
*DA LICENCIATURA À PRÁTICA DOCENTE:
PROBLEMATIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA
FORMAÇÃO INICIAL E NAS AULAS DO PROFESSOR DE
HISTÓRIA*

Amanda Miranda Almeida

(UFMG)

Márcia Maria Dias

(UFMG)

Eucídio Pimenta Arruda

(UFMG)

Rosilene Horta Tavares

(UFMG)

Resumo: Este artigo tem como proposta analisar criticamente a incorporação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no contexto de formação inicial do docente de História, bem como refletir sobre a apropriação dessas tecnologias, para além de seu modo instrumental, na prática pedagógica dos professores de História da educação básica. Para tanto, faremos uma análise bibliográfica, partindo do pressuposto de que o uso de tais tecnologias na prática docente deve ser fomentado por seu emprego no processo de formação dos professores, levando-se em consideração as influências e marcas que as práticas pedagógicas e didáticas da educação superior imprimem na formação docente inicial, e, conseqüentemente, nas ações desses futuros professores. Por fim, conclui-se que a formação do professor envolve uma formação crítica e propositiva no que tange às TDIC, no intuito de compreender e usufruir de seus recursos em todos os aspectos sociais e não somente emaranhar-se nos encantamentos tecnológicos, imbuídos de diversas intencionalidades políticas.

Palavras-chave: Formação de professores de História. Tecnologias na Educação. Prática Docente

*FROM TEACHING EDUCATION TO TEACHING PRACTICE: CRITIQUE OF
DIGITAL TECHNOLOGIES IN HISTORY TEACHERS' INITIAL TRAINING
AND LESSONS*

Abstract: This article aims to critically analyze the incorporation of Information and Communication Technologies (ICT) within the context of basic education history teachers' initial training, and reflect on the appropriation of these technologies not only technically but in the teaching practice itself. To achieve this, we will make a literature review on the assumption that the use of such technologies

in teaching practice should be encouraged by their use in the teacher training process, taking into account the influences and marks that the pedagogical and didactic practices of higher education leave on these future teachers' initial training and consequent actions. Finally, it is concluded that teacher education involves a critical and purposeful ICT training in order to understand and make use of their resources in all social aspects and not only become entangled in technological spells, imbued with different political intentions.

Keywords: Training of history teachers. Technologies in Education. Teaching Practice

Introdução

A escola foi, ao longo do tempo, sobretudo até início do século XX, o eixo central da difusão da informação e do conhecimento sistematizados. Nas perspectivas educacionais mais antigas, os alunos deviam buscar nas escolas o conhecimento transmitido pelo professor, então representante máximo do saber. Essa perspectiva, sob o ponto de vista histórico, envolvia uma organização sócio-econômica e social, cujas tecnologias de produção e distribuição da informação e do conhecimento não possuíam estruturas mais horizontais, mas centralizadas sob as limitações da produção e da reprodução de impressos necessários à formação da sociedade.

A estrutura organizacional das instituições educacionais e as organizações sociais, culturais e econômicas promoviam uma sociedade de seu tempo, ou seja, uma sociedade em que a escola é espaço para poucos e o mais comum é uma população analfabeta e sem referenciais pedagógicos mínimos. Conforme afirma Cury (2002), trata-se de uma concepção na qual o Estado não se vê ainda como referência para a condução da formação de seus cidadãos e, portanto, permite que eles não sejam plenamente integrados a uma sociedade que se complexifica cada vez mais.

Esta realidade mudou, pois a sociedade tem vivenciado inúmeras e complexas transformações em seu âmbito de forma muito acelerada desde as últimas décadas do século XX. Conforme afirma Giddens (1991, p. 15), as transformações que permeiam a denominada modernidade são mais intensas que em outras épocas, tanto em extensões, ao estabelecer formas de

interconexão social, quanto em intencionalidades, ao alterar aspectos íntimos da existência cotidiana.

Caminhando nessa perspectiva, os reflexos e impactos dessas mudanças, oriundas das transformações, em especial no modo de produção capitalista e em suas necessidades de reformulação tecnológica, são perceptíveis em várias instâncias sociais, inclusive a escola. Pensar a educação no mundo contemporâneo é uma tarefa complexa e exige do pesquisador atenção especial relacionada às mudanças que caracterizam nossa sociedade e que fundamentam uma multiplicidade tecnológica, metodológica e de práticas pedagógicas que permeiam o ambiente escolar. Vivenciamos, hoje, uma sociedade na qual foi criada, pelos interesses mercantis e políticos daí decorrentes, a necessidade econômica do uso constante da internet nas relações sociais de trabalho, assim como nas demais formas de sociabilidade, nas quais os dispositivos de comunicação móveis estão exercendo cada vez mais um papel de destaque em uma crescente virtualização das relações humanas. De acordo com Lévy, (1996, p.17-18), a virtualização

Consiste em uma passagem do atual ao virtual, em uma elevação à potência da entidade considerada. A virtualização não é uma desrealização (a transformação de uma realidade num conjunto de possíveis), mas uma mutação de identidade, um deslocamento do centro de gravidade ontológico do objeto considerado: em vez de se definir principalmente por sua atualidade, a entidade passa a encontrar sua existência essencial num campo problemático.

A virtualização seria, portanto, a própria realização imaterial da ação humana, o que nos leva a compreender, no escopo deste artigo, real e virtual como sinônimos, como aspectos de uma mesma concepção de atividade humana, cujas distinções estariam mais relacionadas ao suporte (material ou imaterial) da atividade.

As relações interpessoais, no entanto, não se resumem exclusivamente ao manuseio da técnica, da ação do fazer para o estabelecimento de elos e ligações pela informação e comunicação. Sob essa perspectiva, pode-se pensar em relações que promovem a apropriação da tecnologia, possibilitando aquisição de competências para a apropriação de recursos, sejam eles humanos, produzidos ou naturais. Para compreender o conceito de técnica, em contraposição ao de tecnologia, Vieira Pinto (2005, p.

221) define a primeira como a materialização da inteligência e produção humana, por meio de máquinas e ferramentas, ou seja, ela é uma propriedade inerente à ação humana no mundo, que consegue unificar a racionalidade objetiva da natureza à racionalidade subjetiva do homem, potencializando sua capacidade de ação. Nesse viés, o autor ainda afirma que tecnologia, apesar de ser usada em situações diversas e concepções diferentes, é a epistemologia, ou seja, a ciência da técnica. (PINTO, 2005, p.220)

As tecnologias, compreendidas nesse artigo como resultado das ações humanas (materiais e imateriais), e não sendo neutras, suscitam vários diálogos com a educação e com as práticas pedagógicas. Nesse sentido, sendo o professor de História um profissional que desempenha função extremamente importante na escola e no exercício das práticas pedagógicas, no que tange também à formação humana, é pertinente e necessário refletir sobre a sua formação assim como sua prática docente, em face de tantas transformações e provocações oriundas das tecnologias atuais.

Corroboramos o posicionamento de Arruda (2013, p. 3) ao compreender que

As chamadas tecnologias de informação e comunicação envolvem tipos distintos de tecnologia, utilizadas para a produção e transmissão de informações, bem como criar mecanismos mediadores de interação e comunicação entre homens ou máquinas e homens, além de sistemas de controle a automação dos processos de criação, transmissão e recepção de informação, bem como dos mecanismos de comunicação.

Diante do exposto e ciente do papel que a tecnologia exerce nos processos de mediação entre os sujeitos, trazemos como proposta para este artigo uma análise bibliográfica que busca compreender como as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação são pensadas e problematizadas no processo de formação inicial, presencial e a distância, do docente de História e como elas têm sido empregadas pelos professores de História em sua prática docente na educação básica.

Desenvolvimento

A História, reconhecida como ciência no século XIX, é uma disciplina¹ da base nacional comum obrigatória da educação básica

conforme artigo 26, § 1º da LDBN 9394/96, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicada em Dezembro de 1996) e deve ser ministrada por professor licenciado em graduação plena, conforme art. 62 da LDB.

Pensar o ensino de História, em todos os seus âmbitos só fará sentido se for contextualizado, principalmente se entendermos que o ensino de tal disciplina, em alguns períodos históricos, existiu em função dos interesses das classes sociais no poder, ou ainda, para atender às necessidades de construções ideológicas ou projetos de nação. Por causa disso, cabe ao professor atentar para a importância da influência de diversos elementos na construção do conhecimento histórico escolar, como afirma Fonseca (2004, p. 91):

A história do ensino de História apresenta linhas de continuidade e de rupturas quanto às suas características, metodologias, conteúdos e materiais didáticos. As tentativas de análise de mais longa duração passam pela construção de conexões entre a produção historiográfica, a elaboração de programas curriculares, a produção de livros didáticos e as práticas de ensino inscritas no cotidiano das práticas escolares. É importante, como esforço de avanço, averiguar as formas de apropriação do conhecimento histórico escolar e suas permanências na memória coletiva, por meio de representações reconhecidas como 'verdades' históricas comprovadas.

Pensar a história como ciência pressupõe refletir sobre a sua própria historicidade, como processo intelectual em pleno processo de transformação temporal. Nesse sentido, a Escola dos Annalesⁱⁱ talvez seja um marco paradigmático para a construção do conhecimento histórico (tanto para pesquisadores, quanto para professores de História). Ela possuía, dentre os principais temas de discussão, a proposta de uma revisão e ampliação das fontes históricas. Tal proposta fez com que o professor também passasse por uma renovação teórico-metodológica que influenciou sobremaneira as estratégias de ensino e a forma como lidar com os recursos metodológicos. Independente da associação entre ensino e pesquisa, esse profissional passou a ter que lidar com essa nova concepção que defende ampliação do arquivo do historiador e a análise de uma História que pode ser feita com todos os documentos que são vestígios da passagem do homem, tais como

poemas, quadros, estatísticas, materiais arqueológicos, dentre outros (REIS, 2000, p.77).

Sob essa perspectiva, discute-se muito o papel do ensino de História na contemporaneidade. E para que tal discussão galgue contornos mais aprofundados e uma análise mais crítica, faz-se necessário discorrer, ainda que brevemente, sobre o processo de formação docente no Brasil, objeto também deste artigo.

De acordo com Gatti (2010, p 1356), a formação de docentes no Brasil remete ao final do século XIX, em virtude da criação das Escolas Normais, cuja finalidade era formar docentes para o ensino das primeiras letras. A preocupação com a formação de docentes especialistas para o 'secundário', que correspondia às séries finais do ensino fundamental e o médio, surgiu no início do século XX.

A formação inicial de docentes, desde 1930, obedecia à regra conhecida como 3 + 1, que consistia no estudo das disciplinas específicas do curso, com acréscimo de mais um ano de disciplinas pedagógicas. A LDBN nº 9394/96, em seu Título VI, e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB, 2013) estabelecem algumas propostas para formação de docentes da educação básica. Segundo as DCNEB (BRASIL, 2013, p.58), tanto a formação inicial quanto a continuada devem ser estabelecidas como compromisso do projeto nacional para a construção da nação soberana. Portanto, as diretrizes apontam algumas exigências para o professor da atualidade, tais como:

[...] exige-se do professor mais do que um conjunto de habilidades cognitivas, sobretudo se ainda for considerada a lógica própria do mundo digital e das mídias em geral, o que pressupõe aprender a lidar com os nativos digitais. Além disso, lhe é exigida, como pré-requisito para o exercício da docência, a capacidade de trabalhar cooperativamente em equipe, e de compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa. (BRASIL, 2013, p. 59).

Com essa demanda de competências, ser professor implica uma formação complexa e fundamentada na problematização dos saberes e práticas. Portanto, requer a construção contínua de sentidos, conferindo significados e ressignificando outros da prática docente, sobretudo, em tempos de liquidez e aceleração do tempo e alterações dos espaços.

Os nativos digitaisⁱⁱⁱ, imersos nas tecnologias, lidam com mais habilidade e destreza com as linguagens e signos tecnológicos. Já aos imigrantes digitais^{iv}, cabe apreenderem as novas linguagens e problematizá-las. Por nativos digitais, entende-se as pessoas nascidas após a década de 80 e que convivem diretamente com os estímulos multimodais das TDIC, ao passo que os imigrantes digitais são aqueles que necessitam interagir com essas tecnologias para apropriarem-se de seus conceitos e linguagens (PALFREY; GASSER, 2011, p. 31)

Conforme pode ser percebido, para os ‘imigrantes digitais’, a imersão nas tecnologias digitais é razoavelmente recente, o que nos leva a compreender a incipiência das discussões sobre usos e apropriações de tecnologias nos cursos de formação de professores, conforme aponta Gatti (2009).

Essa situação é razoavelmente preocupante, sobretudo em virtude das transformações ocorridas no Brasil e no mundo nas últimas décadas, em grande parte decorrentes da emergência e expansão das TDIC. De acordo com Alonso (2008, p.758), as alterações na concepção de tempo, espaço e trabalho promoveram reconfigurações nas relações, bem como no modo de ser e estar no mundo. Daí emergem outras implicações que permeiam o social, cultural, político e educacional.

Lévy (1996, p.149), afirma que “a força e a velocidade da virtualização contemporânea são tão grandes que exilam as pessoas de seus próprios saberes, expulsam-nas de sua identidade, de sua profissão, de seu país”. A fluidez e a ambivalência do conceito de identidade, tão bem abordado por Bauman (2005), compõem o contexto em que estamos inseridos. A identidade, nesse caso, é elemento primordial do estudo da História, pois ela ajuda a construir sentimentos de pertencimento a um espaço, a um tempo, a um grupo social. As tecnologias digitais reconfiguram as construções identitárias e, por conseguinte, as próprias concepções de História que as pessoas tenham ou venham a construir.

Nesse sentido, em acordo com Arroyo (2004), é dever dos professores conhecer os educandos reais com suas trajetórias e seus tempos. Nesta perspectiva, torna-se imprescindível voltar o olhar para a formação do professor de História, uma vez que a disciplina é fundamental para a “[...] compreensão dos processos e

dos sujeitos históricos, o desvendamento das relações que se estabelecem entre os grupos humanos em diferentes tempos e espaços” (BEZERRA, 2010, p. 42).

Ao trazer à tona uma visão sobre o novo papel exercido por essa disciplina, Cerri (2010), ao comungar com outros autores sobre o conceito de consciência histórica como o grau de consciência adquirida pelo sujeito, da relação entre o passado, o presente e o futuro, afirma que

A didática da História não pode mais ser o conjunto de teorias e métodos voltados ao ensino, mas precisa ser uma teoria da aprendizagem histórica, superando, se quiser responder aos desafios contemporâneos, o campo restrito da metodologia de ensino. (CERRI, 2010, p.268)

Ainda sob esse prisma o autor afirma ser a perspectiva do letramento histórico um marco decisivo na superação da perpetuação tradicional do ensino de História, marcado pela simples transmissão do conhecimento. Ao adaptar ao ensino de História o conceito de letramento,^v Cerri (2010) afirma que o ensino da disciplina deve ser um saber que só concretiza a sua necessidade se é aplicável e faz diferença na capacidade do sujeito agir no mundo em sintonia com sua progressiva leitura desse mundo. (CERRI, 2010, p.270). Trilhando esse mesmo caminho, na atualidade, a multiplicidade de recursos tecnológicos não pode ser dissociada das questões relativas à educação.

Nesse sentido, a prática docente em História leva a pensar a inserção da disciplina de História em uma sociedade imersa em uma quantidade cada vez maior de TDIC, responsáveis por transformações estruturais em todos os níveis educacionais e, principalmente, na prática pedagógica dos professores em sala de aula. Sobre a associação entre a prática docente e as TDIC, é “presumível admitir que a pesquisa e o ensino, bem como as relações nele envolvidas, não poderiam escapar incólumes frente a essa crescente transformação cultural por que passa a sociedade no que toca às formas de lidar com a informação e o conhecimento.” (AQUINO, 2012, p.158).

Para que o docente de História possa estabelecer diálogos acerca das TDIC com os sujeitos históricos, sobretudo em ambiente escolar, que sejam consistentes e críticos, pressupõe-se que a sua formação acadêmica tenha contemplado aspectos para subsidiar tais diálogos. É óbvio que esta formação não se encerra

nos círculos acadêmicos de graduação; mas, diante da temporalidade em que vivemos, é desejável tê-la de forma efetiva na matriz curricular dos cursos.

A própria LDB 9394/96 discorre sobre a necessidade de propiciar a compreensão da tecnologia na Educação Básica (Art. 32) e promover a formação tecnológica em todas as modalidades de ensino, com vistas ao exercício pleno da cidadania, aqui compreendida como “pertencimento de um indivíduo a uma comunidade politicamente articulada, um país, e que lhe atribui um conjunto de direitos e obrigações nos âmbitos político, social e civil, sob vigência de uma constituição” (CARVALHO, 2001). A LDB 9394/96 suscitou também vários programas federais que contemplam o uso das TDIC na educação como o *Proinfo*, o programa *Um Computador por Aluno* (UCA), o *Banda Larga nas Escolas* e a distribuição de *tablets* para estudantes e professores em escolas de Educação Básica.

As propostas de mudanças na educação, sob o ponto de vista das políticas públicas, dá-se quase que exclusivamente pela inclusão de máquinas e de equipamentos nas escolas, com poucas abordagens nas implicações sócio-culturais – é a sobreposição da técnica sobre a tecnologia. O atual Plano Nacional da Educação (Lei nº 13005/2014) também corrobora para a emergência referente às TDIC, ao mencioná-las em várias metas, inclusive com ênfase na EaD (Educação a Distância). Porém, de acordo com Arruda (2013, p. 11),

Chama a atenção a ausência de discussões acerca das mudanças na formação inicial de professores não só para o uso, mas para a problematização das TIC em suas vidas e na de seus alunos. Ainda que sob um olhar determinista, é observada a necessidade de mudança na escola para incorporar novos saberes acerca das TIC, mas nada é dito sobre estas discussões serem realizadas ao longo dos cursos de licenciatura, restando, após a realização destes cursos, a realização de cursos de ‘capacitação’ de curta duração com o objetivo de aprender a utilizar um software que, no contexto de substituição tecnológica intensiva, provavelmente terá deixado de existir em poucos anos.

O PNE 13005/2014 menciona, na Meta 15, a ampla necessidade de investir e garantir a formação adequada e qualitativa de professores a partir do regime de colaboração entre União, Estados e Municípios. Dentre as estratégias dessa Meta,

aponta-se a emergência de reforma curricular, mas as abordagens ainda insinuam superficialidades e destoam muito da realidade prática dos cursos de formação docente.

Nesse caminho, problematizar a formação de professores de História na perspectiva da inserção das TDIC ou da falta delas nos currículos e nas práticas pedagógicas inerentes a essa formação, são pressupostos essenciais, sobretudo, porque a sociedade contemporânea tem vivenciado transformações consideráveis em função da globalização, principalmente, por meio das TDIC, de forma que muitas informações são difundidas ininterruptamente, o que gera a necessidade de desnudá-las de suas intencionalidades e construir conhecimentos, isso pode ser feito pela mediação do professor e do sistema educacional, Moura (2009, p. 08).

Portanto, a formação docente qualitativa e crítica é pilar fundamental para o exercício na docência, principalmente porque os processos educativos e as relações sociais que se estabelecem na escola superam o desenvolvimento de novas qualificações e competências. Eles se alinham à construção de novas culturas, centrada em valores e objetivos da nova dinâmica da produção e do consumo. Com os recursos das TDIC no âmbito das práticas pedagógicas, somam-se também as relações com os processos de mobilização de subjetividades (OLIVEIRA, p. 160).

Nesse contexto, pensar o uso das TDIC na educação, em seu aspecto mais amplo, requer analisar como se efetivam tais usos e se eles realmente fazem parte do ambiente educacional. No aspecto mais geral, e aqui deslocamos um pouco nosso foco da área específica de História para englobar uma discussão mais ampla, vários estudos e pesquisas vêm sendo desenvolvidos^{vi} sobre essa temática. É notório o uso das tecnologias digitais na contemporaneidade, quer por seu alcance entre os jovens de classe média-alta, principalmente, ou, ainda, pelo destaque que vêm ganhando em setores públicos e privados, preocupados em inserir o uso de tais tecnologias nas práticas pedagógicas de seus professores.

É necessário ressaltar, no entanto, a importância de se promover uma análise das produções bibliográficas que analisam tal fenômeno de forma mais crítica, buscando problematizar tanto a inserção das tecnologias no ambiente educacional, como na sociedade contemporânea. Dentre esses autores podemos destacar

Oliveira (2014), que analisa a educação sob o prisma do comprometimento social, ou seja, voltada, principalmente para a superação das desigualdades tão presentes em nossa sociedade. De acordo com a autora,

Quanto à educação, entende-se que ela é um trabalho concreto de produção e reprodução social da existência humana [...] pelo qual os atores da situação pedagógica relacionam-se entre si e com o mundo natural e social. Nesse trabalho defende-se o compromisso com a formação humana ligada à assimilação, à construção e à produção cultural e não apenas à transmissão de idéias, valores, conhecimentos. (OLIVEIRA, 2014, P.156)

Cerri (2010) dialoga com Oliveira (2014), ao propor o letramento histórico, como forma de utilização dos ensinamentos da disciplina de História para a transformação da sociedade, em seus diversos aspectos. Ainda nesse sentido, Oliveira (2014) afirma ser a educação, em sua relação dialética com outras bases da sociedade, uma prática também transformadora. Segundo a autora, a concepção de educação aqui assumida envolve o compromisso com a superação das relações de desigualdade, dominação, exploração e exclusão societárias (OLIVEIRA, 2014, p.156).

O uso das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas dos docentes na educação básica e em outras esferas do ensino pode ser efetivado como uma forma de potencializar o processo de ensino e de aprendizagem, ao se apropriar de tal perspectiva. Tal interpretação se distancia daquela, difundida como senso comum, de que a tecnologia seria uma panacéia para a resolução dos problemas hoje inerentes à educação. Oliveira (2014) critica esse mito de que o simples fato de se introduzir tecnologias no ambiente escolar, *per se*, promoveria melhorias no ensino, na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno (OLIVEIRA, 2014, p.161).

Outros autores, entre eles Tavares (2010), afirmam ser possível o uso das tecnologias na Educação, partindo do pressuposto do compromisso social que pode ser assumido se as mesmas forem usadas em todo o seu potencial, por todos os sujeitos envolvidos no processo, e para favorecer os interesses dos trabalhadores, e não somente visando reforçar os dominantes processos atuais de exploração econômica e opressões políticas. Nesse momento trazemos, para iluminar nossa discussão, o conceito de Pedagogia Social da Tecnologia cunhado por Tavares

(2010). Para essa autora, é possível o uso da tecnologia sob uma nova perspectiva pautada na emancipação do sujeito, conforme afirma:

[...] a técnica e tecnologia podem ser tanto meios do capital, como meios de emancipação. Por isto, pode-se afirmar que há também espaço para a construção de lógicas emancipadoras de criação e utilização das tecnologias da informação e comunicação na educação escolar, como já são muitas as experiências práticas existentes neste sentido. (TAVARES. 2010. p.102)

Segundo a autora, tal conceito seria possível se o professor, em uma perspectiva pedagógica mais libertadora, promovesse um diálogo com os discentes, levando em consideração todo o conhecimento prévio existente e, ao mesmo tempo, fizesse uso das tecnologias e técnicas em toda a amplitude que elas oferecem, demonstrando realmente o seu entendimento do uso que está fazendo das mesmas. Assim, inserido em um processo de mediação entre os discentes e as tecnologias, o professor não seria o responsável pela transmissão do conhecimento, mas, sim, pela colaboração ao desenvolvimento do pensamento reflexivo.

No seio dessa discussão, há que se levar em conta a preocupação de alguns pesquisadores no que tange à necessidade de observação se o uso de tecnologias da informação e comunicação, em sala de aula e nas aulas de história, não estão corroborando para um processo de ensino e aprendizagem que não está pautado na dialogicidade que lhe é inerente. Segundo Bittencourt (2011), a utilização desses novos recursos em sala de aula deve ocorrer de uma maneira criteriosa, a fim de que os alunos não passem a repetir, por meios virtuais, a tão conhecida história ensinada pelos métodos tradicionais. De acordo com a autora, corre-se o sério risco de professores, sob a égide do mundo tecnológico, perpetuar em sala a repetição do método tradicional, promovendo um processo de ensino e aprendizagem, sem levar em consideração as relações muito mais complexas que existem entre o conhecimento do aluno e o conhecimento perpetuado no ambiente escolar.

Considerações Finais

Analisar a educação, em todos os seus parâmetros, na contemporaneidade requer pensá-la em seus mais diferentes

aspectos, incluindo aí a questão tecnológica. Sabemos o quanto as tecnologias têm influenciado as relações humanas que se estabelecem nos diversos setores de nossa sociedade e, ao mesmo tempo, corroboramos também com a ideia de que tais tecnologias e, mais especificamente, seus usos não são destituídos de características culturais e intencionalidades político-pedagógicas. Portanto, a tecnologia enquanto materialização das relações sociais e humanas, não possui caráter neutro e tampouco é indissociável das peculiaridades que regem nossa sociedade, particularmente a capitalista, que hoje afinal é praticamente hegemônica.

Partindo desse pressuposto e inserindo a educação, em todos os seus níveis, como parte integrante da organização social, compreendemos que o uso das tecnologias, em seus mais diversos aspectos, faz-se necessário de forma efetiva na prática docente dos professores de História. A análise bibliográfica nos remete a uma questão que é o cerne da discussão sobre o uso e as consequências de tais tecnologias na educação. Elas não devem ser consideradas resolução para todos os problemas que enfrentamos, hoje, no cenário educacional brasileiro. Porém, experiências históricas demonstram o quanto elas podem ser aliadas em um processo de ensino e aprendizagem, calcado em valores como a fraternidade, a solidariedade, a construção coletiva de ideias, de projetos e de outras e novas relações sociais, que sejam justas e igualitárias que possam ser reais e de grande interesse dos jovens estudantes.

No entanto, a análise bibliográfica levou-nos, também, à reflexão sobre uma preocupação crescente entre muitos pesquisadores: como fazer com que tais tecnologias sejam usadas de modo efetivo na prática docente dos professores da Educação Básica, se elas não estão presentes, de forma efetiva e crítica, nos cursos de formação inicial desses professores? As respostas, infelizmente, não foram obtidas por meio da bibliografia analisada; entretanto, as questões emergem como fundamentais para discussões futuras sobre mudanças curriculares dos cursos de formação de professores de História.

Outra questão que emerge em nossas reflexões é: como promover o uso de tais tecnologias de maneira crítica, ou na perspectiva da Pedagogia Social da Tecnologia, se tal debate especialmente em torno das várias facetas econômicas e políticas da tecnologia e das múltiplas formas de uso da mesma não fazem parte do currículo e das práticas dos cursos de formação de

licenciandos? Observamos, nessa perspectiva, certo desencontro relacionado às exigências que são feitas à educação e ao profissional docente e a realidade apresentada. Nesse aspecto nos referimos às questões de ordem material, no que tange à ausência do mínimo exigido em salas de aula na rede pública básica de ensino, em algumas escolas e regiões especificamente e no aspecto pedagógico, onde existe uma deficiência no uso das tecnologias em seu caráter instrumental ou teórico nos cursos de formação docente inicial.

São desafios que permeiam a prática educacional e estão exigindo ações no âmbito da formação inicial docente, com possíveis repercussões no exercício da prática, e que promovam avanços significativos no processo de ensino e aprendizagem, atribuindo sentidos concretos e reais à educação escolar; pois, muito além do uso mecânico das tecnologias digitais, está a imprescindível necessidade de compreender os objetivos e princípios políticos, ideológicos, culturais e econômicos que norteiam a inserção das tecnologias no contexto escolar, uma vez que elas podem ser usadas para dar continuidade e reforçar o alargamento do fosso da exclusão social ou como possibilidades de redução das desigualdades sociais. Mas, para tanto, as tecnologias teriam de ser novas, ou seja, teriam que ser produzidas a partir de relações sociais alternativas, pautadas em princípios socializantes e comunitários.

Assim, prossigamos trabalhando para que a escola básica, enquanto local de formação social do ser humano seja um dos espaços centrais para a construção de interpretações e de posicionamentos sociais que visem à desconstrução de uma ordem social pautada pela desigualdade econômica, cultural e social. Para tal desconstrução, acredita-se na formação crítica e propositiva dos docentes, no que tange à utilização das TDIC, no intuito de compreender e usufruir de seus recursos em todos os aspectos sociais e não somente emaranhar-se nos encantamentos tecnológicos, imbuídos de diversas intencionalidades políticas.

Referências

ALONSO, Kátia Morosov. Tecnologias da Informação e Comunicação e Formação de Professores: Sobre Rede e Escola.

Campinas . *Educ. Soc.* Vol. 29, n. 104 – Especial, p. 747-768, 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

ALVES, Lucineia. *Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo*. UFRJ: Associação Brasileira de Educação a Distância, v. 10, 2011.

AQUINO, Israel. Pesquisa e Ensino e História na internet – Limites e possibilidades. *AEDOS – Revista do Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS*, v.4, n.11, p.796-809, set.2012.

ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004. 405 p.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. *Tecnologias da Informação e Comunicação no contexto das práticas e do trabalho docente universitário*. 2013. 35p.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. *Aprendizagens e jogos digitais*. Campinas: Alínea, 2011. 193 p

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Trad.:Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. 110 p.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas*. 6 Ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 37 – 48

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 4ed. São Paulo: Cortez, 2011

BRASIL. *Diretrizes Curriculares para a Educação Básica*. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96*. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei 13.005/2014. Plano Nacional da Educação. 2014

CARVALHO, José Murilo. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 219-290.

CERRI, Luis Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. *Revista de História Regional* 15(2): 264-278, Inverno, 2010.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Trad.: Guacira Lopes Louro. *Histoire de l' éducation*, n° 38.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação Básica. *Educ. Soc., Campinas*, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. *História & Ensino de História*. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil; características e problemas. *Educ. Soc. Campinas*, v. 31, nº 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. de S. (Coord.) *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. Trad.: Raul Fiker. São Paulo: UNESP, 1991. 177p.

LÉVY, Pierre . *O Que é Virtual?*. Rio: Editora 34, 1996.

MOURA, Mary Jones Ferreira de. O Ensino de História e as novas tecnologias: da reflexão à ação pedagógica. In: ANPUH – XXV – *Simpósio Nacional de História – Fortaleza – 2009*. Disponível em: <http://anpuh.org/anais/?p=19378>.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Revendo a discussão: do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico. In: TAVARES, Rosilene Horta; GOMES, Suzana dos Santos (orgs.). *Sociedade, Educação e Redes: desafios à formação crítica*. Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin, 2014. p.155-172.

PALFREY, John. GASSER, Urs. Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Arned, 2011.

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

REIS, José Carlos. *Escola dos Annales – a inovação em história*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ROSSI, Wagner Gonçalves. *Pedagogia do trabalho - raízes da educação socialista*. São Paulo, Moraes, 1981. 177 p.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. *Revista Pátio*, n.29, fev/abr 2004. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/18892732/Artigo-Alfabetizacao-e-Letramento-Magda-Soares-1>. Acesso em: 01 de dezembro de 2014.

TAVARES, Rosilene Horta. Tecnologias da Informação e comunicação: A Lógica Instrumental do Acesso. In: COSTA, Fernando Albuquerque et al. (ogs.). *ticEDUCA2010 – I Encontro Internacional TIC e Educação: Inovação Curricular comTIC*. 2010. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

TAVARES, Rosilene Horta . Por uma Pedagogia Social da Tecnologia. In: TAVARES, Rosilene Horta; GOMES, Suzana dos Santos (orgs.). *Sociedade, Educação e Redes: desafios à formação*

crítica. Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin, 2014. p.401-436.

Notas:

ⁱ Entenda-se por disciplina “os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte” (CHERVEL, 1988, p. 05).

ⁱⁱ A Escola dos Annales trouxe para o estudo da História uma proposta de mudança em direção à interdisciplinaridade, uma nova conceituação de tempo, ampliação do leque de documentos históricos e o estabelecimento de diálogo com as ciências sociais. O objetivo de aprofundar mais pode ser buscado em Reis (2000).

ⁱⁱⁱ Termo cunhado por Palfrey e Gasser e refere-se as pessoas nascidas após a década de 1980, imersos em estímulos modais e rapidamente desenvolvem habilidades de uso das tecnologias digitais. (PALFREY E GASSER, 2011, p. 31).

^{iv} Imigrantes digitais é outro conceito apontado por Palfrey e Gasser e remete as gerações nascidas antes de 1980 e geralmente necessitam de um período para apropriarem-se das novas linguagens inerentes as tecnologias digitais. (PALFREY E GASSER, 2011, p. 31)

^v De acordo com Soares (2004) o conceito de letramento é recente no mundo das linguagens e surgiu como uma tentativa de ampliação do significado de alfabetização. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico. Pode ser considerado a aplicabilidade prática dos processos de leitura e escrita na nossa vivência em sociedade e nas demandas do nosso dia-a-dia. O objetivo de aprofundar mais sobre os conceitos de alfabetização e letramento, assim como suas diferenciações, pode ser buscado em Soares (2004).

^{vi} Dentre os estudos e pesquisas que estão sendo desenvolvidos na área de Educação e Tecnologias podemos destacar alguns autores como: Arruda(2013), Oliveira (2001), Coscarelli (2014), Tavares (2014), Pretto (2003), Bonilla (2012), dentre outros.

Sobre os autores:

Amanda Miranda Almeida é mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência, da Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG. Especialização em História e Culturas Políticas, Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG Tutora presencial do curso de Licenciatura em Educação Física modalidade a distância, ministrado pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

Eucídio Pimenta Arruda é Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG; Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atua na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, na área de Políticas Públicas em Educação e Tecnologias de Informação e Comunicação.

Rosilene Horta Tavares possui Doutorado em Filosofia pela Universidad Complutense de Madrid, UCM, Espanha. É Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente é professora associada da Universidade Federal de Minas Gerais, na Faculdade de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Sociedade Capitalista Contemporânea; Didática; Universidade Pública; Tecnologias da Informação e Comunicação; Educação a Distância e Trabalho Docente.

Recebido em: 12/03/2015

Aceito para publicação em: 29/11/2015