

O Reflexo do passado é o presente: considerações sobre a História e a influência do virtual no ensino

Paulo Navossat

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, paulo.navossat@edu.pucrs.br

Andrews Jobim

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, andrews.jobim@edu.pucrs.br

Lucia Giraffa

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, giraffa@pucrs.br

Introdução

O ser humano de modo geral tende a querer a qualquer custo descobrir a origem das coisas, essa fascinação se desperta desde muito cedo e não cessa facilmente. Muitos morrem tentando explicar suas dúvidas de pequeno, poucos conseguem chegar a uma explicação (às vezes quando chegam é até sem graça) e para alguns, daquela dúvida chegam a novas descobertas e dessas vão de encontro a achados fantásticos, essa busca se torna muito prazerosa, mas no fim, esse trajeto pode acabar nos levando aos céus ou à lugar algum.

Quando estudamos história no colégio em todo o momento perguntamos: -Professor, quando surgiu isso? De onde vieram os homens antes de irem para as cavernas? Por que isso, porque aquilo? Os professores como é seu dever, tentam buscar a melhor perspectiva que elucidem uma excelente aula para seus estudantes, apresentam fatos que respondem a todas as dúvidas, ou seja, o profissional vai atrás do melhor conteúdo, aquele que tenha mais informações sobre o evento histórico trabalhado, mas, por mais que ele tente, nunca ele vai conseguir. E sabem por quê? Porque não tem como trazer à vida uma história intacta, pura e límpida e tentar ressuscitá-la do passado como os egípcios antigos acreditavam que fariam com seus mortos, a história não é feita do Passado, ela é feita do Presente.

O responsável por essa afirmação é Marc Bloch¹ que em meio às mortes e atrocidades nazistas feito contra ele e seus amigos, escreveu uma obra (inacabada), que sintetiza o conceito de história e dos métodos do ofício do historiador que julgava ser pertinentes para a Escola do Annales. Buscando responder uma pergunta feita por seu filho “Papai, então me explica para que serve a história?”. De maneira tranquila, paciente e detalhada - onde poderia não ser, pois estava preso - Marc Bloch afirma que a história não tem como objeto de estudo o passado.

A historiadora Lilia Moritz Schwarcz na apresentação do Livro “Apologia da História” de Bloch, escreve:

Em primeiro lugar, a história não seria mais entendida como uma “ciência do passado”, uma vez que, segundo Bloch, “passado não é objeto de ciência”. Ao contrário, era no jogo entre a importância do presente para a compreensão do passado e vice-versa que a partida era, de fato, jogada. Nessa formulação pretensamente simples estava exposto o “método regressivo”: temas do presente condicionam e delimitam o retorno, possível, ao passado. Tal qual um “dom das fadas”, a história faria com que o passado retornasse, porém não de maneira intocada e “pura”. Por isso mesmo, Bloch preferia trocar os termos da equação e provocar dizendo que, assim como a história não era a ciência do passado, também não poderia ser definida como uma “ciência do homem” (Schwarcz, 1997, p. 07).

De maneira mais sucinta, no campo da história não chegamos a uma resposta exata como na matemática, é inatingível que alguém saiba com exatidão o que ocorreu em outra época, como escreveu Joachin de Melo Azevedo Neto “A história é a ciência dos homens no tempo. Toda história é história do presente”. O passado adquire relevância e significado apenas quando é problematizado por meio de questionamentos que são relevantes para os indivíduos situados em um determinado presente. A dicotomia entre passado e presente é alvo de críticas por parte de Bloch. Isso implica que os historiadores não estão isentos dos preconceitos, utopias ou limitações que caracterizam a época em que vivem. Os seres humanos não são apenas agentes conscientes e livres que moldam a história; eles também são moldados por ela. Essa perspectiva não apenas desafia a ideia de uma possível objetividade no conhecimento histórico, mas também desmantela a suposição de neutralidade que os positivistas defendem.

Rompendo a visão tradicional que se limitava à história das grandes figuras, Bloch comparou o historiador ao ogro das lendas medievais: onde há um ser humano, ali está sua presa. Para ele, uma narrativa histórica que não incluía atores sociais concretos, especialmente das classes populares, é algo a ser rejeitado. De acordo com José Carlos Reis, em “Nouvelle Histoire e tempo histórico”, Bloch não via grandes distinções entre o trabalho do historiador e o do sociólogo. No entanto, ao contrário da sociologia de Durkheim, com a qual teve um diálogo significativo, Bloch argumenta que estudar sociedades sob uma perspectiva de longa duração, utilizando análises quantitativas, não é o único

1 BLOCH, Marc. **Apologia da história**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002. Livro escrito quando estava preso pelos nazistas, na ocupação da França.

caminho para a construção do conhecimento científico nas ciências humanas. Se a história é a ciência dos homens em seu tempo, ela deve ser plural e particular, assim como a própria relação dos seres humanos com o tempo que habitam.

A história considera o humano em suas diversas durações temporais. Metodologicamente, Bloch propôs estratégias como o método regressivo, a quantificação, a comparação e a reconstrução conceitual. O historiador não deve ser apenas um coletor de fatos e datas, mas sim um construtor, recortador, leitor e intérprete do passado. Para Neto (2007), a partir dessas reflexões, surgiu o conceito de “história problema”, pois, para os Annales e Bloch, sem problematizações, não há história. Reconhece-se que não existe conhecimento histórico sem teoria.

O texto histórico é o resultado de uma construção teórica explícita e abrangente que conceitua, analisa, questiona, sintetiza e formula conclusões sobre as fontes, em vez de ser uma narrativa objetiva do passado. Nesse sentido, apesar de seu caráter inacabado, Bloch parece ter elaborado um dos tratados mais bem-sucedidos da Nova História. “Apologia da história” não é apenas um livro sobre o trabalho do historiador; devido ao seu conteúdo e às circunstâncias em que foi escrito, tornou-se também um ato de história.

Correntes historiográficas

Quando nos referimos às abordagens historiográficas rapidamente nos deparamos com três correntes: A escola dos annales como fruto do positivismo e do marxismo e destas, pode-se citar outros exemplos de possibilidades interpretativas como a historiografia social Inglesa e a nova história (Azevedo, Barbosa; Stamatto, Sucupira, 2010).

O **Positivismo** é uma corrente metodológica que emergiu com Augusto Comte, considerado o fundador da sociologia, no século XIX. No entanto, para desenvolver seu método, Comte se apoiou em pensadores como Bacon, Hobbes e Hume, cujas obras foram publicadas nos séculos anteriores. Triviños (1987) argumenta que as origens do positivismo estão ligadas a esses autores, conforme mencionado:

O positivismo, sem dúvida, não nasceu espontaneamente, no século XIX, com Augusto Comte. Suas raízes podem ser encontradas no empiricismo, já na antiguidade. Mas as bases concretas e sistematizadas dele estão, seguramente, nos séculos XVI, XVII e XVIII, com Bacon, Hobbes e Hume, especialmente (Triviños, 1987, p. 33).

No contexto escolar, essa metodologia, quando aplicada, defende que o professor deve transmitir conteúdos prontos, utilizando modelos, conceitos e fatos para ensinar. Esse processo tende a ser individualizado, resultando em uma aprendizagem que se limita à memorização, uma vez que os conteúdos são finitos e definitivos. Os autores destacam que o positivismo aborda a sociologia de

maneira sistemática, estabelecendo características para as relações que permeiam o convívio social e adotando um método específico para isso. O objeto de estudo da sociologia, que surge com Comte nesse período, é a análise da sociedade e suas dinâmicas, mas ele também define conceitos dentro de sua nova ciência, fundamentando-se nesse enfoque.

O **materialismo histórico e dialético** emergiu no século XIX, com Karl Marx, que é hoje reconhecido como um dos principais pensadores da sociologia (Kliemann *et al.*, 2016). A teoria marxista pode ser dividida em quatro fases: a primeira, que abrange o próprio Marx; a segunda, que inclui as contribuições de Engels às suas ideias; a terceira, que envolve Lênin; e, por fim, a fase contemporânea. Além disso, há três aspectos fundamentais da teoria de Marx que merecem destaque: o materialismo dialético, o materialismo histórico e a economia política. Este texto propõe discutir a dialética e o materialismo histórico como metodologias de pesquisa. A dialética, por definição, refere-se ao ato de discutir e busca explicar de forma racional tanto os fenômenos quanto a sociedade e o pensamento. O materialismo histórico, por sua vez, busca interpretar as mudanças sociais considerando seu contexto histórico e desenvolvimento. O método materialista histórico e dialético representa uma combinação das premissas mencionadas anteriormente. Assim, ele visa explicar um fenômeno específico, sempre levando em conta o contexto histórico e outros fatores relevantes. Marx, fundamentando-se nas teorias de Hegel, define diversos conceitos em sua teoria, como: “meios de produção, forças produtivas, modos de produção, ser social, sociedade, consciência social, estrutura social, progresso social, trabalho e valor de troca [...]” (Kliemann; Sgarioni; Strieder; Gerra, 2016, p. 5). Esses conceitos formam a base de sua teoria, que continua a ser utilizada atualmente e inspira as teorias de diversos autores que seguem a linha materialista. De acordo com essa corrente, a sociedade se organiza historicamente para a produção material do que se torna necessário para sua manutenção. Essa perspectiva caracteriza o ser humano como um ser histórico, mas, dentro do modo de produção capitalista, reduz o indivíduo a um mero objeto, uma vez que, nesse modelo social, ele se torna apenas uma força de trabalho.

Sob essa perspectiva, o modelo escolar vigente no capitalismo contribui para a reprodução desse tipo de sociedade, com o professor ensinando apenas os conceitos necessários a esse sistema social. No entanto, como método, o materialismo histórico e dialético propõe que o professor deve oferecer ao estudante ferramentas que o capacitem a questionar sua realidade, visando a transformação do modelo de sociedade em que está inserido.

Virtual e virtualização

O modelo escolar emergente no contexto contemporâneo é marcado por uma aceleração dos processos de virtualização. Isso influencia o ensino e as aprendizagens para além das metodologias e conteúdos trabalhados pelos professores. Temos que lembrar que a tecnologia possui um caráter ideológico (Pinto, 2005), pautando e justificando desigualdades entre os seres humanos. Assim, o

emprego de determinadas tecnologias, como as digitais, pode transformar a experiência educativa, impactando nas compreensões que são geradas.

A experiência com o virtual, principalmente em sua dimensão mais destacada, que é a dos dispositivos digitais, deixa claro o alcance dos deslocamentos e a potência de criação que o atravessa. Contudo, na compreensão cotidiana do senso comum, há uma certa dificuldade em precisar uma definição do que seja o virtual (Lévy, 2000), o que pode produzir práticas irrefletidas e, muitas vezes, imprecisas. Sendo assim, é importante discutir, mesmo que brevemente, este conceito, diferenciando-o do “digital” e situando-o em uma perspectiva mais ampla, que atinja todas as dimensões da constituição do significado.

Quando falamos em virtual, estamos nos referindo a um modo de compreensão da manifestação das coisas. Existem pelo menos duas perspectivas de manifestação (Lévy, 1996), as quais foram enfatizadas de forma diferente ao longo da história da filosofia:

- a. A perspectiva da substancialidade enfatiza o ser das coisas, destacando aquilo que lhe seria essencial para a inteligibilidade. Essa perspectiva guarda uma relação com o transcendente, o qual se manifesta a partir de um processo de realização de formas dadas. Trata-se de uma relação entre o que é real e as possibilidades que nele estão inscritas (Lévy, 1996). Ou seja, é uma perspectiva que permite um olhar para a coisa capaz de antever formas de ser diferentes. Trata-se de uma abordagem pautada pela identidade, enquanto negação da diferença: o significado que determinada possibilidade realiza emerge como a negação do significado anterior ou das outras possibilidades que se dão.
- b. A segunda perspectiva é a do acontecimento (Lévy, 1996), que compreende a inteligibilidade das coisas a partir do seu devir. Aqui a ênfase não está na identidade (na essência da coisa), mas no seu acontecer, enquanto processo de diferenciação de si e do mundo. Ao contrário da dimensão da substancialidade, aqui a identidade é negada pela diferença (Deleuze, 2018), que a dissolve no múltiplo e no movimento constante de atualização do devir. Nessa perspectiva não é possível prever como as coisas acontecerão, pois não preexistem possibilidades dadas, idênticas a si próprias. O que há é um complexo problemático em que todas as coisas atualizadas estão inseridas, e que guarda a potência de devir dessas coisas. Esse complexo é o que podemos chamar de “virtual” (Lévy, 1996; Deleuze, 2018).

O virtual é imprevisível, problemático em função das relações indefinidas que nele persistem. Seus problemas impõem-se como vácuos de significado (Deleuze, 2018), a serem resolvidos em função dos encontros que se dão por um processo de atualização (Lévy, 1996). O oposto do virtual é o atual, o qual explica determinado problema implicado no signo. Assim sendo, não se pode falar da interioridade de uma essência, pois o virtual é sempre fora, é relação - aberto, porém não limitado às suas instâncias de atualização.

Trazendo para o ensino de História, temos que uma abordagem substancialista valorizaria os fatos a serem ensinados a partir de uma determinada compreensão específica, assumida como discurso essencial e positivo de sua descrição. Já uma abordagem baseada no acontecimento abre o ensino para diferentes possibilidades de atualização da problemática histórica que se apresenta no campo virtual, valorizando diferentes narrativas e olhares sobre um mesmo acontecimento.

Tendo isso no horizonte, podemos agora diferenciar o virtual do digital. De fato, a digitalização não deixa de ser um processo de virtualização (Lévy, 1996), que desterritorializa o significado do presente atual e o remete para os campos problemáticos que o animam, o sustentando sobre a forma do dígito (código binário) (Jobim; Giraffa, 2022a). Isso é o que permite que determinado conjunto de dados digitalizados seja atualizado em diferentes dispositivos digitais e de diferentes modos, sem haver a possibilidade de falarmos numa atualização que seja a “verdadeira”. Tal como no virtual não somos capazes de distinguir nada tentando olhar diretamente para o campo problemático (Deleuze, 2018), no digital também não somos capazes de significar algo diretamente do código binário (Lévy, 2000). É preciso que sejam operadas interfaces, que justamente resolvam a problematidade e possibilitem o pensamento (Lévy, 1995).

Todo esse processo de atualização nos acontecimentos guarda uma ênfase criativa (Lévy, 1996; Deleuze, 2018). Isto é, resolver um problema pelo processo de atualização, significando um signo, é criar um significado diferente. Isso não se distingue do processo de atualização dos dispositivos digitais. Por exemplo, utilizar um computador para navegar na internet, deslocando-se entre as páginas, é atualizar um determinado caminho de leitura imprevisível dos hipertextos (Jobim; Giraffa, 2022b). Com esse processo criativo através das interfaces digitais, diferentes formas de pensamento e compreensão do mundo podem se dar, uma vez que diferentes tecnologias da inteligência são postas em atividade (Lévy, 1995). A oralidade e a textualidade são enriquecidas em função da emergência da hipertextualidade (Santaella, 2021), transformando-se e constituindo diferentes linguagens. Tudo isso nos coloca a questão dos impactos da digitalidade no ensino de História. A seguir essa questão será abordada em profundidade.

Tecnologias digitais e o ensino de história

Na primeira metade do século XX, pesquisadores já apontavam que o ensino de história estava em crise, principalmente devido à falta de alinhamento entre as variadas demandas sociais e a capacidade da escola de atendê-las de forma coerente (Nadai, 1996). Andrade (2018, p.177) aponta que em 2000, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sugeriram a implementação de novas metodologias de ensino, reconhecendo a transformação inevitável que a educação enfrentaria em função da nova compreensão do papel da escola na adoção de tecnologias emergentes. Com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2013, não apenas se constatou a realidade da inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), mas também se reforçaram seus

objetivos como ferramentas educacionais.

Selva Fonseca (2009), em suas investigações sobre o ensino de História, afirma que “ao incorporar diferentes linguagens no processo de ensino de História, reconhecemos a estreita conexão entre os saberes escolares e a vida social, além da necessidade de (re)construir nosso conceito de ensino e aprendizagem”. A autora também destaca que as metodologias de ensino contemporâneas exigem atualização constante, investimentos contínuos e a integração de diversas fontes de conhecimento.

Adelina Moura complementa essa perspectiva, sublinhando que “o uso dos recursos tecnológicos deve estar associado ao domínio de conteúdo e metodologias para que se possa escolher a mais adequada à construção do conhecimento histórico” (Moura, 2009). Esse uso que é feito deve estar orientado por uma abordagem não instrumentalizadora das tecnologias digitais, do contrário, de acordo com Pretto e Bonilla (2022), poderão ser reforçados os velhos modelos educacionais, recebendo apenas uma nova roupagem.

Aproximando-se da crítica aos modelos educacionais tradicionais de Freire (1987), temos duas perspectivas que são confrontadas, e que, com a inserção das tecnologias digitais na escola, passam a ser ainda mais contrastadas:

- a. de um lado um modelo essencialmente transmissivo e substancialista, onde um conhecimento hegemônico é exposto de forma factual e inquestionável, restando ao estudante assimilar a “realidade” apresentada pelo professor. Aqui, as tecnologias digitais assumem um papel instrumental, pouco servindo sua capacidade de virtualização, que implicaria em processos criativos. Os dispositivos digitais são reduzidos a instrumentos auxiliares da fala do professor, tendo pouco valor pedagógico agregado.
- b. por outro lado há um modelo criativo, que mobiliza acontecimentos conforme atualiza virtualidades em função dos encontros que se dão. Em outras palavras, e aproximando-se mais uma vez de Freire (1987), docente e estudantes se envolvem em um processo de problematização, mobilizando e atualizando a potência de transformação dos acontecimentos. Nessa perspectiva, os fatos não estão fechados em uma única narrativa, mas são problematizados a partir de diferentes pontos de vista. Aproximando aqui o conceito de “aprender” de Deleuze (2018), temos que a experiência da falta de sentido é fundamental para o processo de emergência da ideia, o que implica que as respostas não podem vir prontas do professor, mas que os problemas devem ser experimentados pelos estudantes.

Nesse segundo modelo, as tecnologias digitais são vistas como máquinas de virtualização, que desterritorializam a sala de aula pela expansão da realidade pela via do digital. Com isso, há uma intensificação da presença dessas tecnologias em sua dimensão cultural, algo necessário conforme apontado por Pretto (2011). A sala de aula deixa de habitar simplesmente o espaço, passando a coabitar também o ciberespaço, conforme descrito por Lévy (2000) como a interconexão mundial dos computadores e suas memórias.

Porém, o que significa na prática esse segundo modelo, integrado e não-instrumental, das tecnologias digitais no ensino de História?

De saída significa que a própria experiência das diversas correntes historiográficas em

sala de aula é afetada. Em uma perspectiva integrada, essas correntes deixam de estar configuradas apenas em função dos conteúdos a serem ensinados, mas também passam a ser transformadas pelas tecnologias digitais postas em atividade. Ou seja, a relação que se estabelece com determinada lógica de organização dos conteúdos é impactada pelos recursos disponíveis, os quais mobilizam diferentes possibilidades de pensamento (Jobim; Giraffa, 2023).

Com isso, determinada abordagem historiográfica associada com determinados recursos digitais será capaz de atualizar diferentes perspectivas sobre um mesmo fato. Isso pode enriquecer os processos de ensino e aprendizagem, descentralizando a narrativa da figura do professor e abrindo um horizonte de possibilidade para o exercício crítico sobre a História.

Assim, o conceito de virtual, enquanto campo problemático (Lévy, 1996), ao encontrar a disciplina de História, agrega potência de atualização, onde os estudantes são capazes de atuar ativamente na construção e reconstrução de narrativas, analisando junto com o professor os acontecimentos, e verificando a complexidade que os perpassa.

O ciberespaço, enquanto resultado das conexões entre os dispositivos digitais (Lévy, 2000), potencializa o alcance da digitalidade, reinjetando o virtual no cotidiano. Isso possibilita que diferentes ferramentas e linguagens digitais estejam à disposição do professor e dos estudantes para pensar os fenômenos históricos. Além disso, permite explorar a forma de comunicação todos-todos (Lévy, 2000), que coloca um grande número de indivíduos diretamente em contato, compartilhando as mais variadas perspectivas sobre um mesmo acontecimento. Isso permite que os estudantes verifiquem a complexidade da pesquisa em História na contemporaneidade, transpondo a dimensão do ensino para uma aproximação com a pesquisa.

É preciso pensar que uma aula de História porta uma série de problemas complexos (virtualidades) a serem resolvidos (atualizados): inicialmente o problema do acontecimento histórico em si, isto é, qual a narrativa que será ensinada; em seguida como transpor essa narrativa construída para uma linguagem didática; depois a questão de como e a quem ensinar; e por fim, a tecnologia que será empregada. As tecnologias digitais, são virtualizadoras em sua operação, e trazem um incremento de potência para o ensino e a aprendizagem, isto é, estudantes e professor podem mais com elas. Assim sendo, se se pretende uma integração bem sucedida, é preciso buscar inovar, transformando práticas e buscando mais potência.

Considerações finais

As metodologias de ensino vêm ao longo do tempo passando por uma série de mudanças e ajustes. Nem sempre uma metodologia aplicada no contexto de uma escola, mesmo tendo um resultado positivo, pode resultar em êxito em outra instituição. Vários fatores concorrem para o resultado de uma abordagem metodológica, incluindo a cultura preexistente, infraestrutura, formação docente, expectativas discentes, entre outras. Basta que um dos fatores divirja para que o resultado se modifique. No decorrer deste texto, expressamos as descobertas que a própria História fez de si mesma. Perspectivas que não eram mencionadas começaram a ser aplicadas pelos historiadores, que por sua vez utilizaram as discussões que estavam sendo realizadas nos períodos e lugares onde estavam inseridos. Com o início da Idade Contemporânea e a disputa

acirrada entre Fé versus Razão, deixando claro que essa batalha estava posta, as correntes do Positivismo e Marxismo afloraram na perspectiva racional e com o passar das décadas uma nova escola começou a se formar como o caso da “*L'École des Annales Histoire et sciences sociales*” com Lucien Febvre e Marc Bloch a frente, lideraram o estudo da história das sociedades, questões sociais, econômicas e demográficas colocando-as em destaque na investigação historiográfica. O modo de vida, o trabalho e sua morte era a preocupação de seus estudos, além de discutir a crença, suas representações e valores morais. O projeto de história social utiliza de outras ciências sociais. Os dois pensadores vão produzir uma “história global”, reunindo todos os aspectos mencionados.

Todas essas escolas historiográficas mobilizam diferentes aspectos para pensar o acontecimento histórico, atualizando-o de diferentes modos. Ao mesmo tempo, essas perspectivas passaram a ser traduzidas em uma linguagem voltada para a educação, possibilitando que estudantes pudessem ter a experiência da problemática da História enquanto ciência. Em outras palavras, uma dimensão de virtualidade já era trabalhada nas escolas durante o ensino de História, a partir de suas próprias tecnologias.

Contudo, com a emergência das tecnologias, esse trabalho com o virtual é acentuado, justamente em função dos processos de digitalização e virtualização. O conhecimento, que antes era linear, centralizado, fechado e chancelado pelo professor, agora torna-se não-linear, descentralizado, aberto e ao alcance de todos. O ato de pensar o passado em função do aqui e agora, é transformado pela possibilidade de pensar um tempo e um espaço que se dilata: todos estão potencialmente em todos os lugares e simultaneamente. Com isso, a experiência de sala de aula é expandida, e diferentes fontes de dados são abertas pela navegação no ciberespaço. Pensar um ensino de História na contemporaneidade é considerar que o livro não mais a fonte segura de informações, mas que conteúdos midiáticos e hipermidiáticos em diversas línguas também passam a se fazer presente, agregando elementos ao campo problemático que se quer pensar.

Mais do que pensar criticamente sobre os acontecimentos passados, é premente reposicionar o ensino de História a fim de promover e exercitar a reflexão sobre as diversas fontes de informação e suas narrativas sobre o que se passou. Isso possibilitará que os estudantes possam situar-se no seu contexto, considerando o espaço presencial e o virtual não na sua dualidade, e sim como complementaridade.

Agradecimentos

Agradecemos o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) na forma de bolsas de mestrado, doutorado e produtividade em pesquisa (PQ) ofertadas aos autores.

Referências

ALVES, Natália Cristina. TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação–O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo. **Formação**, online, v. 1, n. 20, p. 3-6, 2013.

ANDRADE, F. V. Ensino de história frente às tecnologias digitais: um olhar sobre a prática. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 14, p. 172–195, 2018.

BARROS, José D'Assunção. **Teoria da História - Vol. V: A escola dos Annales e a Nova História**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BLOCH, Marc. **Apologia da história**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

DE ASSIS SANTANA, Paulo Emilio. Uma breve análise didática dos métodos científicos positivismo, materialismo histórico e fenomenologia. **Revista Cesumar-Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, v. 13, n. 1, p. 25-35, 2008.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2009

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GONZAGA, Sheila Clarissa; CALIXTO, Valdinei. Positivismo, Fenomenologia e Materialismo Histórico e Dialético: resumo das três correntes metodológicas. **Revista Contemporânea**, v. 4, n. 6, e4731, 2024.

JOBIM, Andrews; GIRAFFA, Lucia. **Do ensino de filosofia para o ensino de filosofi@**: Tessituras possíveis e necessárias. São Paulo: Vecher, 2022a.

JOBIM, Andrews; GIRAFFA, Lucia. Cibercultura e criação conceitual. **Revista de Ciências Humanas**, v. 23, n. 2, p. 15-25, 2022b.

JOBIM, Andrews; GIRAFFA, Lucia. Tecnologias de inteligência na educação: impactos e transformações. In: CONGRESSO INTERNACIONAL MOVIMENTOS DOCENTES. **Anais [...]** Diadema: V&V Editora, 2023.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Editora 34, 1995.

LÉVY, Pierre. **O Que é o Virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2000.

MOURA, Adelina. Geração Móvel: um ambiente de aprendizagem suportado por tecnologias móveis para a “Geração Polegar”. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE TIC NA EDUCAÇÃO, 6., 2009, Braga. **Actas...** Braga: Universidade do Minho, Portugal. p. 55-78.

NADAI, Elza. A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de história e o ensino temático. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 99-116, 1996.

NETO, Joachin de Melo Azevedo. **Marc Bloch (1886-1944) e a urgência da história-problema. Programa pensar a educação**. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

PRETTO, Nelson. O desafio de educar na era digital: educações. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 24, n. 1, p. 95-118, 2011.

PRETTO, Nelson; BONILLA, Maria Helena Silveira. Tecnologias e educações: um caminho em aberto. **Em Aberto**, v. 35, n. 113, 2022.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. v. 1, Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

SANTAELLA, Lucia. **Humanos hiper-híbridos: linguagens e cultura na segunda era da internet**. São Paulo: Paulus, 2021.