

18. Pergunta Aberta Tente descrever em poucas palavras:

O que a tecnologia faz pelo seu aprendizado de História? _____

Ela ajuda você a se sentir mais próximo do passado ou apenas confunde as coisas?

APÊNDICE B – PESQUISA REALIZADA COM OS PROFESSORES

Formulário elaborado no Google Forms com 12 questões.

Pesquisa aplicada com os professores sobre tecnologias digitais no ensino. A pesquisa está dividida em parte 1 (para docentes no geral) e parte 2 (específica para professores de história)

Objetivo parte 1 : Coletar informações sobre a experiência e as percepções dos professores em relação ao uso de tecnologias digitais no ambiente escolar, identificando os principais desafios e necessidades de suporte.

PARTE 1A. INFRAESTRUTURA E ACESSO

Avalie o nível de adequação dos seguintes aspectos, marcando o número que melhor representa sua opinião:

- A1. Qualidade da Conexão de Internet: ☐ pouco adequado ☐ médio ☐ muito
 A2. Disponibilidade de Equipamentos: ☐ pouco adequado ☐ médio ☐ muito
 A3. Condição/Manutenção: ☐ pouco adequado ☐ médio ☐ muito
 A4. Suporte Técnico na Escola: ☐ pouco adequado ☐ médio ☐ muito

PARTE 1B: LETRAMENTO DIGITAL E CAPACITAÇÃO DOCENTE

Avalie seu nível de concordância com as seguintes afirmações:

B1. Sinto-me confiante e proficiente para integrar ferramentas tecnológicas de forma inovadora em minhas aulas.

☐ Discordo ☐ Neutro ☐ Concordo

B2. As formações continuadas oferecidas pela escola/rede de ensino sobre o uso de TICs são suficientes e relevantes para minhas necessidades.

☐ Discordo ☐ Neutro ☐ Concordo

B3. Consigo aplicar na prática os conhecimentos e as ferramentas aprendidas nos cursos de capacitação tecnológica.

☐ Discordo ☐ Neutro ☐ Concordo

PARTE 1C: OBSTÁCULOS E INCLUSÃO DIGITAL

C1. Principal Obstáculo: Qual dos seguintes fatores você considera o MAIOR OBSTÁCULO para a plena e eficaz integração de tecnologias em sua prática pedagógica? (Marque 1 opção)

☐ 1. Infraestrutura e Acesso: Problemas com internet lenta, falta ou quebra de equipamentos na escola.

☐ 2. Capacitação Docente Inadequada: Formação insuficiente ou pouco prática sobre o uso das ferramentas.

☐ 3. Falta de Letramento Digital Pessoal: Sentimento de não ter as habilidades básicas ou avançadas para usar as tecnologias.

☐ 4. Exclusão Digital dos Alunos: Disparidade de acesso a dispositivos ou internet por parte dos estudantes em casa.

☐ 5. Tempo e Planejamento: Falta de tempo no planejamento para adaptar ou criar materiais digitais.

☐ Outros: _____

C2. Influência no ensino: Em que medida o acesso dos alunos à tecnologia fora da escola tem influenciado no planejamento das aulas com o uso de tecnologias? Considere:

OBS: Pergunta aplicada em forma de escala.

- 1 Nenhum influência
- 2 Baixa influência
- 3 Média influência
- 4 Alta influência

C3. Foco da Capacitação: Em quais temas de tecnologia aplicada à educação você tem MAIOR NECESSIDADE de capacitação neste momento? (Marque até três opções)

- ☐ 1. Uso de Inteligência Artificial (IA) no planejamento de aulas.
- ☐ 2. Integração de Metodologias Ativas (sala de aula invertida, projetos) com TICs.
- ☐ 3. Produção de conteúdo digital (vídeos, podcasts, materiais interativos).
- ☐ 4. Segurança Digital, Privacidade e Ética no uso das ferramentas.
- ☐ 5. Uso de Plataformas de Gestão da Aprendizagem (LMS) e avaliação online.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A PARTE 1

Comentário Aberto: Qual sugestão ou medida a escola/rede de ensino poderia adotar para melhorar significativamente sua experiência e a de seus alunos com a inserção de tecnologias no contexto escolar, superando os obstáculos mencionados?

PARTE 2: USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS POR PROFESSORES DE HISTÓRIA

OBS: Se você NÃO É professor de história, NÃO É obrigatório responder essas perguntas e pode enviar o formulário sem responder. Agradeço muito a partilha da sua experiência comigo.

Objetivo parte 2: Compreender a integração de ferramentas digitais no ensino de História, identificando os desafios específicos, a utilização de recursos especializados e a percepção sobre o letramento histórico digital dos alunos.

PARTE 2A: INFRAESTRUTURA E ACESSO

Avalie o nível de adequação dos seguintes aspectos, marcando o número que melhor representa sua opinião:

A1. A rede escolar permite o acesso fácil e desbloqueado a plataformas de museus, arquivos nacionais.

☐ pouco adequado ☐ médio ☐ muito adequado

A2. Permite o carregamento de vídeos, mapas interativos e sites de acervos históricos sem interrupções.

☐ pouco adequado ☐ médio ☐ muito adequado

PARTE 2B: PRÁTICA DOCENTE E FERRAMENTAS ESPECÍFICAS

B1. Frequência de Uso: Com que frequência você utiliza as seguintes ferramentas ou abordagens digitais em suas aulas de História?

B1.1. Mapas e Linhas do Tempo Interativas: (Ex: Google Earth, Histography, plataformas de visualização de dados históricos.)

☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Frequentemente

B1.2. Fontes Primárias Digitais: (Ex: Acervos de bibliotecas, arquivos públicos digitais, Hemerotecas.)

☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Frequentemente

B1.3. Realidade Virtual/Aumentada (RV/RA): (Para simular ou visualizar locais/eventos históricos.)

☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Frequentemente

B1.4. Plataformas de Criação de Conteúdo: (Ex: Ferramentas para que alunos criem vídeos, podcasts ou blogs sobre História.)

☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Frequentemente

PARTE 2C: LETRAMENTO HISTÓRICO DIGITAL DOS DISCENTES

Avalie a capacidade média de seus alunos em relação aos seguintes aspectos do Letramento Histórico Digital:

C1. Habilidade de encontrar informações históricas relevantes e confiáveis na internet.

☐ Baixa ☐ Média ☐ Alta

C2. Interpretar e relacionar informações históricas apresentadas em diferentes formatos: texto, vídeo, áudio, mapa.)

☐ Baixa ☐ Média ☐ Alta

C3. Habilidade de relacionar eventos históricos digitais com o contexto social, político e econômico de sua produção.

☐ Baixa ☐ Média ☐ Alta

PARTE 2D: DESAFIOS E NECESSIDADES

D1. Principal Dificuldade: Qual dos seguintes fatores representa o MAIOR DESAFIO para a integração pedagogicamente eficaz das TICs no ensino de História? (Marque apenas uma opção)

☐ 1. Falta de Conteúdo Específico: Dificuldade em encontrar sites, acervos ou aplicativos de História de alta qualidade e em português.

☐ 2. Capacitação Específica: Ausência de formação que relacione a tecnologia diretamente com a metodologia da História (análise de fontes, periodização, etc.).

☐ 3. Letramento Histórico Digital dos Alunos: Baixa capacidade dos alunos de analisar criticamente as informações históricas digitais.

D2. Prioridade de Capacitação: Em qual área da História Digital você considera mais urgente receber capacitação? (Marque até duas opções)

☐ 1. Técnicas para desenvolver a Crítica de Fontes Digitais nos alunos (combate à desinformação histórica).

☐ 2. Aplicação de Jogos e Gamificação (históricos) para o engajamento discente.

☐ 3. Utilização de Bases de Dados e Big Data para a pesquisa em sala de aula.

D3. Comentário Final parte 2: Deixe uma breve sugestão sobre como a escola ou a rede de ensino pode apoiar de forma mais eficaz o professor de História na superação dos desafios tecnológicos e no aprimoramento do Letramento Histórico Digital dos alunos.

APÊNDICE C — FOLDER DE APRESENTAÇÃO PARA A VISITA VIRTUAL: THEATRO JOSÉ DE ALENCAR, PATRIMÔNIO DIGITALIZADO PARA QUEM?

Frente e verso para impressão



Orientações para a visita virtual

1. Contribua com o silêncio no ambiente e evite conversas paralelas.
2. Não acesse outras páginas de jogos, vídeos, redes sociais que não tenha o objetivo da aula.
3. Esteja com o roteiro de visita e atividade de análise para o preenchimento.
4. Em caso de dúvida, sinta-se a vontade para perguntar.
5. Caso precise retornar a algum espaço ou trajeto sinalize para o professor(a).

Importante destacar

- A visitação virtual segue o roteiro da visita presencial mediada por monitores do teatro, com exceção de determinados locais que não foram digitalizados como o subpalco e os camarins exclusivos.
- A estrutura arquitetônica faz parte do acervo de tombamento feito pelo IPHAN em 1964 e ainda apresenta a configuração original.



Histórico do TJA

O Theatro José de Alencar recebe esse nome em homenagem a um dos maiores escritores da terra cearense. Inaugurado em 1910 com projeto de autoria do engenheiro Bernardo José de Melo, transformou-se em Patrimônio Histórico Nacional após o seu tombamento pelo IPHAN em 1964. É reconhecido pelo seu modelo arquitetônico europeu de *art nouveau* e pela estrutura de "teatro-jardim". Após reformas na década de 90, ganha projeções no cenário nacional e torna-se centro cultural e turístico de referência do Estado do Ceará. Também ganhou novos espaços para eventos no jardim projetado pelo paisagista Roberto Burle Marx com plantas nativas do Ceará.

Fonte: Google, 2025.



ROTEIRO DA VISITA VIRTUAL

1. Frente do Theatro
2. Hall de entrada
3. Salão principal
4. Palco
5. Jardim Burle Marx
6. Camarins externos
7. Retorno para o hall de entrada
8. Escadaria externa
9. Foyer superior do Theatro

Boa visitação!

APÊNDICE D — TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM O PROFESSOR EZEQUIEL MESQUITA.

Entrevista concedida a Cleisylene Sousa, em 27 de março de 2025, sobre a plataforma Documenta.

Entrevistador: Professor, eu tenho 10 perguntinhas

Professor Esequiel: tá perfeito.

Entrevistador: Bem rápido. Eu já conheço mais ou menos o projeto, já andei pesquisando e li que o professor Custódio, que participa do Projeto Cientista Chefe da Cultura, foi quem teve a ideia de fazer essas digitalizações. Uma primeira pergunta: Essa ideia de criar, essa ideia que surgiu de criar a plataforma, de onde foi esse *insight*?

Professor Esequiel: Na verdade, o professor Custódio, que hoje é o reitor da UFC, em 2021, iniciou o Programa Cientista Chefe da Cultura vinculado à Secult com apoio da Funcap, mas ele iniciou o projeto em 2021 com uma temática na área de tecnologia social. Então o projeto, que existia em 2021, era um projeto que era muito focado em análises de usuário, de desempenho dos equipamentos culturais. Então, é uma análise... digamos assim, era uma análise mais atrelada às ciências sociais é... como um todo, de análise de percepção, de reverberação, tipo como é que aquele equipamento está impactando. Em 2022, na verdade, ele me convidou para participar do programa e me perguntou se eu tinha alguma ideia, e eu disse: “olha, eu já trabalho com patrimônio histórico e trabalhando com patrimônio histórico uma coisa que eu sempre quis fazer foi digitalizar o patrimônio do Ceará para ter esse banco de dados e também para as pessoas visitarem”. Eu fiz meu doutorado na Universidade do Porto e, lá, o grupo de pesquisa que eu fazia parte tinha um nível de entrosamento muito grande com a direção regional do patrimônio do Norte de Portugal. Isso me colocou em contato com algumas ferramentas que eles usavam. Por exemplo, eles tem uma plataforma lá chamada monumenta, hum... não é Rota do Românico³³ inclusive. Se você colocar aí, Rota do Românico o que é, não são visitas virtuais, mas é um mapa, uma rota. Acho que hoje ele já tem visitas virtuais, mas na época não tinha. A ideia era só uma rota que os romanos faziam pela Península Ibérica, nomeadamente ali na área de Portugal, especificamente na região Norte. Aquela região, em que a rota tinha maior concentração e deixou maiores exemplares construídos. E, aí, é... baseado nessa experiência, eu pensei o seguinte. Eu disse: “Olha, aqui no Ceará nós temos um patrimônio muito bonito, um patrimônio que ainda é pouco conhecido. Inclusive pelos próprios cidadãos ali da cidade, às vezes, as pessoas não têm acesso e eu vou te falar que daqui, por mais acessível que seja o Theatro José de Alencar, tem muita gente que passa na porta e não entra.

Entrevistador: Não entra (concordando com o professor).

³³ (link: <https://www.rotadoromanico.com/pt/>)

Professor Esequiel: Então, é... não entra por que? Aí são questões que as ciências sociais vão tentar explicar. Assim, existe uma barreira de acesso que eu vejo que precisamos desconstruir, na verdade, é pavimentar essa via de acesso, gerar curiosidade, engajamento. Então, foi nesse sentido que o professor Custódio me convidou. Eu cheguei com essa ideia da digitalização e aí... ele disse: tudo bem. Como é organizado os Programas Cientistas Chefes. Tem um cientista chefe, que é ele [o Custódio], que é o coordenador geral, porém, nós temos dois projetos. Um que é coordenado pelo professor Ivânio, que é atual diretor do ICA (Instituto de Cultura e Arte), e outro que é coordenado por mim, que é esse da Tecnologia e Inovação para o patrimônio cultural do Ceará. Então, eu coordeno esse subprojeto que engloba desde a digitalização até a modelagem tridimensional, que é o desenvolvimento de gestão do patrimônio. Foi dentro desse contexto que essa ideia surgiu e surgiu de fato com essa tentativa de gerar maior engajamento da população local, a população das redondezas desse patrimônio, [de lidar] com a maior visibilidade e também com a possibilidade de gerar o engajamento na era digital. Você vê, hoje, o jovem tem muito interesse em tecnologia. Então, o patrimônio, se ele não está nos meios digitais, fica cada vez mais ultrapassado [para o jovem]. É claro que nada substitui a visita *in loco*, mas o despertar pelo interesse, do desejo, ele só surge através de uma narrativa que a gente tenta construir através desses passeios virtuais.

Entrevistador: Exatamente. Muito interessante. Vamos a outra pergunta. Eu tô partindo assim da parte da criação, das expectativas, tá. É... como foi a escolha da equipe e quais foram as habilidades que foram consideradas? Eu percebi que, no corpo da equipe, tem muito... por ser um projeto interdisciplinar, tem arquitetos, tem engenheiros... Como foi essa escolha?

Professor Esequiel: Bem, na verdade, eu sou engenheiro civil e, vindo dessa formação, considero que o patrimônio é uma área muito interdisciplinar, foi muito natural. Na verdade, nós não poderíamos pensar diferente de não ter uma equipe multidisciplinar. Eu te confesso que você está perguntando, isso não foi nem uma questão. Como todos nós, que integramos a equipe, já tínhamos de todo modo experiência na área de patrimônio, a multiformação, a transversalidade das ações já é uma coisa muito inerente de quem trabalha nessa área, mas a ideia... são áreas muito complementares. A engenharia, os profissionais, eles têm uma clareza sobre especialmente os comportamentos dos materiais, a relevância das estruturas, a contribuição, para uma melhor manutenção dessas construções. Nós temos também uma arquitetura que contribui para uma melhor documentação. A história, os profissionais da história que acabam contribuindo para a valorização e os cientistas da computação que nos ajudaram a viabilizar as ferramentas digitais. Então, é uma escolha que eu acho que não tenha sido pensada porque já é tão naturalizado nessa nossa linha de trabalho, de pensamento, que não poderia de fato ser uma equipe restrita.

Entrevistador: Tá, muito obrigado. Então, vou partir para outra pergunta. A questão dos usuários. Eu queria saber: como vocês coletam o feedback desses usuários para aprimorar a plataforma?

Professor Esequiel: Sim, nós temos uma equipe que é do design. Por exemplo, se nós pensássemos em interação, interatividade, aceitação, uso, nós precisávamos montar também

uma equipe com formação na linha do design. Essa equipe aplica questionários. Recentemente, foi feito um levantamento da exposição "Do ponto ao patrimônio" (realizada, em maio de 2024, no MIS utilizando as tecnologias da plataforma DocumentaCe). Não sei se você teve a oportunidade de ver, foi lá no MIS-Museu da Imagem e do Som. Então, a partir das experiências virtuais, desenvolvemos lá uma imersão virtual na sala de imersão do Museu da Imagem e do Som. Isso ficou exposto durante 6 meses, quase 8 meses. Nós usamos alguns questionários com os visitantes para tentar entender qual foi a percepção, por exemplo, qual foi o nível de perturbação que eles sentiram, no sentido de equilíbrio. Tudo isso para ir ajustando. Mas, por outro lado, o nosso feedback é muito espontâneo. Apesar de ter um corpo de pesquisa que está testando antes de lançarmos uma ferramenta. Agora mesmo, o site vai dar uma guinada para a interatividade. O que é isso? Vou até te antecipar. Além de você ter só o tour virtual no Theatro José de Alencar, nós vamos inserir elementos que contam histórias, por exemplo, a história da bailarina fantasma e fazer essa conexão, a história do palhaço, a história de alguns personagens. Nós estamos indo nesse rumo para tornar a experiência ainda mais enriquecedora. Mas existe uma metodologia em que os colegas, antes de disponibilizar, eles testam a coloração, testam o nível de frequência com que as luzes estão acendendo e apagando, para testar a sensibilidade. Então, tem todo esse levantamento.

Entrevistador: Muito interessante. Então, voltando aqui para a entrevista. Desse feedback que os usuários deram para a equipe, tem alguma história, algum comentário que achou mais interessante, que marcou mais?

Professor Esequiel: Olha, na verdade nós temos sempre o feedback das exposições porque no projeto montamos uma sala de realidade aumentada (a exposição do MIS). Fizemos a doação de alguns óculos para uma escola. Essa é a escola onde trabalha um dos historiadores que faz parte do projeto. Antes de lançar tudo, ele (o professor historiador) faz o experimento para ver se gostaram, se as cores estão ok e os feedback. Eu nem vou falar muito de feedback técnico porque eu acho que isso é um detalhe. Já os feedbacks de interação, de pertencimento que, por diversas vezes, especialmente, as pessoas mais idosas elas chegam a chorar, se emocionar, quando elas entram no Theatro. Eles ficam muito emotivos e são mais positivos no sentido de dizer: "Olha, o Theatro é muito bonito. É a primeira vez que eu entro", [observe] entram virtualmente e eles dizem: "nossa, mas é muito bonito, tá tudo muito lindo". Então, são esses feedbacks de pertencimento, emotivos, de engajamento que, pra nós, eles são mais importantes. Os outros com relação às áreas mais técnicas, eles já são feedbacks esperados para que a gente tenha uma melhoria no produto, digamos assim, por exemplo, ah... a letra eu achei que está menor. Até hoje, nós não recebemos ainda críticas. Na verdade, houve críticas no início do projeto, mas foi com relação a digitalização. Algumas pessoas que são mais conservadoras, especialmente, ali da história do patrimônio, acham que a digitalização, de algum modo, valida a destruição do patrimônio. Mas isso não é, por exemplo, para nós [da equipe] uma questão, porque nosso ponto de vista é que a digitalização é uma ferramenta de intenso suporte para a manutenção. Então, não posso imaginar que as pessoas vão sempre tratar com pior interesse possível. Foram falas isoladas e falas muito veladas, digamos assim. Foram mais pelo não conhecimento das técnicas do que propriamente uma opinião abalizada. Tanto é que depois que a plataforma foi ao ar, esses comentários deixaram de existir, pelo menos não chegaram mais a nós.

Entrevistador: Eu estou partindo para as partes finais. É uma entrevista rápida. A questão das expectativas, quais são os planos para o futuro da plataforma Documenta? Vocês querem ampliar? Eu vi recentemente que vocês estão digitalizando a gruta de Ubajara. Vocês querem ampliar para outros patrimônios, assim, para outros ecossistemas como o Custódio fala, outros ecossistemas de cultura, é essa perspectiva?

Professor Esequiel: Sim. Na verdade, o projeto começou a digitalizar muito o patrimônio de Fortaleza e, nos últimos dois anos, começamos a interiorizar. A nossa ideia é pra frente, cada vez mais, seguir na interiorização e abranger, por exemplo, outras cidades e outros patrimônios que nós ainda não conseguimos. Então, essa ideia da gruta de Ubajara foi um primeiro esforço para nós digitalizarmos um equipamento de patrimônio natural, por entender que o patrimônio não é só o edificado. Hoje, nós estamos seguindo o patrimônio natural. Mas, de início, nós não temos um outro patrimônio natural para digitalizar no próximo ano (que seria 2026). Nós vamos seguir pela frente da interiorização.

Entrevistador: Muito bem.

Professor Esequiel: Mas se você checar, por exemplo, nós já temos exemplares de Viçosa. Mas precisamos fazer mais: Sobral, Icó, o próprio Crato e outras cidades mais.

Entrevistador: Tá certo. Professor, quais são os maiores desafios que a plataforma enfrenta atualmente e como pretende superar, por exemplo, o desafio de digitalização?

Professor Esequiel: Pronto. Um dos maiores desafios que hoje nós enfrentamos é quanto a guarda da documentação. Pra você ter uma noção, o Theatro José de Alencar tem quase 500 giga de armazenamento. Então, o maior desafio é esse. Nós estamos criando uma base de dados que, no meu entender, ela serve inclusive para História, para sala de aula. Mas nós temos interação com a geologia, com a História, com a antropologia, com a ciência de dados, com a arquitetura, com a engenharia, com a arqueologia, e fica a pergunta: como é que eu torno esses dados acessíveis? Como eu guardo esses dados? Como vai ser o sistema de proteção? Então, hoje esse é o nosso desafio de encontrar uma forma de fazer a salvaguarda dessa informação e garantir longevidade e acesso.

Entrevistador: Um dos problemas da tecnologia é a questão da salvaguarda, porque sempre há atualizações que, às vezes, complicam. Professor, voltando para a área da educação. Como você vê o papel da plataforma dentro da educação? Quando ela foi criada, vocês pensaram nisso: "vamos utilizar para a área da educação, para algum objetivo educacional"? O objetivo que eu vejo da plataforma não foi esse, foi preservar o patrimônio, mas que você vê que está entrando nesse caminho da área da educação. Como você vê esse papel?

Professor Esequiel: Olha, nós ficamos muito felizes, porque, de fato, o primeiro objetivo que nós tivemos foi da documentação para acessibilidade da população e salvaguarda desse patrimônio. Mas é tão interessante, na medida que as coisas vão evoluindo, passando o tempo, começamos a pensar. Inclusive foi o professor Paulo César Sá, que é professor de história da

rede municipal, uma vez disse: “Esequiel, eu vou começar a usar a plataforma nas minhas aulas”, Isso abriu um estalo de que seria uma boa utilização. Hoje em dia, nós começamos a tentar tirar a plataforma dali, só do ambiente virtual e trazer ela para o mundo real, por exemplo, através das imersões da sala imersiva do Museu da Imagem e do Som. Eu acho que hoje as pessoas estão dando outros usos. Eu mesmo já vi no Instagram algumas pessoas fazendo reels, contando um pouco da experiência delas. Acho que é uma coisa que nós tentamos construir ali, a base. Porém, [o uso] por si só, vai ganhar uma outra conotação. À medida que vai sendo usada, e esses usos começam a ser normalizados, descobertos e inventados. A impressão 3D também, já vejo que tem essa vertente. Nós mesmos já imprimimos algumas peças para educação de cegos, para emprestar, para que eles pudessem tocar. Então, são possibilidades que começam a surgir a partir da experiência e da criatividade humana. Eu penso muito na plataforma como uma grande base de descoberta, que cada usuário vai ter ali a sua experiência. Por exemplo, outro dia eu cheguei em casa, e a minha mãe estava mostrando para a minha avó o museu, o Museu da Imagem e do Som. Começam a fazer narrativas de: “olha isso aqui é legal...” É uma forma diferente que vai sendo construída, e eu espero que continue assim.

Entrevistador: Ainda nesse campo da educação, a plataforma permite dois tipos de vista: a imersiva com o uso do óculos e a não imersiva que é utilizando o Street View. Quero saber se o projeto tem... Nós sabemos das dificuldades que as escolas têm para ter esses equipamentos. Por exemplo, na escola em que eu trabalho tem laboratório de inovação, tem laboratório de informática, mas só tem computadores, não tem óculos. Vocês pensam, no futuro, por exemplo, caso algum professor queira utilizar e fazer essa visita virtual imersiva em sala de aula. Vocês têm esses equipamentos que podem fornecer, caso o professor solicite ou, por enquanto, ainda não foi pensado?

Professor Esequiel: Por enquanto, ainda não foi pensado nesse sentido. Nós já começamos, na verdade, um diálogo com a Seduc para que a própria se organize. Por exemplo, a função do projeto não é fazer a gestão da sala de aula, mas nós entendemos que é importante sair do projeto uma articulação que leve para as escolas essas montagem de sala 3D, porque são baratas e ajudam bastante. Outro exemplo, os óculos que foram doados, eu mesmo comprei do meu bolso e doei para a escola porque achei que era interessante começar a normalizar esse uso. Temos feito um esforço com a Seduc para tentar articular isso. Acho que, de repente, se as próprias escolas comessem a manifestar esse interesse para a Seduc, acredito que ganharia também força para que de repente fizessem esse investimento.

Entrevistador: É muito interessante. São caminhos futuros que nós precisamos articular e acho que, com a divulgação, a propagação dentro da sala de aula pode abrir caminho para que isso aconteça. Espero. Estou finalizando a entrevista. Quais são os objetivos futuros? Você já respondeu os objetivos do projeto com a digitalização do patrimônio natural, que já está ocorrendo com a digitalização da gruta de Ubajara. Depois disso, vocês pensam num próximo passo ou vão focar nessa primeira fase? Quais são os objetivos a longo prazo da plataforma?

Professor Esequiel: Hoje nós vamos seguir para o projeto da interiorização, e o projeto vai seguir para o desenvolvimento de ferramentas de gestão, de manutenção desses equipamentos.

Nós vamos continuar fazendo digitalização, mas numa velocidade menor e focar um pouco no desenvolvimento dos modelos tridimensionais, atrelando isso a protocolos de manutenção e gestão dos equipamentos culturais aqui do Ceará.

Entrevistador: Professor, a entrevista foi rápida.

Professor Esequiel: Muito obrigado.

Entrevistador: Muito obrigado, digo eu. Sou muito grata por você ter disponibilizado esse tempinho me ajudando a entender, a compreender, a aprofundar e também a divulgar porque o nosso trabalho é também de divulgação para que a plataforma chegue na sala de aula, para que seja melhor aproveitada porque a nossa realidade em sala de aula é essa: os nossos alunos são pessoas conectadas. A tecnologia deve ser vista como algo que não vai nos prejudicar, mas que, se a gente souber utilizar de forma crítica, tem muito a acrescentar. É o meu ponto de vista. Eu vejo a plataforma como fonte de ensino, principalmente, de ensino de história na questão do patrimônio, valorização da cultura que nós precisamos. Hoje, com essa globalização, os mundos interconectados, nós precisamos criar nossas identidades locais que é onde vamos fortalecer a questão do pertencimento.

Professor Esequiel: Exato.

Entrevistador: Eu vejo a plataforma como isso. Para construirmos esses laços, essas novas narrativas que precisamos. Então, muito obrigada.

Professor Esequiel: Eu que agradeço e um bom trabalho.



THEATRO JOSÉ DE ALENCAR

ESSE PATRIMÔNIO *É NOSSO?*

CLEISYLENE MENEZES SOUSA

ORIENTAÇÃO:
ANA AMÉLIA RODRIGUES DE
OLIVEIRA



PROFHISTÓRIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM ENSINO DE HISTÓRIA



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ**



PROFHISTÓRIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM ENSINO DE HISTÓRIA

THEATRO JOSÉ DE ALENCAR

Esse patrimônio é nosso?

Cleisylene Menezes Sousa
Orientação: Ana Amélia Rodrigues
de Oliveira

Fortaleza-Ce
2026

Sumário

Apresentação	pág. 4
Introdução	pág. 6
Aula 1: Afinal, o que é patrimônio?	pág. 7
Aula 2: Quem decide o que é importante?	pág. 11
Aula 3: Theatro José de Alencar, patrimônio digitalizado para quem?	pág. 17
Aula 4: Meu, lugar, minha identidade, meu patrimônio	pág. 19
Aula 5: avaliação	pág. 20
Plano resumido	pág. 21
Referências	pág. 23



PROFHISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Apresentação

Prezado(a) leitor(a), é com alegria que apresento este trabalho proveniente das minhas pesquisas e reflexões durante o Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade Federal do Ceará. Questionamentos que surgiram quando iniciei a carreira docente ao ser incentivada a levar os alunos para o laboratório de informática para fazer “pesquisas” ou fazer uma aula “diferente” com o uso de mídias digitais. A partir dessa inquietação, surge a ideia de trabalhar com tecnologias educacionais no ensino de História e transformar essa experiência pedagógica em um material didático. O objetivo é que outros(as) educadores(as) possam utilizá-lo como modelo de aulas que integram ferramentas digitais e tecnológicas para o ensino de conceitos históricos.

Este roteiro visa orientar educadores(as) na efetivação de aulas de História, utilizando metodologias ativas. Para isso, ele explora o potencial das visitas virtuais a patrimônios digitalizados, como a que fizemos ao Theatro José de Alencar para esta pesquisa de mestrado.

As tecnologias digitais no ensino de história com as visitas virtuais enriquecem a experiência de aprendizado e se tornam uma ferramenta pedagógica quando refletimos sobre conceitos históricos de patrimônio cultural e suas representações sociais.

Este material didático foi produzido e aplicado com alunos (as) do 7º ano da Escola Municipal Gerardo Milton de Sá, em Fortaleza. Sua criação atende à necessidade apontada pelos discentes de ter maior frequência de uso da Sala de Inovação, com aulas mais dinâmicas, interativas e que incorporem o uso de tecnologias digitais.





Não abrindo mão dos recursos analógicos. É fundamental ressaltar que este material não pretende substituir as visitas presenciais a museus, patrimônios culturais e locais de memórias, mas apresentar uma alternativa de atividade quando a impossibilidade de recursos técnicos não puder proporcionar a visita in loco. Em relação à prática docente, o professor também tem a sua autonomia para adaptar as propostas aqui apresentadas à sua realidade educacional, ao perfil dos estudantes e à criatividade quando forem utilizar tecnologias digitais.

Desejamos que esta contribuição auxilie o ensino de história incorporando as ferramentas digitais na prática pedagógica para que os alunos desenvolvam a capacidade de fazer leituras críticas de bens culturais apresentados nos meios tecnológicos e sejam cidadãos críticos no seu tempo histórico.

Cleisylene Menezes Sousa

Introdução

Por vezes, temos dificuldades e limitações de acessar um arquivo histórico ou visitar o patrimônio da sua cidade. Quando levamos esse patrimônio para as salas de aula através das telas, estamos dando a um estudante a oportunidade da descoberta e do acesso a um bem público que imprime a identidade da sociedade cearense.

Plataformas digitais para visitas virtuais começaram a surgir com a evolução da Web 3.0 e a mais famosa é o Google Street View que expandiu-se, disponibilizando visitas virtuais a instituições culturais e espaços do mundo todo. Lançamento de simuladores de Realidade Virtual e acessórios como óculos RV acabam popularizando a tecnologia em museus e na educação.

A pandemia de COVID-19 gerou um “boom” nas plataformas de visitas virtuais, principalmente no Brasil. A necessidade de suprir a falta do espaço físico fez criar projetos com a finalidade de digitalizar os patrimônios culturais. Assim, surge o projeto da plataforma Documenta e as primeiras digitalizações do patrimônio cearense. Um deles está presente neste manual, o Theatro José de Alencar.



Fique sabendo...

A plataforma Documenta é uma concretização do projeto Cientista Chefe da Cultura iniciado em 2021. Idealizado pelo prof. Custódio Almeida e coordenado pelo prof. Isekiel Mesquita, o projeto tem o objetivo de preservar e difundir o patrimônio cultural do Ceará por meio da digitalização de equipamentos culturais e acervos, possibilitando acesso virtual interativo a teatros, museus, bibliotecas e patrimônio natural. Atualmente apresenta digitalizados 14 equipamentos culturais edificados e 1 patrimônio natural, a gruta de Ubajara, que fazem parte da Secretária de Cultura do Estado do Ceará (SECULT).

O Theatro José de Alencar foi o primeiro patrimônio digitalizado pela plataforma e lançado em 2023.

Fonte: DocumentaCe, 2025.

Afinal, o que é patrimônio?

AULA 1

Duração: 2h/a

Objetivo da aprendizagem:

Entender o que é patrimônio cultural e suas manifestações.

Identificar exemplos de patrimônio cultural em sua própria comunidade e entender a importância da sua preservação para a memória e identidade local.

Desenvolvimento: Apresentar o tema, os objetivos e fazer um levantamento prévio dos alunos sobre o conceito de patrimônio com o seguinte questionamento: “O que é patrimônio para você?”. Solicitar aos alunos que escrevam uma palavra que resuma o que é patrimônio. As observações levantadas podem ser do bairro ou da cidade e escritas em papéis post-it para a produção de um mural ou se o professor desejar poderá utilizar o aplicativo mentimeter para fazer uma nuvem de palavras. Em seguida, deverá ser entregue aos alunos uma cópia do decreto nº 25 de 1937 e o Artigo 216 da Constituição de 1988 para que os alunos possam analisar as fontes. Para fazer a mediação, o professor poderá ter como ponto de partida desmistificar o conceito que segue nos documentos oficiais. A finalidade é construir um conceito de patrimônio que não seja apenas um prédio velho, mas tudo aquilo que possui um valor afetivo para a identidade e a memória de um grupo.

Atividade: Propor aos alunos bater fotografias dos patrimônios do bairro que são importantes e trazem memórias que merecem ser tombados. Se for necessário, sugerir entrevistas com os moradores mais antigos para entender a importância do patrimônio para os habitantes do bairro. As fotos serão usadas na culminância do trabalho.

Recurso: Cópias do decreto nº 25 de 1937 e do Artigo 216 da Constituição de 1988. Multimídia (data show, computador)

Material de apoio pedagógico: Vídeos

Patrimônio cultural conceito parte 1 https://www.youtube.com/watch?v=vGeXC_2nx9M

Patrimônio cultural conceito parte 2 <https://www.youtube.com/watch?v=ABUP3iOVI1U>

Historicidade patrimônio histórico cultural https://www.youtube.com/watch?v=IF_YN3_CiqU

Material de apoio pedagógico: Vídeos

Patrimônio material: <https://www.youtube.com/watch?v=rqHqaAZ4aOo>

Iphan: protetor do patrimônio cultural brasileiro <https://www.youtube.com/watch?v=tvEz4ju8-jl>

Referências:

FERREIRA, José Heleno. A cidade como espaço de Educação Patrimonial: o direito à história e a memória. The city as a space for heritage education: The right to history and memory. Brazilian Journal of Development, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 13802-13816, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n3-299. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/7863> Acesso em: 21 nov. 2025.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. Investigações em educação patrimonial e ensino de História (2015-2017). In: Dossiê: Os desafios da pesquisa a partir do olhar do professor (a)-pesquisador (a): reflexões teórico-metodológicas sobre o campo do Ensino de História. Recife: CLIO: Revista de Pesquisa Histórica - CLIO, v. 38 n.1, 2020. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.22264/clio.issn2525-5649.2020.38.1.02>. Acesso em 20 nov. 2025.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução: Yara Aun Khoury. Projeto, História. São Paulo, dez 1993, p. 7-28.

SILVA, Carla Gomes da, et al. Conceitos substantivos e formação do pensamento histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; SOBANSKI, Adriane de Quadros. Competência do pensamento histórico. Curitiba: WA Editores, 2020. (Coleção Educação Histórica, v.2)

SILVA FILHO, Antônio Luiz Macêdo. A cidade e o patrimônio histórico. Fortaleza: Museu do Ceará/Secretária da Cultura do estado do Ceará, 2003. (Cadernos Paulo Freire)



Para acolher o local da edificação do teatro, foi escolhida a praça do Patrocínio (atual José de Alencar), tendo o então Presidente da Província, José Bento de Figueredo Júnior, colocado a pedra fundamental do futuro teatro, que teria o nome de Santa Tereza, em homenagem à Imperatriz. Entretanto, os argumentos em defesa da construção do teatro não melhoraram.

A ideia inicial era a de que o José de Alencar fosse um teatro de verão, aberto e arejado, solto em uma área de jardins, ocupando um centro de praça. Só posteriormente se decidiu por sua localização no meio de um quarteirão, entre dois outros edifícios. O projeto inicial, portanto, foi um tanto modificado, mas não se abriu mão de toda a ideia. Daí o pátio interno, separando os dois blocos de edifício que o constituem, ligados apenas por passarelas elevadas que o tangenciam lateralmente, assim como a transparência e abertura de sua plateia.

As exigências eram de que fosse um teatro-jardim, avarandado e aberto, adaptado às regiões tropicais.

Fonte: TIMBÓ, Lucas. O teatro e a cidade. Fortaleza: Instituto Dragão do Mar, 2025.

PROPOSTA DE ATIVIDADE PARA AULA 1

Aula 1: O QUE É PATRIMÔNIO?

Fonte 1

Observe o decreto-lei nº 25 de 1937

*Art. 1º Constitue o **patrimônio histórico e artístico nacional** o conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico.*

§ 1º Os bens a que se refere o presente artigo só serão considerados parte integrante do patrimônio histórico ou artístico nacional, depois de inscritos separada ou agrupadamente num dos quatro Livros do Tombo, de que trata o art. 4º desta lei.

§ 2º Equiparam-se aos bens a que se refere o presente artigo e são também sujeitos a tombamento os monumentos naturais, bem como os sítios e paisagens que importe conservar e proteger pela feição notável com que tenham sido dotados pela natureza ou agenciados pela indústria humana.

Fonte 2

Observe o que diz a Constituição Federal.

*Art. 216. Constituem **patrimônio cultural brasileiro** os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:*

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

§ 1º O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.

Comparando fontes

Observe a tabela comparativa sobre as duas fontes

Critério de Análise	Decreto-Lei nº 25/1937	Artigo 216 CF/88
Terminologia Conceito Central	Patrimônio Histórico e Artístico Nacional	Patrimônio Cultural Brasileiro
Natureza Bens Incluídos	móveis e imóveis	material e imaterial
Valorização	Fatos memoráveis ou valor excepcional	identidade, ação e diferentes memórias

Agora responda:

1. Que tipo de patrimônio, antes ignorado ou negligenciado pelo Decreto-Lei de 1937, passa a ter reconhecimento legal explícito com o Art. 216 da CF/88? Dê exemplos.
2. No decreto-Lei de 1937, qual grupo social teve sua história contada e memorada no patrimônio? Comparando com o Art. 216 da CF/88, houve mudanças ou permanências?
3. De que forma o Art. 216, ao mencionar os "diferentes grupos formadores da sociedade brasileira", confronta ou amplia essa visão de identidade nacional?
4. Se amparando no Art. 216 e olhando para o nosso bairro, o que você considera patrimônio?

Para compreender...

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 216, ampliou o conceito de patrimônio estabelecido pelo Decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937, substituindo a nomeação Patrimônio Histórico e Artístico, por Patrimônio Cultural Brasileiro. Essa alteração incorporou o conceito de referência cultural e a definição dos bens passíveis de reconhecimento, sobretudo os de caráter imaterial. A Constituição estabelece ainda a parceria entre o poder público e as comunidades para a promoção e proteção do Patrimônio Cultural Brasileiro, no entanto mantém a gestão do patrimônio e da documentação relativa aos bens sob responsabilidade da administração pública.

Enquanto o Decreto de 1937 estabelece como patrimônio “o conjunto de bens móveis e imóveis existentes no País e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico”, o Artigo 216 da Constituição conceitua patrimônio cultural como sendo os bens “de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”.

Nessa redefinição promovida pela Constituição, estão as formas de expressão; os modos de criar, fazer e viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. Fonte: Instituto do patrimônio histórico e artístico nacional-IPHAN. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/218>. Acesso: 27 de nov. 2025.

Quem decide o que é importante?

AULA 2

Duração: 2h/a

Objetivo da aprendizagem:

Reconhecer que a escolha do que é considerado patrimônio envolve relações de poder e valores.

Mostrar que a escolha do patrimônio não é neutra e reflete valores de grupos influentes.

Desenvolvimento: Iniciar a aula fixando no quadro as imagens do bairro que os alunos trouxeram e as imagens do Theatro José Alencar. Levar os alunos a fazer a comparação entre as imagens e provocar a reflexão com a pergunta: “Por que um é mais valorizado e o outro não?” Em seguida, fazer uma tempestade de ideias levantando hipóteses para que os alunos façam uma reflexão sobre os critérios e os valores predominantes estabelecidos pela sociedade para definir os conceitos. O professor poderá fazer uma dinâmica: Explique que existe um tesouro que define qual a cultura mais importante e para acessá-lo seria necessário códigos que são vistos nos vestuários, linguagem, comportamentos. Entretanto, nem todos os grupos sociais possuem os códigos de acesso ao tesouro de forma igualitária. Para facilitar o entendimento é necessário levar imagens que simbolizam os dois grupos do capital simbólico (capital popular x capital elitizado) que serão fixados no quadro. Mostre as imagens e faça a seguinte pergunta: “Quem tem acesso a esse tesouro?”. O professor fixa as respostas no quadro e faz a reflexão com os alunos: “Será que todos os grupos têm o mesmo poder de decidir o que vira patrimônio?”. Para finalizar, o professor poderá fazer uma atividade em sala para problematizar o conceito de capital simbólico de Bourdieu e aprofundar a reflexão para utilização dos meios tecnológicos para o reforço da cultura hegemônica.

Para refletir: Se o patrimônio cultural (art. 216 da CF/88) é a memória que o Estado decide preservar, ele não é apenas um conjunto de “coisas bonitas”, mas sim um conjunto de referências que ajudam a construir o Capital Cultural de certos grupos e reforçar sua posição de poder. Por que o Theatro José de Alencar foi escolhido para ser preservado? Por que o patrimônio do bairro é sempre mais demorado ou difícil de conseguir reconhecimento?

Atividade: Propor aos alunos que identifiquem um lugar, um objeto ou uma celebração no bairro deles que eles consideram muito importante, mas que não possui um reconhecimento oficial de Patrimônio Histórico: Por que você acha que os órgãos oficiais (Prefeitura, Estado) ainda não o reconheceram como importante?. Trazer para a próxima aula

Recursos: Imagens, cópias das atividades complementares.

Material de apoio pedagógico: Textos e imagens em anexos

Referências:

MACHADO, Igor José de Renó et al. Sociologia hoje: ensino médio, volume único. São Paulo: Ática, 2016 2. ed. p. 216-218.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Tradução: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.





FIQUE SABENDO...

As relações simbólicas e o habitus em Pierre bourdieu

Pierre Bourdieu, faz às análises marxistas considerar as relações simbólicas. Não bastaria levar em conta a posse de bens materiais e dos meios de produção: o prestígio, o status e a aceitação social também influenciam na posição dos indivíduos na sociedade, pois criam hierarquias e divisões sociais. Além do **capital econômico** (acesso e acúmulo de bens e riquezas), é preciso analisar o **capital cultural** (acúmulo de conhecimentos reconhecidos socialmente), o **capital social** (relações sociais) e o **capital simbólico** (prestígio) de um indivíduo para compreender sua posição na estrutura social. Na visão de Bourdieu, não só os recursos econômicos têm papel decisivo na constituição de relações de poder e dominação.

Um conceito importante para entender esse processo é o de **habitus**, que define a relação entre a trajetória do indivíduo e a estrutura social em que ele está inserido. O *habitus* é um padrão social de sensibilidade e de comportamento que orienta a ação dos indivíduos.

Bourdieu chama a atenção para o conjunto de situações e experiências prévias que orientam a ação social, mesmo que de forma inconsciente. Nesse sentido, as práticas sociais dos indivíduos não se devem tanto a suas escolhas deliberadas, mas sim ao *habitus* interiorizado de sua posição social.

Fonte: MACHADO, Igor José de Renó et al. **Sociologia hoje: ensino médio, volume único**. São Paulo: Ática, 2016 2. ed. p. 216-218.

PROPOSTA DE ATIVIDADE PARA AULA 2

Vamos refletir...

Se o Patrimônio Cultural (Art. 216 da CF/88) é a memória que o Estado decide preservar, ele não é apenas um conjunto de "coisas bonitas", mas sim um conjunto de referências que ajudam a construir o Capital Cultural de certos grupos e a reforçar sua posição de poder. Com base na teoria de Bourdieu, preencha o quadro abaixo com o patrimônio que representa o bairro, que traz memórias coletivas.

Categoria	Patrimônio Exemplos	Quem representa?
Memória "Oficial"	Theatro José de Alencar	Estado, as elites, a história contada "de cima".
Memória Popular		

Pesquisa e debate em grupo...

1. Qual o valor do Bem? Por que o primeiro exemplo (Memória Oficial) foi escolhido para ser preservado? Ele representa uma parte da história que é ensinada na escola?
2. Quem se beneficia? Em termos de Capital Cultural, quem ganha mais com a preservação de um palácio ou de grandes obras de arte? (Quem tem mais facilidade para acessar, entender e valorizar esses bens?)
3. A Luta por Reconhecimento: O segundo exemplo (Memória Popular) sempre foi valorizado pelo Estado? Por que é sempre mais difícil ou demorado conseguir o reconhecimento (registro como patrimônio imaterial)?
4. O Poder da Preservação: A preservação do patrimônio popular tem o poder de aumentar o Capital Social e Cultural dos grupos que o praticam? De que forma?

Aula 2: QUEM DECIDE O QUE É IMPORTANTE?

As relações simbólicas e o *habitus* em Pierre Bourdieu

O sociólogo, antropólogo e filósofo francês Pierre Bourdieu (1930-2002) foi um dos mais importantes intelectuais da segunda metade do século XX. Destacou-se por analisar as sociedades capitalistas considerando a importância dos aspectos simbólicos na determinação das práticas sociais. Pierre Bourdieu desenvolveu uma sociologia que privilegia a análise da reprodução social, ou seja, de como as hierarquias sociais se mantêm ao longo do tempo.

Para Bourdieu, faltava às análises marxistas considerar as relações simbólicas. Não bastaria levar em conta a posse de bens materiais e dos meios de produção: o prestígio, o status e a aceitação social também influenciam na posição dos indivíduos na sociedade, pois criam hierarquias e divisões sociais. Além do capital econômico (acesso e acúmulo de bens e riquezas), é preciso analisar o capital cultural (acúmulo de conhecimentos reconhecidos socialmente), o capital social (relações sociais) e o capital simbólico (prestígio) de um indivíduo para compreender sua posição na estrutura social.

Assim, na visão de Bourdieu, não só os recursos econômicos têm papel decisivo na constituição de relações de poder e dominação. Diante da sociedade, são coisas diferentes ter um carro de luxo ou ter três carros comuns que, somados, custam o mesmo que um carro de luxo, por exemplo. Outro exemplo: ter um título de pós-graduação é algo que por si só garante a um indivíduo maior prestígio e, conseqüentemente, poder. Um dos objetos que Bourdieu estudou foi a instituição escolar. Para ele, a escola perpetua as desigualdades sociais, já que transmite aos estudantes a forma de conhecimento das classes dominantes utilizando-se de um discurso aparentemente neutro e oficial.

Bourdieu chama a atenção para o fato de que a posse de capitais econômicos e culturais anteriores à entrada do indivíduo na escola influencia no desempenho dele na instituição. Antes de terem acesso à escola, os indivíduos já se encontram desigualmente distribuídos, em razão das condições socioeconômicas. Mas não só isso: essa desigualdade inicial também ocorre pelas experiências, pelos gostos e pelas disposições já internalizadas nos alunos ao entrar na escola.

Como a escola reproduz a forma de conhecimento das classes dominantes, aqueles indivíduos que internalizaram, em seus primeiros anos de vida, as disposições e gostos dessas classes se encontram em posição mais vantajosa.

Por exemplo, uma criança criada por pais que cursaram o ensino superior e têm o hábito da leitura está predisposta a ter melhor desempenho escolar, na medida em que está mais familiarizada com os códigos do ensino formal. Assim, a desigualdade não apenas se reproduz como também se reforça nas instituições de ensino por trás de uma aparência de neutralidade. A escola parece cobrar a todos igualmente, mas alguns alunos já partem de condições mais favoráveis. A confirmação de seu desempenho legítima e reproduz assim a ordem social e sua desigualdade.

Um conceito importante para entender esse processo é o de *habitus*, que define a relação entre a trajetória do indivíduo e a estrutura social em que ele está inserido. O *habitus* é um padrão social de sensibilidade e de comportamento que orienta a ação dos indivíduos. Lembremos Max Weber e sua qualificação dos tipos de ação social. Para Weber, toda ação social é orientada por ações sociais de outras pessoas e pela expectativa de como a ação individual será acolhida. Ao usar o conceito de *habitus* para analisar as estruturas de distribuição de poder, Bourdieu chama a atenção para o conjunto de situações e experiências prévias que orientam a ação social, mesmo que de forma inconsciente.

Nesse sentido, as práticas sociais dos indivíduos não se devem tanto a suas escolhas deliberadas, mas sim ao *habitus* interiorizado de sua posição social. Comportamentos que nos parecem banais, como a forma de usar os talheres, de se expressar em público ou de se vestir, na realidade são resultado da internalização de padrões aprendidos desde a infância. Essas práticas influenciam na maneira como o indivíduo é visto por outros, o que em determinados contextos pode lhe render vantagens ou não.

Assim, a sociologia de Bourdieu cumpre um papel decisivo na teoria social contemporânea por compreender a desigualdade social não só como algo condicionado economicamente, mas também por práticas culturais e simbólicas.

A sociologia de Bourdieu cumpre um papel decisivo na teoria social contemporânea por compreender a desigualdade social como síntese de práticas econômicas e simbólicas. Para Bourdieu:

Capital Econômico: Dinheiro, bens materiais.

Capital Social: Redes de contato, amizades influentes.

Capital Cultural: Conhecimentos, habilidades e diplomas que são valorizados por uma sociedade ou grupo dominante (ex: saber tocar um instrumento "clássico", frequentar museus, ter um diploma universitário). Este capital confere poder e distinção.

Fonte: MACHADO, Igor José de Renó et al. Sociologia hoje: ensino médio, volume único. São Paulo: Ática, 2016 2. ed. p. 216-218.

IMAGENS PARA USAR NA DINÂMICA DA AULA 2

CAPITAL POPULAR



Fonte: imagens do Google

Fonte: imagens do Google

CAPITAL ELITIZADO



Fonte:: imagens do Google

Fonte: imagens do Google

Theatro José de Alencar, patrimônio digitalizado para quem?

AULA 3

Duração: 2 h/a

Objetivo de aprendizagem:

- Desenvolver a capacidade de fazer uma leitura crítica dos bens culturais que valorizam o global e silenciam o local nos meios digitais.
- Trabalhar as relações de poder que existem nos meios tecnológicos e que definem a digitalização dos patrimônios.
- Desenvolver o letramento histórico digital e compreender que as escolhas não são neutras e reflete os valores de determinados grupos.

Desenvolvimento: Na sala de inovação, fazer uma tempestade de ideias sobre o TJA para verificar seus conhecimentos sobre o patrimônio. Distribuir o folder explicativo sobre a atividade da visita virtual. A critério do professor e disponibilidade de equipamento, o professor escolhe o tipo de visita (imersiva ou não-imersiva). Proporcionar a visita virtual observando a arquitetura, os personagens e os espaços que definem as classes como o inferninho e o foyer. Dar ênfase aos detalhes dos espaços visitados e debater com os alunos sobre a importância do TJA como patrimônio histórico e artístico. No final, abrir uma roda de conversa para averiguar as percepções dos alunos, as conexões que mantém com o espaço e traçar um paralelo com os patrimônios do bairro levantados por eles na primeira aula.

Caso o professor deseje promover uma visita presencial, sugere-se o registro fotográfico ou em vídeo para a produção de conteúdo digital feito a partir da percepção dos alunos que podem ser exibidos no final da aula oficina.

Recurso: Sala de inovação, multimídia (datashow, computador e som), cópias do folder.

Material de apoio pedagógico: Imagens em anexo

Referências:

DOCUMENTACE. **Documenta**, 2025. Disponível em: <https://www.documentace.com/>. Acesso em: 22 de fev. de 2025.

TOLENTINO, Átila Bezerra. **Educação patrimonial e construção de identidades: diálogos, dilemas e interfaces**. São Paulo: Revista CPC, n.27 especial, p.133-148, jan./jul. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/25915>. Acesso em: 20 nov. 2025.

_____. **O que não é Educação Patrimonial: cinco falácias sobre o seu conceito e sua prática**. In: Educação patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas. TOLENTINO, Átila Bezerra Tolentino; BRAGA, Emanuel Oliveira. João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016. – (Caderno Temático; 5) [recurso eletrônico] Disponível em:

http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/caderno_tematico_educacao_patrimonial_05.pdf

MATERIAL DE APOIO PARA AULA 3

FRENTE FOLDER

A DocumentaCE é uma plataforma do programa **Cientista Chefe da Cultura** para você conhecer mais de perto o patrimônio cultural do Estado do Ceará através de fotos, passeios virtuais e muito mais.

THEATRO JOSÉ DE ALENCAR

...

Para acessar a plataforma Documenta:

Website
www.documentace.com

Social Media
[@documenta.ce](https://www.instagram.com/documenta.ce)

Patrimônio Histórico Cultural Cearense

THEATRO JOSÉ DE ALENCAR

História, Patrimônio e visita virtual.

Fortaleza- Ceará
2025



VERSO FOLDER

Orientações para a visita virtual

1. Contribua com o silêncio no ambiente e evite conversas paralelas.
2. Não acesse outras páginas de jogos, vídeos, redes sociais que não tenha o objetivo da aula.
3. Esteja com o roteiro de visitação e atividade de análise para o preenchimento.
4. Em caso de dúvida, sinta-se a vontade para perguntar.
5. Caso precise retornar a algum espaço ou trajeto sinalize para o professor(a).

Importante destacar

- A visitação virtual segue o roteiro da visita presencial mediada por monitores do teatro, com exceção de determinados locais que não foram digitalizados como o subpalco e os camarins exclusivos.
- A estrutura arquitetônica faz parte do acervo de tombamento feito pelo IPHAN em 1964 e ainda apresenta a configuração original.

Histórico do TJA

O Theatro José de Alencar recebe esse nome em homenagem a um dos maiores escritores da terra cearense. Inaugurado em 1910 com projeto de autoria do engenheiro Bernardo José de Melo, transformou-se em Patrimônio Histórico Nacional após o seu tombamento pelo IPHAN em 1964. É reconhecido pelo seu modelo arquitetônico europeu de *art nouveau* e pela estrutura de "teatro-jardim". Após reformas na década de 90, ganha projeções no cenário nacional e torna-se centro cultural e turístico de referência do Estado do Ceará. Também ganhou novos espaços para eventos no jardim projetado pelo paisagista Roberto Burle Marx com plantas nativas do Ceará.

Fonte: Google, 2025.

ROTEIRO DA VISITA VIRTUAL

1. Frente do Theatro
2. Hall de entrada
3. Salão principal
4. Palco
5. Jardim Burle Marx
6. Camarins externos
7. Retorno para o hall de entrada
8. Escadaria externa
9. Foyer superior do Theatro

Boa visitação!



Meu lugar, minha identidade, meu patrimônio

AULA 4

Duração: 2h/a

Objetivo da aprendizagem:

- Produção de releitura do TJA feitos pelos alunos
- Incentivar a apropriação e o uso do patrimônio cultural do bairro e reconhecer a diversidade cultural do local e seus significados para a construção da memória coletiva.

Desenvolvimento: Após a realização da visita virtual, o professor sugere que os alunos produzam uma releitura do TJA em formato de desenho e do patrimônio do bairro. Pode também simular a organização de uma exposição analógica utilizando fotos antigas do Teatro com textos informativos sobre os espaços e a arquitetura presente no TJA e também do patrimônio do bairro. Caso o professor tenha realizado a visita presencial ao TJA pode utilizar as fotos registradas pelos alunos.

Recursos: Papel ofício ou se preferir, papel para desenho Canson 200g/m³, lápis de cor, canetinhas.

Referências:

BENJAMIN, Walter. A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica. In: Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012. 8ª ed. (Obras escolhidas, 1)

FIQUE SABENDO...

A INDÚSTRIA CULTURAL

Nos anos 1940, Theodor Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895--1973), intelectuais da Escola de Frankfurt, analisaram um tema até hoje central para as sociedades contemporâneas: a indústria cultural.

A indústria cultural (os meios de comunicação de massa e da cultura de massa) surgiu com o advento da industrialização nas sociedades capitalistas, mas só ganhou maior proporção quando a industrialização no século XX se tornou um processo em larga escala.

A tese sobre a indústria cultural indicou, nesse sentido, de que maneiras a arte e a cultura estariam sujeitas às imposições do mercado, o que acabaria por transformá-las em mercadorias que são trocadas como outra mercadoria qualquer como um carro ou um eletrodoméstico, por exemplo.

Entretanto Walter Benjamin, em "A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica" (1936), defende que a reprodução em larga escala destrói a "aura" original do objeto mas democratiza a arte, alterando seu valor de culto para o valor de exposição, permitindo uma maior politização e acesso das massas.

Fonte: MACHADO, Igor José de Renó et al. Sociologia hoje: ensino médio, volume único. São Paulo: Ática, 2016 2. ed. p. 216-218.

AVALIAÇÃO

AULA 5

Duração: 2 h/a

Objetivo de aprendizagem: Avaliar a participação dos alunos

Desenvolvimento: Momento final da aula oficina, o professor deverá fazer um feedback avaliando a participação do aluno nas atividades propostas. Avaliar a produção dos conteúdos feitos pelo discentes e debater sobre o aprendizado adquirido ao longo da aula oficina. Ao final, refletir sobre a valorização das memórias locais para a construção da identidade cultural do bairro e o sentimento de pertencimento de uma comunidade e a preservação do patrimônio cultural e artístico cearense.



Plano resumido

Olá professor!

Pensando no seu dia a dia em sala de aula, foi criado um plano resumido com o objetivo de apresentar de forma clara, concisa e estruturada uma aula direcionada para a aprendizagem do conceito de patrimônio e o uso de visitas virtuais em sala de aula. O plano resumido é uma alternativa para situações em que a aplicação integral da aula oficina seja inviável. Ele não substitui a experiência total da oficina, mas serve como suporte para a construção do ensino de conceitos substantivos. Com poucos recursos, é possível usar a criatividade e transformá-la em uma aula inovadora. Aproveite!



Tema: Esse patrimônio é nosso? Theatro José de Alencar: História, Arte e Memória Cearense

Público-alvo: Alunos do ensino fundamental anos finais e ensino médio.

Duração: 4 h/a

Habilidades da BNCC:

EF08HI01 Debater sobre as transformações ocorridas na cidade ou região ao longo do tempo.
EF08HI13 Analisar o patrimônio cultural material e imaterial de grupos sociais brasileiros, com diferentes histórias e memórias.

Conteúdo programático: Patrimônio cultural; História do Ceará; memória.

Áreas interdisciplinares: História; Artes Visuais

Objeto de conhecimento: Letramento histórico digital; conceito de patrimônio a partir da virtualização.

Problematização: De que maneira a utilização de visitas virtuais podem contribuir para o desenvolvimento de aprendizagem e conceitos históricos nos estudantes do ensino fundamental?

Objetivo Geral:

Analisar o Theatro José de Alencar (TJA) como patrimônio histórico e artístico cearense e problematizar a construção do conceito histórico de patrimônio cultural confrontando com o patrimônio local.

Plano resumido

Objetivos específicos:

- Problematicar o conceito de patrimônio histórico cultural, suas manifestações e relações de poder.
- Explorar os patrimônios localizados no bairro como espaço de identidade, memória e difusão cultural local.
- Incentivar a apropriação e o uso do patrimônio cultural do bairro e reconhecer a diversidade cultural e local e seus significados para a construção da memória coletiva.

Atividades:

Fazer um estudo crítico do conceito de patrimônio com base no Decreto nº 25 de 1937 e no Artigo 216 da Constituição Federal de 1988, questionando as instâncias de poder que definem tais conceitos. Levar imagens de registros fotográficos do bairro para explorar a memória coletiva, diferenciando os tipos de patrimônio e suas construções simbólicas. Explicar a diferença entre os diferentes tipos de patrimônio e suas construções simbólicas. Realizar a Visita virtual ao Theatro José de Alencar (TJA) na sala de inovação, estabelecendo um comparativo entre a memória hegemônica institucional e as narrativas dos moradores locais. Fazer a produção de releituras e pinturas em papel de desenho, representando os espaços do TJA e os pontos de memória do bairro. Construir folders explicativos fundamentados nas narrativas dos alunos sobre os personagens, prédios e histórias do teatro e da vizinhança. Expor as pinturas e materiais produzidos no mural da escola.

Recursos:

Computadores ou tablets com acesso à internet para acesso à plataforma Documenta.

Materiais impressos (textos complementares, fotos, etc.)

Papel para desenho Canson, lápis colorido, tintas.

Referências:

GIL, Carmem Zeli de Vargas. Investigações em educação patrimonial e ensino de História (2015-2017). In: Dossiê: Os desafios da pesquisa a partir do olhar do professor (a)-pesquisador (a): reflexões teórico-metodológicas sobre o campo do Ensino de História. Recife: CLIO: Revista de Pesquisa Histórica - CLIO, v. 38 n.1, 2020. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.22264/clio.issn2525-5649.2020.38.1.02>. Acesso em 20 nov. 2025.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução: Yara Aun Khoury. Projeto, História. São Paulo, dez 1993, p. 7-28.

SILVA, Carla Gomes da, et al. Conceitos substantivos e formação do pensamento histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; SOBANSKI, Adriane de Quadros. Competência do pensamento histórico. Curitiba: WA Editores, 2020. (Coleção Educação Histórica, v.2)

SILVA FILHO, Antônio Luiz Macêdo. A cidade e o patrimônio histórico. Fortaleza: Museu do Ceará/Secretária da Cultura do estado do Ceará, 2003. (Cadernos Paulo Freire)

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica. In: *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012. 8ª ed. (Obras escolhidas, 1)

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Tradução: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

DOCUMENTACE. Documenta, 2025. Disponível em: <https://www.documentace.com/>. Acesso em: 22 de fev. de 2025.

FERREIRA, José Heleno. A cidade como espaço de Educação Patrimonial: o direito à história e a memória. The city as a space for heritage education: The right to history and memory. *Brazilian Journal of Development*, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 13802–13816, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n3-299. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/7863> Acesso em: 21 nov. 2025.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. Investigações em educação patrimonial e ensino de História (2015-2017). In: Dossiê: Os desafios da pesquisa a partir do olhar do professor (a)-pesquisador (a): reflexões teórico-metodológicas sobre o campo do Ensino de História. Recife: CLIO: Revista de Pesquisa Histórica - CLIO, v. 38 n.1, 2020. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.22264/clio.issn2525-5649.2020.38.1.02>. Acesso em 20 nov. 2025.

MACHADO, Igor José de Renó et al. Sociologia hoje: ensino médio, volume único. São Paulo: Ática, 2016 2. ed. p. 216-218.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução: Yara Aun Khoury. *Projeto, História*. São Paulo, dez 1993, p. 7-28.

SILVA, Carla Gomes da, et al. Conceitos substantivos e formação do pensamento histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; SOBANSKI, Adriane de Quadros. *Competência do pensamento histórico*. Curitiba: WA Editores, 2020. (Coleção Educação Histórica, v.2)

SILVA FILHO, Antônio Luiz Macêdo. A cidade e o patrimônio histórico. Fortaleza: Museu do Ceará/Secretária da Cultura do estado do Ceará, 2003. (Cadernos Paulo Freire)

TOLENTINO, Átila Bezerra. Educação patrimonial e construção de identidades: diálogos, dilemas e interfaces. São Paulo: Revista CPC, n.27 especial, p.133-148, jan./jul. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/25915>. Acesso em: 20 nov. 2025.

_____. O que não é Educação Patrimonial: cinco falácias sobre o seu conceito e sua prática. In: *Educação patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas*. TOLENTINO, Átila Bezerra Tolentino; BRAGA, Emanuel Oliveira. João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016. – (Caderno Temático; 5) [recurso eletrônico] Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/caderno_tematico_educacao_patrimonial_05.pdf

+