

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Mestrado Profissional em Educação e Docência

Márcia Maria Dias

**TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO
CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL PRESENCIAL DE PROFESSORES DE
HISTÓRIA**

Belo Horizonte – M.G

2017

Márcia Maria Dias

**TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO
CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL PRESENCIAL DE PROFESSORES DE
HISTÓRIA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como pré-requisito para aprovação no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional Educação e Docência.

Linha de Pesquisa: Educação - Tecnologia e Sociedade.

Orientador: Prof^o. Dr^o. Eucídio Pimenta Arruda

Belo Horizonte – M.G

2017

Márcia Maria Dias

**Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Contexto da Formação Inicial
Presencial de Professores de História**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como pré-requisito para aprovação no Programa de Pós Graduação Mestrado Profissional Educação e Docência.

Linha de Pesquisa: Educação - Tecnologia e Sociedade.

Prof. Dr.º. Eucídio Pimenta Arruda (Orientador) - UFMG

Prof. Dr.º. Antônio Julio Menezes Neto - UFMG

Prof. Dr.º Fernando Selmar Rocha Fidalgo - UFMG

Belo Horizonte, 29 de fevereiro de 2016

A minha filha Sophia, luz em meu caminho.

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, a Quem reporto a minha vida. Em sua presença, mesmo que árdua, a caminhada se torna fonte de constantes aprendizados.

Agradeço a minha filha Sophia, pelo conforto revigorante em cada olhar e carinho. Mesmo sem compreender bem esse processo de formação, superou bem as ausências.

Agradeço ao meu marido Cleudimar, que mesmo indiretamente contribuiu e compreendeu as ausências em função da realização desse sonho.

Agradeço ao meu orientador Prof^o. Dr^o. Eucídio Pimenta Arruda, que em cada simples conversa proporciona intensos aprendizados. Obrigada pelo apoio e compreensão nesse percurso tão importante em minha vida.

Agradeço a minha sogra Alda, a minha sobrinha Natasha e a minha cunhada Anete, pois sem a colaboração e apoio de vocês, seria impossível concluir essa etapa.

Agradeço a amiga Alexsandra Reis pelo incentivo, apoio, diálogo nos momentos de angústia entre a carreira profissional e a maternidade e pela revisão. Você é um exemplo em minha vida.

Agradeço a amiga Amanda Miranda por todo convívio nessa jornada e, com certeza, nosso reencontro será eterno.

Agradeço a amiga Érika Holanda, Nívia Malta e o amigo Alessandro Athouguia pelo incentivo, apoio, colaboração e compreensão na concretização dessa conquista.

Agradeço a Prof^a. Dr^a. Maria Amália Cunha pelas excelentes tardes de aprendizados. Suas aulas verdadeiramente dialogadas conferiram o sentido e o significado desse mestrado profissional em educação.

Agradeço a Prof^a. Ms. Carla Ferreti Santiago, coordenadora do Instituto de Ciências Humanas da PUC-MG, ao Prof^o. Ms. Edison Gomes e a Prof^a. Ms. Jacyra Antunes Parreira, coordenadores e professores do curso de História da PUC-MG, pela acolhida e colaboração ao desenvolvimento dessa pesquisa.

Agradeço ao Prof^o. Dr^o. Luiz Duarte Haele Arnaut, professor do curso de História da FAFICH/ UFMG e a colega de pesquisa Paula Oliveira, pela prestatividade e colaboração no processo de coleta de dados essenciais para essa pesquisa.

Agradeço aos membros componentes da banca de qualificação, Prof^a. Dr^a. Rosilene Tavares Horta e o Prof^o. Dr^o. Fernando Selmar Rocha Fidalgo, pois suas contribuições foram muito significativas para o desenvolvimento desse trabalho.

Agradeço a Prof^a. Dr^a. Durcelina Pimenta Arruda, a Prof^a. Dr^a. Gláucia Maria dos Santos Jorge, ao Prof^o. Dr^o. Antonio Julio Menezes Neto e novamente ao Prof^o. Dr^o. Fernando Selmar Rocha Fidalgo, por aceitarem participar da banca examinadora.

Agradeço aos membros do LabepeH – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História, pelas oportunidades de ampliar meus conhecimentos e vivenciar experiências engrandecedoras no campo da pesquisa e organização de evento.

Agradeço aos orientandos do Prof^o. Dr^o. Eucídio Pimenta Arruda, os “amigos do gabinete”, por esses anos de fraterno convívio, apoio e socialização de conhecimentos.

Agradeço ao secretário do Promestre – Raimundo Fábio pela atenção, prestatividade, competência e respeito com os quais sempre desenvolveu seu trabalho.

Agradeço a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, a Universidade Federal de Minas Gerais, a Faculdade de Educação e ao Programa de Pós-graduação Promestre pela oportunidade de cursar o mestrado.

Por fim, agradeço a todos os colegas e todas as colegas de curso, colegas de trabalho, professores e amigos, pois cada um a sua maneira, contribuíram com a finalização dessa jornada.

O historiador não pode ser um sedentário, um burocrata da História,
deve ser um andarilho fiel a seu dever de exploração e aventura.
(BLOCH, 2001).

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar e problematizar a incorporação, ou não, das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na formação inicial do professor de História, nos cursos ofertados pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e pela Universidade Federal de Minas Gerais. Trata-se de uma pesquisa documental, fundamentada nas análises dos Projetos Pedagógicos dos cursos, ementários e planos de ensino, haja vista, a importância desses documentos enquanto estruturantes do curso. Portanto, será necessário identificar e compreender como se dão os processos de incorporação de TDIC na formação do professor de História; compreender as relações que se estabelecem entre as TDIC e a licenciatura em História e intenciona-se apontar propostas para a redefinição da incorporação das tecnologias digitais de informação e comunicação na formação presencial do professor de História. Para tanto, parte-se do pressuposto de que a incorporação de tais tecnologias na prática docente deve ser fomentada pela apropriação crítica delas 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 as 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: Tecnologias Digitais – Formação Inicial - História

Abstract

This research aims to analyze and discuss the inclusion, or not, of digital information and communication technologies (DICT) in the initial training of History teachers, the courses offered by the Pontifical Catholic University of Minas Gerais and the Federal University of Minas Gerais. This is a documentary research, based on the analysis of the pedagogical projects of the courses, appointment book and teaching plans, given the importance of these documents as structuring the class. Therefore, it will be necessary to identify and understand how to give the DICT incorporation processes in the formation of a history teacher; understand the relationships established between DICT and a degree in History and intends to point out proposals for redefining the incorporation of digital technologies of information and communication in classroom training of History teacher. To this end, we start from the assumption that the incorporation of such technologies in teaching practice should be encouraged by the critical appropriation of them in the process of teacher training, taking into account the influences and marks the pedagogical and didactic practices of higher education print on initial teacher education, and, consequently, the actions of these future teachers. Finally, it is concluded that teacher training involves a critical and purposeful formation regarding the DICT in order to understand and make use of its resources in all social aspects and not only become entangled in technological enchantments, imbued with different intentions policies.

Key - Words: Digital Technologies - Initial Training - History

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1.1 – Histórico da Educação a Distância.....	15
CAPÍTULO 1 - FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE	27
1.1 - Formação do Professor de História.....	37
Capítulo 2 – TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E O ENSINO DE HISTÓRIA: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA	41
2.1 – Tecnologias Digitais e Aprendizagem Histórica.....	49
2.2 – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação: Espaço e Memória.....	53
2.3 – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação: Fontes Históricas e Memória	58
CAPÍTULO 3- PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE HISTÓRIA OFERTADOS PELA PUC-MG E UFMG	58
3.1 - Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História ofertado pela PUC-MG	
3.1.2 – Estrutura Disciplinar: Curso de História da PUC-MG.....	62
3.2 – Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura em História ofertado pela UFMG....	65
3.2.1 – Estrutura Curricular do Curso de História da UFMG.....	67
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DE DADOS COLETADOS A PARTIR DOS PROJETOS, EMENTAS E PLANOS DE CURSO/ AULA	70
4.1 – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – Ementas e Planos de Ensino – Curso de História – PUC-MG.....	71
4.2 – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – Ementas e Planos de Ensino – Curso de História – UFMG.....	78
5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	85

1 – Introdução

O Mestrado Profissional em Educação – Promestre revelou-se em uma oportunidade muito pertinente, principalmente, para os professores da educação básica, pois além de representar uma aproximação da instância escolar com a universidade, viabiliza diálogos, interações e construção de conhecimentos mediados pelo aspecto indissociável da teoria e prática do saber.

Há dezessete anos atuo como professora na Educação Básica, atividade profissional iniciada muito antes do término do curso de graduação em licenciatura e bacharelado em História na PUC-MG. Esses anos de docência incitaram muitas inquietações e angústias, sobretudo, pelo distanciamento entre os saberes teóricos apreendido na academia e aqueles exigidos na dinâmica da prática docente em sala de aula. Conforme Charlot (2005, p. 45),

A relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito estabelece com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., relacionados de alguma forma ao aprender e ao saber – conseqüentemente, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a atividade no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo, como mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação.

Portanto, saberes necessários para o ensino em sala de aula extrapolam as especificidades das licenciaturas e remetem a reflexões sobre a própria formação docente.

Além da experiência na educação básica, acrescenta-se a prática na educação superior em uma faculdade de educação semipresencial, nas funções de coordenação pedagógica, dada a formação em Pedagogia e professora de disciplinas na área de História e pedagógicas. Essas atividades também são instigantes e delineiam reflexões acerca da formação de professores.

No campo específico da pesquisa, foram desenvolvidas atividades junto a professores no período de formação no curso de História, com pesquisa em jornais microfilmados (Jornal Cruzeiro); iniciação científica no Centro de Memórias da PUC-MG e no Museu do Ouro/Casa de Borba Gato, em Sabará.

Foi realizado estágio na docência do ensino superior, em turmas de licenciaturas, disciplina de Políticas Públicas Educacionais, sob a orientação e supervisão do meu orientador. Essa experiência permitiu a ampliação da compreensão das implicações políticas no âmbito educacional, bem como reforçou a distância entre os direitos garantidos legalmente e a realidade presente na prática escolar.

Além disso, participei como bolsista da Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, nas pesquisas referentes à simulação e modelagem computacional de museus históricos¹ interativos orientados ao visitante: perspectivas para o ensino e a formação de professores. Nesse contexto, foi notável a percepção e identificação das potencialidades das tecnologias digitais a serem exploradas no processo de ensino e aprendizagem, bem como as implicações envolvidas nesse processo, aspectos que serão abordados com maior profundidade ao longo do desenvolvimento dessa pesquisa.

Não poderia deixar de mencionar as profundas contribuições para a minha formação docente adquiridas nos intensos diálogos ocorridos nas aulas da disciplina Ensinar e Aprender na Perspectiva da Relação com o Saber, ministrada pela caríssima professora Maria Amália A. Cunha. Essas aulas incorporaram o verdadeiro significado e sentido do Mestrado Profissional em Educação.

Essas atividades forjaram consideravelmente a minha formação acadêmica e profissional, pois aguçaram o prazer pela pesquisa e confirmaram a escolha pela educação.

Nesse sentido, pensar a educação na sociedade contemporânea remete a problematizar a multiplicidade de transformações que impactam o processo educacional e implicam repensar a própria formação docente, sobretudo, a partir das tecnologias digitais de informação e comunicação, pois possibilitam novos olhares, redimensionam tempos, territórios e espaços, promovem interconexões mundiais, resignificam ambientes de aprendizagem e requerem discussões fundamentadas na formação inicial do professor de História.

Assim, foi desenvolvida essa pesquisa, cuja pretensão final é possibilitar discussões e provocações sobre as tecnologias digitais da informação e comunicação no contexto da formação inicial do professor de História e agregar contribuições à formação dos professores de História, pois, “a identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão (NOVOA, 1992, p. 14)”.

Segundo Aguiar (2010), compreende-se por formação inicial àquela voltada para o exercício do magistério na educação básica e que ocorre em cursos de formação para professores e, frequentemente prioriza a preparação do profissional para exercer a sua profissão em resposta as demandas sociais.

¹ Simulação e Modelagem Computacional: Simular, imitar algo a partir da construção de modelos computacionais, softwares, criados a partir de objetos reais. O objetivo central da pesquisa é projetar e construir, por meio da modelagem computacional, o ambiente de simulação tridimensional de um museu em alta interatividade. Compreende-se por interatividade a “disposição ou pré-disposição para mais interação, para uma hiper-interação (...), para participação e intervenção (SILVA, 1995, p. 03)”.

Dessa forma, intenciona-se colaborar para a apropriação crítica das tecnologias digitais na formação inicial do docente de História.

Na história da educação brasileira, a escola ainda representa o eixo central de socialização de vários saberes sistematizados e de obtenção de informação e conhecimento para a maioria das pessoas, sobretudo, das camadas sociais mais pobres. Nas perspectivas educacionais mais antigas cunhadas nos moldes tradicionais² que remontam ao século XIX, os alunos deviam buscar nas escolas o conhecimento transmitido pelo professor, então representante máximo do saber.

A estrutura organizacional das instituições educacionais e, principalmente, as características comuns do corpo docente colaboravam para a calma pautada nas rígidas normas escolares peculiares ao ambiente predominante nos moldes da educação tradicionalista, forjada na figura central do professor e na transmissão austera de conhecimentos. O aluno é visto como um receptor passivo do conhecimento oferecido pelo professor e a educação é concebida como produto (MIZUKAMI, 1986).

Esta realidade mudou, pois a sociedade contemporânea tem vivenciado inúmeras e complexas transformações sociais de forma muito acelerada desde as últimas décadas do século passado. Conforme Giddens (1991, p.15), as transformações que permeiam a denominada contemporaneidade 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.

Nesse viés, acrescenta Arruda (2009, p. 13),

(...) as transformações tecnológicas vividas pelos sujeitos na contemporaneidade representam não só introdução de equipamentos e “técnicas” na sociedade, mas, principalmente, mudanças de ordens sociais, culturais, de trabalho e educacionais.

Portanto, os reflexos e impactos dessas mudanças, desencadeadas pelos avanços da tecnologia digital e que serão analisados no primeiro capítulo, são perceptíveis em várias instâncias sociais, inclusive, na escola.

Nesse sentido, para melhor compreender a dimensão de tais transformações é pertinente definirmos tecnologia, a fim de delimitar o objeto da pesquisa. Por tecnologia podemos compreender que se trata da capacidade de construir o mundo, possibilitando

² Segundo Gadotti (2000), a educação tradicional pauta-se no individualismo e na instrução, prioriza o acúmulo de conteúdo que é transmitido ao aluno pelo professor, figura central no processo de ensino e aprendizagem.

competências para a apropriação de recursos, sejam eles humanos, produzidos ou naturais (PAIVA, p. 7). De acordo com Vieira Pinto (2005, p. 221), há ainda distinção entre técnica e tecnologia. Segundo o autor, técnica é um produto da percepção humana, ato produtivo materializado em instrumentos e máquinas, e tecnologia consiste na teoria epistemológica da técnica. Assim pensar as tecnologias digitais a luz da formação do docente de História requer análises sobre suas possibilidades e intencionalidades, o que será desenvolvido ao longo dessa pesquisa.

Atualmente as tecnologias digitais estão na esteira de vários diálogos com a educação e com as práticas pedagógicas ao possibilitar alterações nas formas de ensinar e aprender. Matta (2006), Arruda (2011), Bianconcini (2012), Pereira (2014), Miranda (2014), Potier (2014), apontam as possibilidades de incorporação das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no processo de ensino e aprendizagem, inclusive do ensino e aprendizagem de História.

Nas vivências cotidianas, professores e alunos interagem constantemente com as tecnologias digitais e isso remete a percebê-las na prática docente. Segundo Gatti (2002, p. 13), a educação “envolve a interação complexa de todos os fatores implicados na existência humana”. Portanto, Kenski (2005, p. 72) corrobora com tal assertiva ao afirmar que é complicado limitar o processo de ensino e aprendizagem ao espaço físico da sala de aula.

De acordo com levantamento no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, realizado por Guimarães (2012, p. 366), em 2011, revelou ser bastante incipiente a pesquisa na área de ensino e aprendizagem em História e as Tecnologias Digitais de Informação Comunicação (TDIC).

A partir do levantamento de dissertações e teses defendidas nos últimos cinco anos, em dez programas de pós-graduação strictu sensu, avaliados com nota seis e sete pela - Capes, identificou-se que pesquisas realizadas sobre as TDIC e a formação docente em História são escassas.

No caderno de Resumos do IX Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e IV Encontro Internacional do Ensino de História (2015), constatou-se reduzido número de pesquisas sobre TDIC e História.

Assim, em decorrência da extensa influência que as TDIC têm desvelado em vários segmentos sociais e sendo o professor de História, profissional que desempenha função extremamente importante na escola e no exercício das práticas pedagógicas, por viabilizar análises e compreensões sobre as construções sociais desenvolvidas pelos seres humanos e, para além do que afirmou Hobsbawn (2005) sobre o ofício do historiador de lembrar o que

outros esquecem, ao professor historiador cabe à tarefa de não só lembrar o que é esquecido, mas de problematizar e tencionar toda construção humana, torna-se necessário pesquisar as TDIC no contexto da formação do docente de História.

A pesquisa foi desenvolvida a partir dos referenciais teóricos e da análise dos cursos de História oferecidos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG).

O curso de História oferecido pela PUC-MG têm três disciplinas ministradas na modalidade de educação à distância (EaD), são elas: Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação; a disciplina do Grupo Temático IV – Tecnologias e Redes e a disciplina Tecnologias e Práticas Educativas. Portanto, é pertinente tecermos algumas considerações acerca da EaD.

1.1 – Histórico da Educação a Distância

Compreende-se por EaD o conceito definido no Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005),

Art. 1º Para os fins deste Decreto caracteriza-se a Educação à Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Dessa forma, a apropriação das tecnologias digitais possibilitou acessar a informação em qualquer parte do mundo, expandiu a concepção de tempo e espaço e inaugura os ambientes digitais de aprendizagens. Não podemos negligenciar a vertente econômica forjada nesse contexto, pois conforme Tavares (2010), no capitalismo, a EaD, fundamentada na compressão espaço-tempo, consiste em um meio estratégico para a intensificação do trabalho docente, inclusive, com a ampliação da docência que se materializa na figura de técnicos e tutores.

Nesse sentido, justifica-se analisar a apropriação das TDIC na formação do professor de História, haja vista, a relevância desse profissional na formação de pessoas críticas na educação básica e a necessidade de problematizar a incorporação das TDIC na dinâmica social.

As transformações decorrentes do uso das tecnologias digitais são facilmente visíveis na sociedade, portanto, é objeto desta pesquisa analisar a incorporação, ou não, das tecnologias digitais na formação inicial do docente de História. De acordo com Arruda (2013, p. 3), entende-se 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 à automação dos processos de criação, transmissão e recepção de informação, bem como dos mecanismos de comunicação.

Portanto, na esteira de Dantas (2003), podemos afirmar que a informação consiste em um processo de seleção realizado por algum agente a partir de possíveis eventos. Ainda segundo o autor, na origem da informação encontram-se, de um lado, vários sinais, tais como físico-energéticos, emanados de um objeto ou ambiente qualquer, na forma de vibrações sonoras, radiações elétricas ou luminosas, e, de outro lado, um agente ou sujeito, capaz de extrair algum sentido, ou orientações, ou significado desses sinais.

Nesse prisma, para que haja informação é imprescindível à interação, ou seja, a comunicação entre um sujeito e um objeto, ou entre um sujeito e outro sujeito. Independente da forma adquirida pela informação, ela é pautada na diversidade e complexidade e resulta sempre da interação e somente se dá pela interação.

Nesta perspectiva, nota-se que as tecnologias digitais e as redes sociais³ são usadas em vários espaços, físico e virtual, de vivências sociais, por alunos e professores, tais como, shopping center, praças públicas, uso pessoal em ambientes de trabalho e lazer, grupos virtuais de família e amigos, jogos online, facebook, twitter, pinterest, dentre outros. Esses usos sociais são apropriados por professores em suas práticas escolares? De que formas são contempladas e problematizadas na formação inicial do docente de História, haja vista, que suas apropriações podem promover mudanças consideráveis em vários âmbitos das relações sociais? Como e porque as políticas públicas educacionais têm incentivado e oportunizado as interações com as tecnologias digitais de comunicação e informação? A partir desses questionamentos, torna-se pertinente analisar como têm sido incorporadas as abordagens problematizadoras sobre as tecnologias digitais na formação do professor de História.

³ Consiste em um “sistema de nodos e elos; uma estrutura sem fronteiras; uma comunidade não geográfica; um sistema de apoio ou um sistema físico que se pareça com uma árvore ou uma rede. A rede social (...) representa um conjunto de participantes autônomos, unindo ideias e recursos em torno de valores e interesses compartilhados (MARTELETO, 2001, p. 72)”.

A inserção das tecnologias digitais nas práticas sociais provocam alterações na vida de toda a sociedade, isso repercute na sala de aula e gera a necessidade de compreender como são abordados criticamente os novos saberes e linguagens dessas tecnologias, ou seja, analisar com discernimento no intuito de identificar as várias intencionalidades implícitas nesses novos saberes e linguagens tecnológicas.

É perceptível certo descompasso entre a prática ainda fundamentada no tradicionalismo pedagógico e a dinâmica tecnológica digital para além da sala de aula. Conforme Alonso (2008, p. 758), “o fato de ter tecnologias tão sofisticadas no ambiente escolar não garante rupturas e mudanças nas práticas pedagógicas”, principalmente, porque a inserção das tecnologias na dinâmica escolar requer alteração metodológica da própria prática pedagógica, trata-se de lógicas distintas, o que pode gerar até certo mal-estar pedagógico.

Salienta-se ainda o caráter transitório das tecnologias digitais, ou seja, o que é considerado de última geração das tecnologias rapidamente é substituído por outra tecnologia mais avançada. A superação é veloz e o obsoleto torna-se uma constante.

Diante dessa assintonia, cabe questionar como tem ocorrido a incorporação, ou não, das tecnologias digitais na formação do professor de História? De que forma processam as discussões acerca de tais tecnologias? Como as políticas públicas educacionais têm subsidiado, ou não, a incorporação das tecnologias digitais na formação dos docentes? De que forma as tecnologias digitais são abordadas na formação docente e quais as suas possíveis implicações nas práticas em sala de aula?

Segundo Tavares (2014, p. 425), “numa perspectiva crítica e dialógica, as tecnologias podem colaborar com a formação de pessoas mais autônomas e capazes de gerir-se socialmente”. Nesse caso, o professor tem participação fundamental como mediador do processo. Essa perspectiva será desenvolvida com maior aprofundamento no capítulo quatro.

Nesse contexto, o objetivo geral dessa pesquisa é analisar e problematizar a incorporação, ou não, das tecnologias digitais de informação e comunicação na formação inicial do professor de História. Para tanto, buscar-se-á identificar e compreender como se dão os processos de incorporação de TDIC na formação inicial do professor de História, além de compreender as relações que se estabelecem entre as TDIC e a licenciatura em História e apontar propostas para redefinição da incorporação das tecnologias de informação e comunicação na formação inicial do professor de História.

Essa pesquisa foi desenvolvida a partir da análise de referenciais teóricos e da análise dos cursos de licenciatura em História ofertados pela Universidade Federal de Minas Gerais e pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, instituições de ensino superior

relevantes no oferecimento do curso de licenciatura em História em Belo Horizonte e, porque não, no Brasil.

É pertinente salientar que o curso de licenciatura em História da PUC-MG e da UFMG teve uma avaliação positiva, no Conceito Preliminar de Curso, referente ao ano de 2014, considerando a escala de um a cinco, ambas tiveram nota 4. O critério para tal avaliação fundamenta-se no desempenho dos estudantes concluintes do curso no Enade⁴, titulação e regime laboral dos professores e infraestrutura e organização didático-pedagógica da instituição.

Espera-se provocar reflexões críticas e encaminhamentos que contribuam com a formação do professor de História, pautado no fato de que esse professor e as implicações decorrentes dessa profissão são referências na formação social do educando.

Referencial Teórico

O embasamento teórico é de fundamental importância para trazer as contribuições de pesquisadores que estudam a temática abordada.

Assim, Castells (1999), apresenta o paradigma tecnológico sob o qual se organiza novas formas de desenvolvimento que confere ao capitalismo outras facetas por meio de redes interligadas. Portanto, instiga a sociedade no sentido de não negligenciar as transformações decorrentes das tecnologias digitais no panorama social da humanidade, pois ocorrem em um fluxo e troca quase instantâneo de informação, capital e comunicação cultural.

Nesse viés, Lévy (1999) dialoga com Castells ao abordar a sociedade em rede no que denominou por ciberespaço, ou seja, espaço de comunicação aberta mediada por computadores, concretizada na virtualização e que corrobora com a formação das inteligências coletivas, redimensionando conceitos e concepções, pois

A mediação digital remodela certas atividades cognitivas fundamentais que envolvem a linguagem, a sensibilidade, o conhecimento e a imaginação inventiva. A escrita, a leitura, a escuta, o jogo e a composição musical, a visão e a elaboração das imagens, a concepção, a perícia, o ensino e o aprendizado, reestruturados por dispositivos técnicos inéditos, estão ingressando em novas configurações sociais. (LÉVY, 1998, p.17).

⁴ “De acordo com a Portaria Normativa nº 40 de 12 de dezembro de 2007, Art. 33-D, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), tem como objetivo aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, e as habilidades e competências em sua formação (<http://portal.inep.gov.br/enade>)”.

Portanto, os autores discorrem sobre as mudanças provocadas na sociedade em virtude do impacto gerado pelas tecnologias digitais e delinea o que Castells vai definir como Sociedade da Informação.

Segundo Coll e Monereo (2010, p. 22-24), alguns aspectos delinham a Sociedade da Informação (SI), tais como a complexidade, a interdependência e a imprevisibilidade nas quais se fundam as ações e relações humanas. Nessa linha, inclui a informação e o excesso de informação, aspecto elementar da SI, embora, não haja garantia de informação qualitativa das pessoas, pois para isso presidem condições necessárias para filtrar e selecionar as informações.

Outro aspecto definidor dessa sociedade consiste na velocidade dos processos, ou seja, o intervalo de tempo entre a divulgação da informação, a sua caducidade e renovação é muito curto e não se restringe apenas a esfera informacional, mas se estende para outras composições sociais.

Essa rapidez pode implicar em superficialidade na medida em que dificulta os processos de imersão e reflexão sobre as informações. Nesse sentido, Coll e Monereo (2010, p. 23) corroboram que,

Hoje, estamos obrigados a pensar mais rápido, mais do que a pensar melhor. A rapidez dos processos e transformações próprios da SI, juntamente com os fenômenos de excesso, obsolescência e renovação contínuos da informação, assim como a multiplicidade e heterogeneidade das fontes de informação, podem levar facilmente à diminuição e dispersão da atenção, [a] uma cultura de 'mosaico', carente de profundidade, à falta de estruturação, à superficialidade, à padronização das mensagens, à informação como espetáculo, etc.

Diante dessas considerações, exige-se maior domínio e criticidade para desvencilhar-se pelas múltiplas linguagens tecnológicas de maneira mais reflexiva. Essas linguagens não são neutras e nem sempre exprimem as intencionalidades que a permeiam. Segundo Matellart (2002) a própria historicidade implica nesse olhar crítico, pois

À saga tecnológica da conquista do espaço seguiu-se uma outra grande narrativa: a conquista da ciberfronteira. A primeira originou o clichê "aldeia global". A segunda já cunhou a denominação "sociedade da informação" e "era da informação" tornou-se assim indissociável da trajetória fulgurante do vocabulário da "era global". Entre a lábia promocional, as proclamações oficiais, os manifestos informados e os estudos científicos ou semicientíficos, toda uma logística heteróclita de discursos apologéticos acompanha essa noções e pretende conferir-lhes um caráter de verdade.

Anunciam-nos uma nova sociedade necessariamente "mais solidária, mais aberta e mais democrática". A referência do futuro tecnoinformacional instalou-se desse modo sem polêmicas e afastada dos debates cidadãos. Ora, a noção de sociedade global da informação é resultado de uma construção geopolítica. A efervescência da expansão ininterrupta das inovações técnicas contribui para o esquecimento desse fato. [...]. Uma nova ideologia que não diz o próprio nome se naturalizou e foi elevada à categoria de paradigma dominante da mudança. (MATTELART, 2002, p. 7).

Logo, a preeminência da cultura da imagem e do espetáculo também é uma construção e contribuem para elucidar os complexos contornos da SI, pois ao priorizar as inferências multisensoriais, a narrativa, a dinamicidade, as emoções em detrimento das racionalidades e o próprio sensacionalismo, cria-se novas possibilidades de conceber o pensamento e pode-se alterar até as formas de sentir e agir.

Dessa forma, a cultura da imagem e do espetáculo prima por características que imprimem novos sentidos e significados a conceitos sociais dos sujeitos que podem impactar em novas concepções nos vários âmbitos de vivências e formação, dentre eles a educação e a própria compreensão do conhecimento histórico. De acordo com Dantas (2014), por meio da cultura do espetáculo busca-se minimizar o espaço-tempo e proporcionar maior proximidade entre o “palco” e a “plateia”, de forma a permitir certa interação entre o que se veicula nas mídias e os sentidos conferidos pelo público ao que é veiculado.

A apropriação crítica das TDIC no processo de ensino aprendizagem pode permitir a reflexão e possíveis ações a partir das potencialidades inerentes a essas tecnologias. É pertinente mencionar que na organização capitalista o conhecimento tem relevância na dimensão ideológica e a educação perpassa pelo cerne das abordagens políticas e econômicas.

Nesse viés, as habilidades e competências que configuram as diretrizes curriculares muitas vezes são balizadas em preceitos que visam prioritariamente à inserção no mercado de trabalho, o que reveste essas perspectivas em um caráter que parece tender a naturalização das relações capitalistas, dificultando para a maioria das pessoas a compreensão crítica das relações construídas socialmente.

Portanto, enfatiza-se a necessidade da apropriação crítica das tecnologias digitais na formação docente do professor de História, que orientará a compreensão e os processos de ensino e aprendizagem sobre as construções sociais dos seres humanos ao longo dos tempos. Não se trata de endeusar e nem demonizar as tecnologias digitais, mas de apropriar-se de forma crítica das suas diversas potencialidades no âmbito da educação histórica.

Nesse prisma, conforme Arruda (2011), as tecnologias digitais, sobretudo, por meio dos jogos, podem redimensionar os processos educacionais, principalmente de História, ao possibilitar o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem⁵, pois o jovem “trava contato com aprendizagens de raciocínios e de ideias históricas que são fundamentais para a sua compreensão da historiografia, para a sua posição analítica ante o passado” (ARRUDA, 2011, p. 183).

A escola é um espaço privilegiado de formação sistematizada, portanto, necessita alinhar-se na perspectiva de contribuir para a formação crítica quanto à incorporação das TDIC na dinâmica cotidiana dos jovens, ou seja, formação que permita compreender e ser propositivo no que tange a essas tecnologias e as intencionalidades ligadas à apropriação delas, sobretudo, pelo sistema capitalista. A educação é processo de construção cultural, portanto, a escola não pode alijar-se das transformações que permeiam os diversos espaços sociais.

Assim, evidencia-se a necessidade de repensar a formação inicial do docente de História, pois de acordo com Oliveira (2013) e Freitas (2013) as pesquisas nos cursos de pós-graduação que abordam essa temática são incipientes, além disso, identifica-se em alguns cursos de formação a desarticulação entre as disciplinas pedagógicas e específicas; bem como o distanciamento cultural entre a faculdade de Educação e a faculdade de História, predomínio de conteúdo factual em detrimento dos saberes curriculares e saberes da prática e, principalmente, a formação dos formadores de professores de História.

Gatti (2010) corrobora com tal abordagem ao contribuir com a discussão acerca da formação docente. Pesquisa realizada pela autora revela tradicionalismo na formação docente, balizada em currículos que não dialogam com a realidade social.

O currículo é um instrumento de construção cultural por meio do qual se delinea as formas de organização das práticas educativas. Pelo currículo perpassam as discussões sobre os fins sociais e culturais da escola; a socialização e o modelo de educação, enfim, dispõe sobre a forma de pensar a educação. Sacristan (2000), afirma que

O currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social, pois é através dele que lhe dota de conteúdo,

⁵ Estratégias de Aprendizagens podem ser definidas como técnicas, métodos, procedimentos ou atividades escolhidas para facilitar a aquisição, o armazenamento e/ou a utilização da informação. Pode ser estratégias cognitivas se referirem a comportamentos e pensamentos que influenciam o processo de aprendizagem de maneira que a informação possa ser armazenada com mais eficiência e metacognitivas quando se trata de procedimentos usados pelo indivíduo para planejar, monitorar e regular o seu próprio pensamento (BORUCHOVITCH, 1999).

missão que se expressa por meio de usos quase universais em todos os sistemas educativos, embora por condicionamentos históricos e pela peculiaridade de cada contexto, se expressa em ritos, mecanismos, etc, que adquirem certa especificidade em cada sistema educativo. (SACRISTAN, J. G.2000, p. 15).

Assim, o currículo estabelece as diretrizes de acesso ao conhecimento, portanto, é uma práxis dinâmica forjada no projeto cultural de sociedade. Conforme Sacristan (2000), o currículo consiste na expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo, ou seja, é elaborado no emaranhado de uma trama cultural, política, econômica, social e escolar, envolta de valores e pressupostos que é preciso desvendar, pois nenhum currículo é neutro e expressa interesses sociais.

Nesse sentido, o currículo, instrumento de distribuição do conhecimento, consiste em uma seleção de saberes e cultura, portanto, “dirige-se a determinados professores, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real (Sacristan, 2000,p. 21)”.

Há autores como Apple (2006) que definem o currículo como instrumento de controle social, pois poder e cultura estão dialeticamente entrelaçados, uma vez que a seleção e organização do currículo são permeadas por interesses sociais que se alinham a determinados grupos econômicos cujas demandas, geralmente, destoam dos princípios que deveriam balizar a educação.

Nesse viés percebe-se um descompasso entre as prioridades explícitas nos currículos, às vezes originárias de grupos socialmente dominantes e as demandas sociais da população. Portanto, a organização do currículo implica no tipo de professores que se deseja formar, o que poderá repercutir naqueles que serão formados por esses professores.

O impacto na formação docente envolve ainda outro complicador concretizado na desvalorização da profissão docente, às vezes, pelas próprias universidades, tanto pública quanto privada, e também pelas administrações públicas, fragilizando as formações ao ofertarem cursos emergenciais em condições precárias, como medida paliativa para atender o mercado profissional. Isso tem implicações no exercício da prática na Educação Básica.

É notória a redução no oferecimento de cursos de licenciatura e a demanda de alunos para esses cursos se mostra escassa. Pouco investimento em cursos de qualidade, distanciamento entre ensino e pesquisa, baixa remuneração, desvalorização e desinteresse social compõem o quadro geral que afasta a educação das prioridades sociais.

Portanto, nas sociedades centradas na valorização do desenvolvimento das ciências e tecnologias em detrimento à educação, voltadas para diretrizes capitalistas e o mercado, a educação e todas as dimensões atreladas a ela adquirem caráter secundário, assim como os espaços e recursos para uma formação qualitativa.

Bianconcini (2007) elucida que a formação por meio da educação a distância, por outro lado, revela novos espaços de ensinar e aprender e constitui-se ainda em processos de reconfiguração que ensejam desafios as potencialidades pedagógicas das tecnologias digitais.

Corroborando com tal assertiva, Oliveira, afirma que,

... o grande desafio da integração das TIC na formação do professor, quer como conteúdo curricular quer como recurso pedagógico, é a de serem chamadas a contribuir para a formação da qualidade social do professor. Essa contribuição levaria em conta as intermediações entre elas e outros estruturantes dos processos formativos, favorecendo relações crítico-criativas dos aprendizes (os alunos futuros professores e os alunos desses professores) com a cultura e, dentro desta, com os conhecimentos científico-tecnológicos social, histórica e praticamente construídos. (OLIVEIRA, 2014, p.18-19)

Nesse contexto, pensar a formação do docente implica em repensar os currículos de formação, pois são frutos de construções sociais, opção cultural e seletiva e denunciam intencionalidades políticas e, sobretudo, econômicas. Assim, Zabalza (2004), afirma que a formação deve servir para qualificar as pessoas, portanto, deve ser impregnada de sentido social, ou seja, formar pessoas capazes de analisar e compreender criticamente o contexto em que vivem a fim de serem sujeitos sociais.

Corroborando com a perspectiva integral da formação docente, pautada na qualidade teórica, na pesquisa e prática, Guimarães (2012, p. 69), afirma ser a formação momento de construir conhecimento a partir de interações com a complexa dimensão cultural e experiências históricas.

Assim, por meio das discussões teóricas realizadas por esses estudiosos, pretende-se desenvolver esta pesquisa.

Discussões Metodológicas

Método consiste em uma forma de produzir conhecimento. De acordo com Gatti (2010, p. 2), “Método não é algo abstrato. Método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas

ações, na nossa organização e no desenvolvimento do trabalho de pesquisa, na maneira como olhamos as coisas do mundo”.

Assim, a realização dessa pesquisa será efetivada a partir da instituição de ensino superior pública, Universidade Federal de Minas Gerais e a instituição privada, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, que ofertam o curso de História na modalidade presencial, no entanto, disponibilizam três disciplinas na modalidade à distância.

Foi realizado levantamento bibliográfico referente ao assunto abordado, haja vista, que a fundamentação teórica é essencial para respaldar qualquer produção científica.

Outra opção metodológica consiste em análises indiciárias de dados coletados, por ora, a partir documentos como os programas de cursos, matrizes curriculares e ementários, além das políticas públicas brasileiras que orientam a formação de professores da educação básica, a formação de professores de História e a educação nacional.

De acordo com Ginzburg (1989), O modelo epistemológico indiciário remonta o século XIX e alinham-se as análises qualitativas, sobretudo, às ciências humanas. Segundo o autor, as análises qualitativas fundamentadas na observação e investigação de detalhes constituem recursos significativos para o desenvolvimento de pesquisas pela relevância dos dados analisados.

Freitas e Ramos (2010, p. 22) corrobora com tal afirmativa ao elucidar que a pesquisa qualitativa pautada na perspectiva histórico-cultural propicia uma compreensão ativa da realidade pesquisada.

O rigor científico do Paradigma Indiciário é próprio das pesquisas em ciências humanas, portanto, conforme Quartarolla (1994, apud Duarte, 1998, p. 41):

...torna-se necessário (...) o estabelecimento de um rigor metodológico diferenciado daquele instaurado pelas metodologias experimentais, uma vez que o olhar do pesquisador está voltado, neste paradigma, para a singularidade dos dados. No interior desse ‘rigor flexível’ (tal como o denomina Ginzburg) entram em jogo outros elementos, como a intuição do investigador na observação do singular, do idiossincrático, bem como sua capacidade de, com base no caráter iluminador desses dados singulares – tal como propõe o paradigma indiciário – formular hipóteses explicativas interessantes para aspectos da realidade que não são captados diretamente, mas, sobretudo, são recuperados através de sintomas, de indícios.

Neste sentido, faz-se necessário a análise de dados quantitativos e qualitativos para o desenvolvimento dessa pesquisa. É pertinente ainda, desenvolver a abordagem histórico-cultural na medida em que constitui uma estratégia enriquecedora na produção de conhecimento. Segundo Freitas e Ramos (2010, p. 8),

... o referencial histórico-cultural, que como uma *lupa*, amplia nosso olhar sobre os diferentes aspectos da realidade, tanto para explicá-la quanto para buscar formas de transformá-la. Em uma abordagem histórico-cultural, o intuito da pesquisa qualitativa é a compreensão dos sentidos que são construídos e compartilhados por indivíduos socialmente relacionados. Por isso, embora nos ocupemos de diferentes objetos de investigação, nos empenhamos todos na produção e na partilha dos sentidos que deles emergem.

Diante disso, a produção científica de conhecimento se propõe a dialogar com a realidade do objeto pesquisado, sobretudo, em virtude da contribuição a partir da análise de seus significados e sentidos em uma perspectiva dialética⁶ e transformadora.

Fases de execução da pesquisa:

Essa pesquisa foi desenvolvida em duas fases conforme segue.

Primeira fase:

A instituição de ensino superior pública selecionada para o desenvolvimento da pesquisa é a Universidade Federal de Minas Gerais, que oferece a formação inicial presencial; a particular trata-se da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, que oferta o curso de História na modalidade presencial, no entanto, oferece três disciplinas na modalidade EaD são elas: Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação; a disciplina do Grupo Temático IV – Tecnologias e Redes e a disciplina Tecnologias e Práticas Educativas.

A escolha por este curso se justifica pela formação da pesquisadora e a demanda do Mestrado Profissional cuja proposição visa refletir, analisar e apontar encaminhamentos sobre a formação, carreira e práticas docentes.

Segunda Fase:

Após a seleção das instituições de ensino superior, estão em andamento as análises de documentos como programas de cursos, documento legal que concentra os fundamentos conceituais do curso, a proposta pedagógica, estrutura curricular e matriz curricular. Posteriormente, serão analisados documentos referentes à infraestrutura e recursos necessários para o oferecimento e manutenção do curso, bem como os regulamentos do curso, ementas das disciplinas e planos de ensino. E outros que se fizerem necessários.

⁶ Compreende-se a Dialética como um método, em condições ‘razoáveis’ de se poder analisar, de forma crítica, as condições de existência que estão sendo definidas para a realização da vida humana (NETO, p.28)

A coleta desses dados documentais foi realizada mediante solicitação junto à coordenação dos cursos das respectivas instituições de ensino superior e por meio dos sites, que disponibilizam tais documentos.

É válido mencionar que metodologia apresentada poderá ser acrescida de acordo com as necessidades durante o desenvolvimento dessa pesquisa.

Projeto de Ação Esperado e Difusão dos Resultados

Pretende-se ao concluir essa pesquisa:

- Apresentar a redação final da dissertação de mestrado;
- Disponibilizar dados referentes à contextualização das tecnologias digitais na formação do professor de História nas modalidades de ensino presencial e a distância;
- Propor intervenções, se necessárias;
- Apresentar resultados em eventos na área da Educação;
- Elaborar artigos científicos e submeter a revistas de Educação

A fim de concretizar tais proposições a pesquisa foi organizada da seguinte forma: No Capítulo 1 – Formação Docente na Contemporaneidade, discutiremos sobre a formação inicial docente, portanto, foi feito um breve histórico sobre a formação docente, suas implicações no contexto da contemporaneidade, principalmente, no que tange as tecnologias digitais.

No capítulo 2 - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e o Ensino e Aprendizagem de História: Desafios para a formação do professor de História, a abordagem consiste na análise das tecnologias digitais de informação e comunicação no contexto da formação do professor de História e os desafios que emergem no processo de ensino e de aprendizagem histórica, sobretudo, em relação a alguns conceitos essenciais a História como tempo, memória e documento histórico.

No Capítulo 3 – Projetos Pedagógicos dos Cursos de História ofertados pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e Universidade Federal de Minas Gerais, faz-se uma exposição analítica dos projetos pedagógicos do curso de História ofertados pelas PUC-MG e UFMG, uma vez que o projeto pedagógico, também denominado por programa de curso, consiste no eixo estruturador de todo o curso.

No capítulo 4 - Análise de Dados Coletados a partir dos Projetos Pedagógicos, Ementas e Planos de Ensino/Aula, conforme enunciado no título seguem análises das Ementas e dos Planos de Ensino e de alguns planos de aula referentes aos anos de 2013 a 2015. Esses

documentos revelam-se importantes na medida em que informam sobre a dinâmica de desenvolvimento e abordagens na sala de aula.

Por fim, nas Considerações Finais são enunciadas as análises sobre as tecnologias digitais da informação e comunicação no contexto da formação inicial do professor de História a partir dos dados coletados na pesquisa documental.

CAPÍTULO 1– Formação Docente na Contemporaneidade

O professor é um profissional essencial no projeto educacional sistematizado. Segundo Guimarães (2012. p. 24),

...é o professor que, investido de autoridade acadêmica e institucional, domina um conjunto de saberes, e é por meio do seu trabalho de planejamento e desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem que se realiza a educação escolar.

Portanto, pensar a formação do professor envolve analisar brevemente a história da educação brasileira, no intuito de estabelecer um panorama sobre os princípios que nortearam a educação que, conseqüentemente, têm reflexos na formação do professor.

O denominado Período Colonial (1500-1808), a educação informal pautava-se no aprender fazendo, ou seja, por meio de ensinamentos práticos os índios mais velhos ensinavam os mais novos a dinâmica da tribo e da comunidade indígena.

Em 1549, foi estabelecido um governo central no Brasil e os jesuítas⁷, ordem religiosa muito prestigiada no contexto histórico europeu veio ao Brasil com o primeiro governador-geral – Tomé de Souza e monopolizou a educação fundamentada nos pilares da conversão e catequese dos índios; processo muito conflituoso e; catequese e ensino das primeiras letras para as crianças brancas. Os jesuítas instauraram a educação formal destinada apenas as crianças brancas.

Nesse contexto o engenho se destacava como centro da colônia, local de concentração econômica. Com o advento dos metais preciosos e da mineração, que gerou uma rápida urbanização, a cidade passou a ser o eixo central da sociedade colonial.

As mudanças se materializaram também no âmbito das concepções, na Europa, as ideias iluministas⁸ punham em questão o Antigo Regime⁹. Na esteira desses acontecimentos e implicados no contexto político e econômico os jesuítas foram expulsos do domínio educacional após a nomeação do ministro Marquês de Pombal e com a sua administração

⁷ A Companhia de Jesus ou Sociedade de Jesus é uma ordem religiosa, criada por Inácio de Loyola em 1534 e reconhecida oficialmente em 1540, ficava diretamente sob as ordens do papa. Tornou-se missionária e educadora em função dos mandatários dos estados católicos (COSTA, C. MENEZES, S. 2009, p. 32).

⁸ Movimento intelectual ocorrido no século XVIII, também conhecido por Ilustração e Séculos das Luzes, fundamentado na racionalidade crítica, no questionamento e na ciência.

⁹ Termo cunhado por Aléxis de Tocqueville e que define a sociedade organizada na estratificação de ordens, com domínio da nobreza e clero.

formou-se no Brasil uma elite letrada. Mas, as alterações na perspectiva educacional brasileira foram irrisórias.

A primeira referência legal sobre educação pública e formação de professores no Brasil remonta a Lei de 15 de outubro de 1827, que oficializa a criação dos cursos primários em todo o país e vigorou até 1946. Essa data foi escolhida, em 1963, governo de João Goulart, como Dia dos Professores. Por meio da referida Lei determinava onde deveria haver escolas e como elas deveriam ser; fazia menções a contratação de professores e dispunha sobre o currículo e castigos escolares.

O Ato Adicional em 1834, marcado pela tensão entre centralização e descentralização das responsabilidades educacionais, desobrigou o governo central da responsabilidade educacional e transferiu essa incumbência para as províncias, assumiu apenas a demanda referente ao ensino superior. Nesse contexto, a instrução pública básica teve um lastro “(...) através de todo o século XIX, inorganizada, anárquica, incessantemente desagregada” (AZEVEDO, apud CASTANHA, 2006, p. 171).

Ainda de acordo com o Ato Adicional de 1834, a formação de professores para a escola primária foi efetuada pelas Escolas Normais. Segundo Saviani (2009),

(...) as Escolas Normais preconizavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico. (SAVIANI, Demerval.2009, p. 144).

Na esteira de Saviani, Gatti (2010, p.1356), afirma que as Licenciaturas, criadas no Brasil a partir de 1930, priorizava a formação de docentes para o “secundário”, que correspondia às séries finais do ensino fundamental e o ensino médio, priorizando a formação específica na área de conhecimento.

O foco na formação secundária se deve muito ao panorama histórico de mudanças que permeavam o Brasil. A industrialização se expandia pelo país, juntamente com o processo de urbanização, isso implicavam em inúmeras transformações econômicas, políticas e sociais, tais como aumento da população urbana; advento do trabalho assalariado, origem de novos segmentos sociais e alterações na divisão do trabalho. Além disso, era preciso formar rápida e minimamente a mão de obra para a indústria.

Desde a década de 1970, período conhecido também como anos de chumbo no Brasil, pois se refere à fase de intensificação da repressão militar, dado o governo totalitário ao qual era submetido o país, o ranço da formação racional e tecnicista predominava. Segundo Furlan (2013),

Este governo tinha entre seus objetivos o desenvolvimentismo, embora autoritário, já que o país ingressou numa fase de industrialização e crescimento econômico acelerado. Em particular, a classe trabalhadora foi vista como a que poderia realizar efêmeros e deficientes cursos técnicos que suprissem a demanda industrial que se avolumava. (FURLAN, 2013, p.02)

Nesse contexto, a formação inicial de docentes obedecia à regra conhecida como 3 + 1, que consiste no estudo das disciplinas específicas do curso, com acréscimo de mais um ano com disciplinas pedagógicas. A Lei nº 9394/96, no item Título VI e as Diretrizes Curriculares Nacionais (2002), estabelecem algumas propostas para formação de docentes e alterações para a educação básica, respectivamente. Todavia as mudanças nos cursos de formação de professores são bem sutis, prevalecendo o formato muito próximo do tradicional, de caráter racional e técnico, pautado na formação por especialidades com algumas orientações pedagógicas que irão auxiliar na prática do ensino (GATTI, 1997, p.55).

Em virtude das intensas críticas ao modelo formador racional e tecnicista, novas perspectivas se delinearão para a formação de professores pautadas na análise de programas de formação, na aproximação entre instituições formadoras e instituições educacionais, o que oportunizou maior conhecimento da prática de ensino. Ainda assim, os programas de formação permanecem distantes da demanda real. Gatti (2009, p. 153-154) em pesquisas sobre a formação docente nas licenciaturas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, aponta que nos currículos predominam a formação específica em detrimento da formação docente, inclusive falta articulação entre a formação específica e a pedagógica. Identificou que saberes relacionado aos sistemas educacionais e as tecnologias no ensino são muito incipientes.

De acordo com Guimarães (2012, p. 118), as mesmas constatações foram identificadas em cursos superiores de licenciatura em História. Isso impacta de forma significativa a construção dos saberes, inclusive, dos saberes e de práticas docentes na educação básica, dimensão pouco considerada nos cursos de licenciaturas.

Nesse sentido, é oportuno pontuar que as implicações decorrentes do impacto das tecnologias digitais em várias dimensões da sociedade contemporânea são inquestionáveis, no entanto, na esteira de Gatti (2009) e Guimarães (2012), podemos afirmar que os cursos de formação para professores não deveriam furtar-se a incorporá-las no processo formativo, pois

demandam análises críticas a fim de explorá-las na perspectiva educacional e compreender suas possibilidades como instrumentos de domínio e consumo.

Assim, é imprescindível pensar a formação dos professores a partir das mudanças nas instâncias científicas, pedagógica, técnica, artística, cultural, social, que implicam em novas formas de viver, sentir, pensar e agir. Essas mudanças consistem em novas concepções de tempo, espaço, documento, lazer, formas de comunicação e de relacionamentos, economia, organização e divisão do trabalho, dentre outras.

Guimarães acrescenta que,

As novas tecnologias de comunicação, o rápido e diversificado acesso as informações globais, as relações sociais via redes sociais horizontais demandam novas maneiras de educar e ensinar que não são mais tarefas exclusivas dos professores e das escolas. A sociedade multicultural requer o enfrentamento de práticas discriminatórias e preconceituosas, portanto a necessidade de conviver e educar para a diversidade e as diferenças múltiplas. (GUIMARÃES, 2012, p. 113).

Portanto, a formação docente exige contextualização e diálogo contínuo com a demanda social uma vez que é construída historicamente. Assim, pensar a educação na sociedade contemporânea pressupõe reflexões críticas sobre as TDIC. Lèvy (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 virtualização, ainda segundo Lèvy (1996, p. 151), pode ser definida como o movimento inverso da atualização. A fluidez e ambivalência do conceito de identidade, tão bem abordado por Bauman (2005), compõem o contexto em que estamos inseridos.

A identidade em seu sentido mais sucinto estabelece uma interlocução com a noção de pertencimento. Pertencer a algum lugar, grupo, comunidade. Todavia, de acordo com Bauman (2005), na sociedade atual marcada pela fluidez a identidade é cotejada pela transitoriedade, ou seja, incorporam-se várias identidades ao longo de um dia, em situações díspares.

Hall corrobora com tal assertiva ao afirmar que,

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, Stuart. 2001 p.13).

Dessa forma, segundo Bauman (2005, p. 91) "o verdadeiro problema e atualmente a maior preocupação é a incerteza oposta: qual identidade escolher e (...) por quanto tempo se apegar a ela?". Ainda segundo Bauman, na modernidade líquida, a identidade não se atém apenas a construção social, mas é antes uma tarefa política.

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, foco dessa pesquisa, 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).

Para que o docente de História possa estabelecer diálogos, acerca das TDIC, com os sujeitos históricos, sobretudo em ambiente escolar, e que sejam consistentes e críticos, pressupõe que a sua formação acadêmica tenha contemplado aspectos para subsidiar tais diálogos. A formação não se encerra nos círculos acadêmicos de graduação, pois a formação continuada é essencial para o exercício profissional.

Compreende-se formação continuada como um processo de desenvolvimento, estudos contínuos para aprofundamentos e construção de novos conhecimentos, envolve uma trajetória formativa que se estende em vários espaços e significados.

Nessa perspectiva, Nóvoa (1991, p.70), acrescenta que "... estar em formação implica um investimento pessoal, livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade pessoal, que é também uma identidade profissional". Zabalza (2004, p. 39), corrobora com a ideia e acresce,

A formação, assim como os demais processos de intervenção pedagógica, faz parte do que Foucault denominava a "tecnologia do Eu", ou seja, os processos deliberados que visam influenciar, direta ou indiretamente, as pessoas no que tange ao processo de construir a si mesmas. A qualidade dessa influência vem condicionada tanto pelo conteúdo da intervenção formativa como pela forma como esse processo ocorre.

Assim, diante da temporalidade em que vivemos e do impacto desencadeado pelas TDIC, é inviável não incorporar análises críticas sobre as TDIC ao processo de formação inicial, tanto por meio da matriz curricular, quanto no desenvolvimento dos cursos.

De acordo com Lévy (1999. p. 17), vivemos no ciberespaço, definido como "um conjunto de técnicas, materiais e intelectuais, de práticas, de atitudes, de modos de pensamentos e de valores que se desenvolvem conjuntamente na rede". Dessa forma, viver no

ciberespaço implica em peculiaridades específicas que possibilitam a interação crítica nessa denominada sociedade do conhecimento, e que ultrapassam o uso instrumental das tecnologias digitais, ou seja, mero manuseio dos equipamentos técnicos, sem reflexão e desconsideram suas potencialidades e possibilidades de apropriação, inclusive por grupos dominantes política e economicamente.

Nesse viés, 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 intuito no 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 âmbito político, social e civil, sob vigência de uma constituição (CARVALHO, 2001, p. 213).

É notório que as condições sociais para o pleno exercício da cidadania estão distantes da realidade em que vivemos. Ser cidadão envolve intrincadas teias de concepções ao longo da história e atualmente perpassa pela igualdade, tanto jurídica quanto de oportunidades. Portanto, cidadão na contemporaneidade envolve direitos humanos, civis, jurídicos e todos garantidos pela Constituição, no entanto, concretizá-los é a parte fundamental da construção social.

Nesse contexto, a educação é vista como uma instância incisiva na construção da cidadania, embora não seja a redentora da humanidade, pode contribuir nesse processo, inclusive, ao considerar e analisar de forma crítica e reflexiva o papel das TDIC e seus impactos na sociedade, sendo alguns até contrários a perspectiva da cidadania.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, nos artigos 2º e 7º, apontam a necessidade de inserção das tecnologias digitais na formação docente e orientam que,

(...) a organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre os quais o preparo para: I – O ensino visando à aprendizagem do aluno; II – O acolhimento e o trato da diversidade; III – O exercício de atividades de enriquecimento cultural; IV – O aprimoramento em práticas investigativas; V – A elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; VI – O uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoios inovadores; VIII – O desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. (BRASIL, 2002).

Assim, as propostas de mudanças na educação apontadas por algumas políticas públicas perpassam quase exclusivamente pela inclusão de máquinas e equipamentos nas escolas e não

abordam suas implicações. O atual Plano Nacional da Educação, enquanto política pública de educação, também corrobora com a emergência referente às TDIC ao mencioná-las em várias metas, inclusive com ênfase na EaD.

Nesse sentido, de acordo com Moura (2009, p. 08) justifica-se pesquisar a formação de professores de História na perspectiva problematizadora das TDIC, haja vista, que a sociedade contemporânea tem vivenciado transformações consideráveis em função da globalização, principalmente, por meio das TDIC, de forma que muitos dados são difundidos e devem ser transformados em conhecimentos, isso é feito pelas inferências do professor e do sistema educacional.

As organizações educacionais e a própria universidade que forma o professor estão inseridos em um sistema maior permeado por diversas intencionalidades que, geralmente, privilegiam grupos econômicos relevantes na sociedade. Destarte, as orientações oficiais referentes às tecnologias digitais na educação são impregnadas por interesses que requer criticidade.

Outra abordagem interessante é apontada por Bittencourt (2009, p. 108), ao reafirmar as influências das modernas formas de comunicação, assim como as mudanças culturais provocadas pelos meios audiovisuais e computadores, que colaboram para a formação de sujeitos com novas habilidades e diferentes capacidades de entender o mundo. Ressalta a importância de desfazer-se dos preconceitos para compreender as novas configurações sociais e dialogar com os alunos. Enfatiza ainda que tal situação seja um desafio para os professores, que não devem manter-se ingênuos perante o entendimento do papel das tecnologias na cultura contemporânea enquanto difusoras de informações e o modo como tais informações se integram na configuração do conhecimento escolar.

Bittencourt (2009, p. 109) afirma ser fundamental utilizar informações da mídia televisiva ou da internet na escola, todavia, não se deve ignorar o risco de contribuir para a criação de pessoas acríticas, uma vez que o uso das tecnologias e da constituição de uma cultura submetida a determinados interesses, em sintonia com a lógica consumista e produtora de comportamentos individualistas e competitivos. Nesse sentido, torna-se fundamental o cuidado com o método de leitura e os multiletramentos nos meios de comunicação e no uso da informática, de maneira a propiciar análise crítica das informações e do próprio suporte de comunicação. Isso implica em contextualizar as tecnologias digitais de uma forma mais densa e crítica na formação docente.

É importante salientar que essa perspectiva se torna ainda mais crítica com relação à EaD, modalidade de ensino que tem sido muito utilizada na formação docente, inclusive, o

curso de História oferecido pela PUC-MG, oferta três disciplinas nessa modalidade. As políticas públicas educacionais voltadas para formação docente também tem se apropriado da EaD, como forma de oportunizar cursos rápidos, baratos, ainda que em detrimento da qualidade, considerando as condições de formação disponibilizadas.

A primeira referência a EaD remete-se ao século XVIII, quando a Gazeta de Boston disponibilizou material de ensino por correspondência, mas institucionalmente, foi no século XIX, que a EaD se efetivou como forma de ensino na educação.

De acordo com Alves (2011, p. 86), na Suécia, em 1829, cerca de 150.000 pessoas fizeram cursos à distância no Instituto Lîber Hermondes. Além disso, em 1840, no Reino Unido, fundou-se a primeira escola por correspondência, na Faculdade Sir Isaac Pitman. A partir desse período outras instituições que ofereciam cursos à distância foram criadas e contribuíram com a expansão da modalidade.

Segundo a mesma autora, em 1892, na Universidade de Chicago, criou-se uma Divisão de Ensino por Correspondência, cujo objetivo era a formação específica de docentes.

A princípio, o material de ensino na EaD era difundido por meio de correspondência. Mas, com o desenvolvimento das tecnologias, a transmissão via rádio e, posteriormente, televisão garantiu mais rapidez e maior abrangência na difusão das informações.

No Brasil, o primeiro registro oficial referente à EaD, data o ano de 1904, quando no Jornal do Brasil, divulgou-se curso de datilografia por correspondência. O Instituto Monitor, em 1939, foi o primeiro a oferecer cursos profissionalizantes sistematicamente, na sequência, o Instituto Universal Brasileiro marcou a história da educação à distância no país. Ativo até hoje, oferece cursos profissionalizantes, supletivos, técnicos e específicos para a educação infantil conforme consta no site <http://www.institutouniversal.com.br/>.

Com a criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro e a Rádio-Escola Municipal, também no Rio de Janeiro, por Edgard Roquette-Pinto, considerado pioneiro na radiodifusão no Brasil, mais cursos a distância foram oferecidos, como: Silvicultura, radiotelegrafia, esperanto e resumos de aulas.

A Rádio Sociedade do Brasil foi doada por Roquette Pinto ao governo Vargas (1937), isso marcou o serviço de radiodifusão, pois

O advento de uma emissora oficial voltada para a educação e a cultura levou o governo a criar o Serviço de Radiodifusão Educativa – SER, pela lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, menos de seis meses após a criação da Rádio Ministério. De acordo com esta lei, o SER destinava-se a promover permanentemente, a irradiação de programa de caráter educativo. (Pimentel 1999, p. 32-33).

Nessa perspectiva, o Código Brasileiro de Televisão de 1967, configurou outra marca de utilização da televisão com fins educativos. Por meio da portaria interministerial de nº 408/70, tornava-se obrigatória a transmissão de programas educativos em emissoras de rádio e televisão, embora os horários de transmissão não atendesse a maioria da população e o acesso a essas tecnologias era extremamente restrito.

Diante disso, é pertinente enunciar a importância da reflexão crítica com relação aos usos e domínios dos meios de comunicação, sobretudo, no âmbito governamental em decorrência das diversas intencionalidades políticas e, sobretudo, econômicas agregadas a essa instância.

Outras iniciativas como o Mobral (1967) e o Projeto Minerva (1970), voltados para a educação supletiva de adultos também eram transmitidas via rádio, organizados pelo governo federal e contava com parcerias de diversas associações e empresas privadas.

O Projeto Minerva, conforme Alonso (1996, p. 57), embora tenha sido muito criticado posteriormente, foi um dos programas de EaD com maior impacto no país e foi constituído

(...) segundo a perspectiva de buscar soluções a curto prazo aos problemas do desenvolvimento econômico, social e político do país. Tinha como “fundo” um período de crescimento econômico, conhecido como “o milagre brasileiro”, onde o pressuposto da educação era de preparação de mão-de-obra para fazer frente a este desenvolvimento e a competição internacional (Alonso, 1996, p. 56).

Assim, em 1985, em um contexto de abertura política no Brasil e na perspectiva de reduzir o despreparo de profissionais brasileiros, a fim de atender as exigências do mercado de trabalho industrial, foi lançado o Projeto FUNTEVE, com o objetivo a combater as elevadas taxas de repetência, bem como qualificar professores leigos. Além desse projeto, o SENAC e o Jornal da Educação – Edição do Professor, programa Um Salto para o Futuro, da TV Escola, também contribuíram com a expansão da EaD no Brasil.

A EaD foi legalizada em 1996 conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), nesse mesmo ano criou-se a Secretaria de Educação a Distância (SEED). A regulamentação ocorreu com o Decreto nº 5.622 (Brasil, 2005). Após a legalização e regulamentação da EaD, foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB), fundamentada na parceria entre União, estados e municípios.

De acordo com Zampieri, Coelho e Chiari (2013, p. 01), a história da EaD no Brasil apresenta, até o momento, três gerações. A primeira geração fundamentou-se no ensino por meio das correspondências; na segunda o satélite foi o principal meio de difusão das

informações e, por fim, a terceira geração configurou-se com o advento da internet, que impactou principalmente, o Ensino Superior.

A expansão dessa modalidade de ensino como alternativa para a formação de professores ocorre de forma, muitas vezes, precária, além de contribuir com a fragilidade das relações de trabalho, a formação à distância, por meio das TDIC exige novas práticas e metodologias pedagógicas, bem como discussões e ações sobre a formação e carreira docente.

Segundo Tavares (2010),

A atual expansão mundial da EaD, assim como a crescente *intensificação do trabalho docente*, são algumas das políticas de reestruturação mundial do trabalho. Há um imperativo econômico tanto de ampliação ou democratização do ensino, em especial, o superior; quanto de requalificação profissional, por meio da educação continuada; assim como de qualificação da componente mental ou intelectual da força-de-trabalho, também aquela em formação nas escolas. A EaD aparece nesse quadro como meio estratégico. (TAVARES, R.H.Educação a distância, 2010,p. 01)

Assim, embora a EaD possa ser incorporada como uma estratégia para organizações que dominam o cenário econômico, é inegável a instância em que redimensiona e altera as concepções de temporalidade e espacialidade, além de permitir transpor empecilhos que dificultam o acesso a educação e representa uma forma de democratização e efetivação dos direitos à educação.

Portanto, essa forma de ensinar propicia novas compreensões do conceito de espaço, tempo, preceitos pedagógicos, aprendizagem e comunicação nos ambientes virtuais, que devem ser discutidos e incorporados criticamente no processo de formação do docente em História nessa modalidade de ensino.

As tecnologias digitais são precursoras de transformações objetivas e subjetivas na vida das pessoas, inclusive na forma de aprender. Segundo Vygotsky (1998), o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual se defronta na escola tem sempre uma história prévia. A diferença entre o ensino antes e depois da escola concentra-se na sistematização da instituição de forma que o desenvolvimento ocorra em dois níveis distintos: o real e o potencial.

Diante do exposto, exige-se mais competência e habilidade do professor para conduzir o processo de aprendizagem, conforme afirma Fonseca (2003, p. 07),

Dos historiadores espera-se que conheçam bem a historiografia, os pressupostos teórico-metodológicos que orientam o seu trabalho, as técnicas

de investigação, os procedimentos para o tratamento das fontes de pesquisa. Além de tudo isso, daqueles que são também professores de História, espera-se que conheçam os conteúdos, as práticas pedagógicas e os procedimentos didáticos.

Espera-se ainda que esses professores historiadores, uma vez que há pesquisadores na Educação Básica, tenham sedimentados os pressupostos para a compreensão crítica da sociedade em que vivemos e cabe a escola e ao professor essa destreza de criticidade e problematização no que tange as transformações decorrentes das tecnologias de informação e comunicação, pois,

... permitem que o aluno abra enormes horizontes que podem acolher, inicialmente, sua curiosidade, depois, sua análise e, finalmente, sua identificação com essa “gente como a gente” que construiu o processo histórico do qual ele mesmo faz parte. (PINSK, Jaime; PINSK, Carla B. Por uma História Prazerosa e Consequente. In: KARNAL, Leandro(org.). História na Sala de Aula: conceitos, práticas e proposta. São Paulo: Contexto, 2003, p. 35).

Portanto, há necessidade real em considerar as novas estratégias comunicacionais e de aprendizagem, caso contrário os processos tradicionais de ensino correm o risco de superação ou mesmo abandono por parte dos alunos em função deles próprios dominarem e usarem outras estratégias de aprendizagem (ARRUDA, 2011, p. 85).

Enfim, orienta-se o professor de História desenvolver e propiciar a aquisição e construção do conhecimento histórico, lançando mão das TDIC, tão atrativas e interessantes, e, sobretudo, com apropriações conscientes e fundamentadas metodologicamente a partir de possibilidades viabilizadas por essas tecnologias.

1.1– Formação do Professor de História

A História, reconhecida enquanto ciência no século XIX é uma disciplina da base nacional comum obrigatória no Ensino Fundamental e Ensino Médio conforme LDBN 9394/96, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicada em Dezembro de 1996), artigo 26º, § 1º, logo deve ser ministrada por profissional habilitado. Entende-se por disciplina “os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte” (CHERVEL, 1988, p. 05). As transformações sociais, culturais, políticas, econômicas delineiam traçados sobre a formação dos professores de História.

Segundo Guimarães (2012, p. 113), três questões balizam as discussões sobre a formação docente em História: as licenciaturas, curta e plena, em Estudos Sociais e História; a dicotomia bacharelado e licenciatura, entre a teoria e a prática e, por fim, a implementação das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores de História e de Formação de Professores para a Educação Básica após a LDB 9293/94.

A formação por meio das licenciaturas curtas, que marcaram a história de formação do professor de História, veio de encontro à lógica capitalista de mercado. Segundo Guimarães (2012, p. 25), as licenciaturas curtas visavam,

Habilitar um grande número de professores de forma mais viável economicamente, cursos rápidos e baratos, cuja manutenção exigia poucos investimentos. Esse fato fez com que tais cursos proliferassem em grande número, sobretudo, em instituições de ensino privado, uma vez que se tornaram grandes fontes de lucro para as empresas educacionais.

Nesse sentido, as licenciaturas curtas contribuíram para a proletarização dos professores, que inclusive eram denominados polivalentes, cuja formação se pautava em uma série de conhecimentos superficiais e acríticos.

O ensino de História foi diluído em disciplinas formatadas, sobretudo, em períodos ditatoriais tais como, Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política Brasileira (OSPB), Estudos Sociais (ES). Essas medidas se justificavam pelas intencionalidades da época em orientar os estudos de Histórias a partir da localização e interpretação de fatos previamente selecionados, bem como pela via do civismo¹⁰, no intuito de difundir valores morais e construir uma identidade nacional a fim de justificar as articulações ideológicas imprescindíveis à sustentação do regime de ditadura.

Os professores de História, por meio de resistências e organizações como a ANPUH – Associação Nacional de História reivindicaram a autonomia para o ensino de História, porém as políticas militarizadas furtava á História sua primazia na educação.

A necessidade de dominar politicamente o ensino de História remete a sua perspectiva formadora de consciência crítica que implica em possibilidades de intervenções sociais e mudanças.

Na década de 1980, com fortes lastros do período militar, delineava-se a conflituosa abertura do regime ditatorial brasileiro, vigente desde 1964. Tal período foi marcado pelas

¹⁰ Civismo refere-se aos valores, instituições comportamentos, práticas e sentimento de pertencimento a uma nacionalidade. No período ditatorial brasileiro, foi estratégia governamental para evocar o passado nacional por meio da mobilização de representações que enfatizassem valores e comportamentos necessários a manutenção da ordem. (MAIA, T. A. 2013, 04).

intensas manifestações de professores por meio da ANPUH, trabalhadores das indústrias e artistas que lideravam a efervescência social por mudanças e vislumbravam perspectivas para a democratização.

Assim, no que tange a educação as críticas se acentuaram, uma vez que era forjada nos preceitos das políticas educacionais remanescentes do período de ditadura. As pressões e mobilizações por mudanças educacionais se intensificaram por reformulações curriculares e alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 5691/71), que racionalizava o trabalho escolar e priorizava o ensino técnico e profissionalizante, no intuito de formação de mão de obra, pouco qualificada e barata.

Com a Constituição de 1988, algumas possibilidades de alterações se concretizaram por meio de uma tênue autonomia e investimento financeiro. As disciplinas de Moral e Cívica (MC), Organização Social e Política do Brasil (OSP) e Estudos Sociais (ES) foram excluídas do currículo por meio da Lei 8.663, de 14 de junho de 1993, bem como os cursos de licenciatura curta.

A partir dos anos de 1990, principalmente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 e outras orientações das políticas públicas educacionais implicaram em alterações curriculares e orientações para o ensino voltadas também para a compreensão das novas linguagens contemporâneas e compreensão dos princípios tecnológicos.

Nesta perspectiva, fizeram necessárias novas orientações voltadas para a formação dos professores, que se materializaram na Resolução CNE/CP 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, aponta algumas determinações sobre as tecnologias na formação inicial. Estabelece,

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para: I - o ensino visando à aprendizagem do aluno; II - o acolhimento e o trato da diversidade; III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural; IV - o aprimoramento em práticas investigativas; V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Sob esse prisma, percebe-se uma orientação de cunho instrumental para o uso das tecnologias. No entanto, as tecnologias redimensionam toda a dinâmica de organização social, inclusive, o processo de pesquisa, ensino e aprendizagem.

Conforme Moran (2011, p. 2),

Antes o professor só se preocupava com o aluno em sala de aula. Agora, continua com o aluno no laboratório (organizando a pesquisa), na internet (atividades à distância) e no acompanhamento das práticas, dos projetos, das experiências que ligam o aluno à realidade (ponto entre a teoria e a prática).

Portanto, é necessário que o professor de História em sua formação inicial compreenda criticamente as implicações das TDIC na história das sociedades, uma vez que sua prática na educação contribuirá com a formação de pessoas que constituem a sociedade.

A formação inicial de professores de História ainda é uma temática pouco explorada. De acordo com Freitas (2013) e Oliveira (2013), há uma carência de pesquisas sobre o assunto, principalmente, em relação aos desafios atuais que permeiam a docência do historiador.

Acredita-se que a formação é um processo contínuo no desenvolvimento da carreira de qualquer profissional, no entanto, a formação inicial é uma etapa de fundamental importância, pois é nesse momento que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente (FONSECA, 2003, p. 60).

A formação docente na história da educação brasileira é marcada por alguns avanços e muitos retrocessos, pautados por interferências políticas, econômicas e culturais provenientes da legislação nacional para a educação e recomendações do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Organização das Nações Unidas (UNESCO) e Banco Mundial. Por isso, pensar a formação docente na perspectiva reflexiva constitui uma tarefa constante, haja vista, a tensão entre os diversos interesses envolvidos e a necessidade primeira da educação de formar pessoas críticas e conscientes.

Sob esse prisma, fundamenta-se o desenvolvimento dessa pesquisa que aborda especificamente a incorporação das tecnologias digitais na formação inicial do professor de História, pois é na formação inicial que se mobiliza e fundamenta os preceitos elementares e norteadores da profissão.

Em suma, é desejável que a incorporação das TDIC aconteça na formação inicial por ser esse o momento de desaprender e aprender; construir e desconstruir; incorporar e resignificar, sobretudo, porque para agir em outra lógica é preciso desconstruir a lógica vigente.

No capítulo 2 discutiremos as tecnologias digitais de informação e comunicação e suas implicações para o ensino e a aprendizagem da ciência histórica, o que remete a emergência de vários desafios para o professor historiador na sociedade contemporânea.

Capítulo 2 - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e o Ensino e Aprendizagem de História: Desafios para a formação do professor de História

O ensino de História, no Brasil, ofertado por meio das escolas, órgãos oficiais do saber sistematizado, atrelava-se aos interesses do capital e do Estado. O Regulamento do Colégio Pedro II, 1838, consiste no marco fundador que inseriu a disciplina de História no currículo escolar. Dessa forma, segundo Nadai (1993) apud Schmidt (2012), constata-se daí alguns matizes que delinearam o que pode ser considerado como elementos do código disciplinar da História na sociedade brasileira no período.

Ademais a autora elucida que dentre esses matizes se encontram algumas opções de conteúdos de História, alguns materiais didáticos elaborados para os alunos e ainda a forte influência das concepções europeias de História, de forma que

a História da Europa Ocidental fosse apresentada como a verdadeira História da Civilização. A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário. Relegada aos anos finais dos ginásios, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas (SCHMIDT, 2012, p. 78 apud NADAI, 1993, p. 146).

Nesse viés, ensinar História consistia em construir a nação brasileira e forjar uma identidade nacional homogênea a partir da História oficial, delineada por currículos padronizados e ministrada por possíveis bacharéis, imbuídos por conhecimentos análogos ao Brasil, Europa e Estados Unidos. Os preceitos básicos desse projeto de ensino, mesmo em meio a resistências da comunidade educacional, se estenderam até a década de 1970.

As décadas de 1980 e 1990 foram marcadas pela crise de paradigma referente ao ensino de História, pautada na crítica a concepção de História vigente forjada por grupos dominantes para sustentação no poder e propostas de renovação da pesquisa histórica e História ensinada.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN¹¹ (1997/1998), constituíram um marco definidor para a construção da concepção disciplinar da História e orienta um ensino que se aproxime mais da realidade dos estudantes. Portanto, espera-se que o estudante,

(...) ao aprender a resolver problemas e a construir atitudes em relação às metas que quer atingir na mais diversa situação da vida, faz aquisições dos

¹¹Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, documento disponibilizado pelo MEC aos professores. Apresenta a estrutura e Eixos Temáticos sugeridos para o ensino de História. (SCHMIDT, 2012, p.87).

domínios cognitivo e linguístico, que incluem formas de comunicação e de representação espaciais, temporais e gráficas. (BRASIL, 1998, p.73).

Conforme tal documento é necessário renovar as metodologias e objetos do ensino de História. Salienta-se ainda que o conhecimento histórico pode ser construído e apreendido pelos alunos a partir de suas vivências, tanto na dinâmica familiar quanto na social e insere nesse contexto os meios de comunicação.

De acordo com Caimi (2001, p. 84-85), alguns trabalhos de pesquisa desse período enfatizaram as linguagens alternativas para o ensino de História, como a música, obras de arte, televisão, fotografia. No entanto, não há registro de nenhum trabalho cuja abordagem trata-se do uso das tecnologias digitais e História. Portanto, as discussões pautadas na incorporação das linguagens digitais no ensino de História, conforme afirmações anteriores delineia um campo para investigações.

A escola, espaço socialmente instituído para a sistematização do conhecimento em construção, não pode se furtar de pensar a si mesma como parte componente da sociedade, isso implica em estabelecer diálogos contínuos e críticos na interlocução com a comunidade escolar e prioritariamente com os estudantes.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCN)¹² afirmam que,

Têm sido recriadas as relações professor, aluno, conhecimento histórico e realidade social, em benefício do fortalecimento do papel da História na formação social e intelectual de indivíduos para que, de modo consciente e reflexivo, desenvolvam a compreensão de si mesmos, dos outros, da sua inserção em uma sociedade histórica e da responsabilidade de todos atuarem na construção de sociedades mais igualitárias e democráticas.

Nessas prerrogativas se inserem a responsabilidade intelectual e social do professor historiador em oportunizar e garantir ao aluno aprendizagens e compreensões históricas que permita a inserção e a ação desse aluno enquanto sujeito na sociedade.

O ser sujeito histórico social é uma construção constante que se materializa por meio da interação, dialética e dialógica, nos vários espaços de convivência. Nesse processo de interação as ações podem interferir nas relações estabelecidas no convívio, portanto, o sujeito é um ser participativo e atuante socialmente. Portanto, segundo Freire (1987, p. 72) os homens são seres históricos, como “seres que *estão sendo*, como seres inacabados,

¹² Parâmetros Curriculares Nacionais: História, p. 29.

inconclusos, *em e com* uma realidade que, sendo histórica, também, é igualmente inacabada”. Portanto, a História é contínua e mutável.

Caimi (2001, p. 133) apresenta as opiniões de duas pessoas de gerações distintas sobre o ensino de História. A primeira trata-se do “jovem Rui Lopes Viana Filho, medalha de ouro na Olimpíada Internacional de Matemática”,

Nunca perco média, mas tenho de estudar antes das provas de Geografia e História para não me sair muito mal. O problema é que não vejo muita lógica nos conteúdos dessas disciplinas. Então vira decoreba. Por que, afinal, tenho de saber os nomes dos rios da bacia hidrográfica do Amazonas? Se um dia eu precisar dessas informações para a minha vida pessoal ou profissional, poderei consultar em um atlas e o problema está resolvido. O mesmo vale para os nomes dos reis franceses da Idade Média. Se tenho uma prova dessas matérias, decoro tudo um dia antes e pouco depois já esqueci tudo”¹³.

A segunda opinião é um professor em 1935,

Nossos adolescentes também detestam a História. Votam-lhe ódio entranhado e dela se vingam sempre que podem, ou decorando o mínimo de conhecimento que o “ponto” exige ou se valendo lesamente da “cola” para passar nos exames. Demos ampla absolvição à juventude. A História como lhes é ensinada é, realmente, odiosa”¹⁴.

As duas opiniões, embora sejam provenientes de pessoas com idades distintas, funções diferentes e transcorridos 63 anos entre uma e outra, apresentam singularidades quanto à concepção da História ensinada. Ambas apontam para a incompatibilidade entre o proposto pela escola e os anseios e demandas dos jovens. Infelizmente, essas opiniões não destoam de muitas outras sobre o assunto na contemporaneidade.

Alguns trabalhos apontam para projetos e ações inovadoras no ensino de História, no entanto, não representam a proporção real da História ensinada na escola brasileira, ainda fundamentada na repetitividade, reprodução e memorização. Conforme Rossato (2011, p. 83),

“(…) o espaço da sala de aula e a atividade docente no ensino básico é percebido pela maioria como espaço de reprodução do conhecimento baseado em uma racionalidade técnico-instrumental”.

Essas características se acentuam e intensificam ao pensar as formas de incorporação das tecnologias digitais da informação e comunicação na prática da História ensinada,

¹³ Revista Veja, São Paulo: Abril, ano 31, Ed. 1558, 5 ago, 1998, p. 11-12 apud CAIMI, F. 2001, p. 133.

¹⁴ Murilo Mendes, apud NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 13, n. 25/26, set. 92/ago.93, p. 143, apud CAIMI, F. 2

sobretudo, porque tais tecnologias influem consideravelmente nas aprendizagens dos alunos. Isso implica em refletir sobre a formação inicial e o perfil do professor de História na contemporaneidade.

Nessa perspectiva, quais conhecimentos, saberes e domínios precisam ser mobilizados a fim de propiciar o raciocínio e a aprendizagem histórica para uma geração de nativos digitais¹⁵? De que formas as TDIC impactam a construção dos saberes históricos? São algumas das questões relevantes para se nortear as análises acerca da formação inicial do professor de História.

2.1 – Tecnologias Digitais e Aprendizagem Histórica

Aprender na sociedade atual envolve outras demandas diferentes daquelas que reportam ao exercício da memorização, fundamentada em uma aprendizagem reprodutivista e mecânica, que predominou como modelo de ensino e aprendizagem por longos tempos, senão até os dias de hoje.

Na sociedade contemporânea permeada pelas tecnologias digitais, aprender implica em desenvolver capacidades, competências¹⁶ e habilidades para selecionar informações e produzir conhecimentos dentre as diversas que são disponibilizadas nas redes; envolve foco e concentração para fazer leituras em tela no contexto da multimodalidade, ou seja, dos vários modos de linguagens e dos hipertextos, que são textos nos quais se agregam outras informações por meio dos hiperlinks¹⁷ ou links e o próprio leitor estabelece seu percurso de leitura.

Além disso, é preciso identificar fontes de informação e conhecimento adequadas e seguras; compreender a transitoriedade e caducidade de alguns suportes digitais de informação; identificar a perspectiva hipermediática presente nos conteúdos disponíveis e fazer leituras crítica desses conteúdos.

O arsenal de informações disparado pelas tecnologias digitais de informação e comunicação produziu transformações em toda a sociedade contemporânea e interferiu sobremaneira nas formas de aprendizagens dos sujeitos, que forjaram outras estratégias de

¹⁵ -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).

¹⁶ Segundo Perrenoud (1999) esse termo é polissêmico e pode ser compreendido como a capacidade de agir conscientemente e de forma eficaz em situações específicas e contextos diferentes a partir de conhecimentos adquiridos.

¹⁷ Hiperlink é sinônimo de link: São links que vão de uma página da Web ou arquivo para outro. o ponto de partida para os links, é denominado de hiperlinks.

aprendizagens e estabeleceram instâncias inovadoras de relacionamentos e convívios sociais por meio de comunidades virtuais e atividades colaborativas em rede.

A internet revelou-se em um espaço público, permeado por intencionalidades, que disputa nos espaços sociais com a escola, a família e o próprio Estado, o domínio no que tange a formação cultural da sociedade. De acordo com Certeau (1998), a escola não centraliza mais a difusão da cultura, função que se encontra dividida com os múltiplos meios de comunicação, no entanto, ainda consiste no espaço que pode ensinar a pensar reflexivamente sobre a cultura produzida e difundida socialmente.

O processo de midiaticização das informações e o tratamento dado à circulação, consumo e apreensão da informação suscitam novas exigências para a educação e, mais especificamente, para a disciplina e o ensino de História, objeto dessa pesquisa.

A aprendizagem se desenvolve em vários e distintos espaços por meio do diálogo e interação com os outros. Nesse viés as tecnologias digitais ampliaram esses espaços ao romper simbolicamente fronteiras geográficas e tempo cronológico e propiciar uma interação em tempo real, a partir de diferentes localidades.

Nesse sentido, os impactos provocados pelas tecnologias digitais repercutem em novos desafios aos professores de História, pois exige a compreensão e incorporação das novas linguagens hipermidiáticas que interferem nas experiências sociais ao delinear outras formas de relações e socializações ao ampliarem a dimensão cultural.

Sobre as possibilidades das tecnologias digitais no campo da aprendizagem, Santaella (2004) pondera que não se trata de,

(...) um ambiente para imagens fixas, mas para a animação. Não há mais lapsos entre a observação e a movimentação. Ambos se fundem em um todo dinâmico e complexo. O automatismo cerebral é substituído pela mente distribuída, capaz de realizar simultaneamente um grande número de operações. Observar, absorver, entender, reconhecer, buscar, escolher, elaborar e agir ocorrem em simultaneidade. (SANTAELLA, 2004, P.182).

Na esteira de Santaella, Pretto e Pinheiro (2014) afirmam que o professor precisa ser um “negociador das diferenças”, diferenças fundamentadas nas inovações trazidas pelas redes, pelos alunos e pelos aparatos tecnológicos. A tarefa de distribuir informações não cabe mais ao professor, que contribuirá na construção do conhecimento como um provocador de experiências e inspirador de ideias.

Provocar experiências e inspirar ideias exige do professor interação social com os alunos, que aprendem entre si e com os outros. Nessa interação o saber é construído e

reconstruído constantemente. Portanto, pensar na aprendizagem colaborativa é uma premissa frente às tecnologias digitais dadas as várias comunidades existentes nas redes.

Nessa dimensão estão os jogos digitais com abordagens históricas. Embora não tenham a intenção de ensinar História, estabelecem conexões com a narrativa histórica e possibilita o desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais a compreensão da História. Os jogos destacam-se pela relevância que adquirem entre os jovens e tempo extenso dedicado a eles.

Esses jogos permitem ao jogador participar de forma ativa nas decisões, construir seus “impérios”, elaborar sua própria narrativa durante o jogo, para tanto, precisam criar estratégias e trocar informações entre os jogadores, pois os mais experientes auxiliam os iniciantes.

Nesse sentido, os jogadores organizam esquemas de aprendizagens e interagem por meio de fóruns, chat’s, salas de bate papo... Essas iniciativas revelam a autonomia, capacidade de articulação dos jovens e demandam intensas relações sociais, uma vez que a interação é essencial à atividade do jogo. Segundo Kasvi (2006) apud Arruda (2011),

(...) o jogo se compara a uma história (verdadeira ou fictícia) que apresenta uma árvore se ramificando, fato que faculta ao jogador criar a própria história, fazendo escolhas a cada ponto final. Os jogadores são encorajados a explorar as relações causais de diferentes ângulos, razão pela qual os jogos são uma forma interessante de aprender. (KASVI, 2006 apud ARRUDA (2011, p.87)).

Portanto, os jogos são artefatos que viabilizam o desenvolvimento da aprendizagem histórica. Não se tratam de pedagogizar os jogos digitais, mas explorá-los na perspectiva da construção das competências e habilidades inerentes a compreensão do saber histórico. Segundo Arruda (2011),

(...) os jogos digitais possibilitam espaços de aprendizagem, criados, sobretudo, pelas demandas do jogo no que tange à resolução de problemas. Além disso, os jogos digitais contemporâneos, ao inserirem os espaços de comunicação *online*, proporcionam, ainda, espaços de aprendizagens entre os jogadores com diferentes experiências, histórias de vida e referências culturais espalhadas pelo mundo, criando, dessa forma, zonas de desenvolvimento proximal¹⁸ permanentes entre as comunidades de jogadores. (ARRUDA, 2011, p. 92).

¹⁸ Conceito cunhado por Vygotsky e define que "a distância entre o nível de desenvolvimento atual determinado pela resolução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação ou em colaboração com parceiros mais capazes" (Vygotsky, 1998b, p.203).

Dessa forma, os professores de História não devem ignorar a dimensão de aprendizagem histórica inerente aos jogos digitais, na medida em que estes propiciam situações para o desenvolvimento de raciocínios que devem pautar-se em algum conhecimento histórico para proporem resoluções de problemas, estratégias de negociação e artimanhas para ganhar ou se manterem no jogo.

Além disso, e sem desconsiderar as fontes impressas, percebe-se a introdução de outros tipos de fontes históricas, ou seja, que remetem a produção humana ou vestígios que permitam a investigação no intuito de compreender a construção histórica do passado. Nesse prisma, estão inúmeros sites e blogs referentes à produção de memórias sociais; museus históricos virtuais; documentos de arquivos públicos digitalizados e compartilhados virtualmente; bibliotecas digitais, inclusive, de documentos históricos; jogos que suscitam discussões e aprendizagens históricas e as próprias experiências sociais do tempo presente constituintes da História.

Essa diversidade exige do professor de História competências e habilidades para analisar, interpretar, criticar e produzir conhecimentos. Portanto, na formação inicial é fundamental a incorporação das TDIC no sentido de adquirir tais requisitos e problematizá-los para além do instrumental, principalmente, porque muitos alunos da educação básica, público imediato para o qual o professor de História irá lecionar, apresenta muita habilidade em lidar com essas tecnologias.

Tal perspectiva se deve ao fato desses suportes digitais serem impregnados por intencionalidades políticas e, sobretudo, econômicas quanto ao tipo de documento digitalizado e disponibilizado; à memória que se quer preservar; às informações relevantes divulgadas pelos sites e blogs; à identificação e idoneidade das fontes, pois no mundo digital imperam difusão de inúmeras informações e o consumo.

Outro aspecto que suscita preocupação refere-se à durabilidade desses suportes, haja vista, a transitoriedade e caducidade inerente às mídias digitais.

Contudo, os alunos, sujeitos em formação, se interagem nas redes sociais, vivenciam trocas culturais e podem aprender independente da orientação do professor e da interferência escolar, ou seja, é possível desenvolve-se com mais autonomia. Dantas (2002) afirma que do ponto de vista tecnológico, nunca foi tão fácil constituir uma esfera pública democrática, obter maior eficiência nas políticas sociais e garantir transparência nas ações de governo, em contrapartida, também nunca foi tão fácil manipular consciências e produzir espíritos

medíocres, colocando as pessoas, ainda mais, a serviço do consumo de coisas, e o consumo de coisas, ainda mais, a serviço da acumulação de capital.

Assim, as tecnologias digitais são apenas meios colocados a disposição da sociedade, no entanto, a forma apropria-se podem gerar vários impactos, por isso, urge a necessidade de incorporá-las criticamente. Conforme Ferro (1983, p. 11), “Não nos enganemos: a imagem que temos de outros povos, e até de nós mesmos, está associada à história que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida”.

Tal assertiva é confirmada por Cerri (2001, p. 100-101) ao enunciar que meios de comunicação, conversas cotidianas, literaturas, museus, representações científicas e populares do passado, monumentos históricos conjugam-se na formação da consciência histórica, definida como uma operação mental em que os seres humanos atribuem sentido à experiência no tempo de forma a orientar a sua vida prática.

Rüsen (1992) corrobora ao afirmar que a consciência histórica é uma condição para nortear a vida presente e orientar tomada de decisões. Dessa forma, a consciência histórica permite a problematização de si mesmo e do seu entorno. O autor salienta que a consciência histórica está ao ser (identidade) e ao dever (ação), no sentido de conferir identidade ao sujeito; contextualizá-lo em seu tempo e promover entendimento de outras temporalidades históricas.

Rüsen (2010, p. 28) aponta ainda reflexões acerca das práticas humanas cotidianas enquanto instâncias formativas de identidades e afirma que uma das finalidades do conhecimento histórico é orientar a vida prática das pessoas a partir da compreensão de si mesmo no tempo e no espaço. O conjunto de vivências do ser humano e a compreensão de sua inserção e pertencimento a um grupo social pode ser denominada por consciência histórica.

Nesse contexto, cabe também ao professor de História compreender e inferir nos modos de construção da consciência histórica da sociedade digital, pois o espaço escolar constitui-se no local privilegiado para o desenvolvimento dessa consciência e por meio dela é que os sujeitos agem intencionalmente nos tempos e espaços sociais na perspectiva de transformação ou manutenção das ordens vigentes.

Nesse sentido, as tecnologias digitais com suas linguagens intencionais devem ser inseridas nos pressupostos metodológicos do professor de História haja vista que as aprendizagens históricas extrapolam o ambiente da sala de aula.

Os processos de aprendizagens antecedem a escolarização. Os vários espaços de socialização revelam-se em oportunidades de desenvolvimento do saber. Segundo Arruda,

Os indivíduos não aprendem apenas com base em suas experiências com o meio, mas, sobretudo, dialogando com os sujeitos que fazem parte de seu ambiente social. A aprendizagem ocorre nos espaços de diálogo, observação da atividade do outro, por meio de perguntas e interações. (ARRUDA, 2011, p. 79).

Dessa forma, os espaços virtuais constituem em instâncias de aprendizagens com peculiaridades que alteram as formas de aprender e rompem com o modelo tradicional de aprendizagem linear. O autor afirma ainda que os jogos digitais são artefatos que possibilitam o desenvolvimento de aprendizagens históricas, sobretudo, por meio dos jogos de estratégias com temáticas históricas, que permitem ao jogador agir como sujeitos sociais. Para tanto, fazem uso prático de conceitos e conhecimentos históricos.

Com isso, as interações e socializações de grupos por meio de redes sociais, salas de bate papo, fóruns de discussões, espaços virtuais e outros, desvela possibilidades para a aprendizagem histórica, na medida em que a consciência histórica resulta dessa intensa interação, que em face da mediação do professor de História, pode concretizar na construção do conhecimento histórico.

Nesse contexto, cabe nos perguntarmos sobre como os alunos tem construído os conhecimentos históricos. Quais os impactos que a sociedade digital impõe sobre as formas de ensinar e aprender História?

Diante desse quadro de transformações torna-se imprescindível que os professores de História busquem aproximações entre os seus saberes e as tecnologias digitais a fim de que as novas linguagens pertencentes ao meio social possam ser utilizadas no ensino de História na perspectiva de propiciar interações e reflexões sobre a vida prática e estabelecer condições que possibilitem a formação de sujeitos no tempo, ou seja, de pessoas capazes de organizarem no sentido se serem ativos no processo de aprendizagem; dialogar nas várias linguagens e com a diversidade, enfim, ser participativo em sua própria formação e no meio social em que atuar.

Portanto, é fundamental que o professor de História tenha domínio dos pressupostos teóricos da ciência História, perceba e compreenda os impactos que as tecnologias digitais promovem na construção do conhecimento histórico e seja capaz de ensinar História em congruência com as demandas dos tempos contemporâneos.

2.2 – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – Espaço e Tempo Histórico

O tempo revela-se um conceito muito significativo para a ciência História. Norbert Elias (1998, p. 08) afirma que “o tempo servia aos homens, essencialmente, como meio de orientação no universo social e como modo de regulação de sua coexistência”.

Dessa forma, compreender a dimensão de passado, presente e futuro permite as pessoas se situarem na sociedade e relacionar essas temporalidades a partir das concepções de rupturas e permanências.

O autor afirma ainda que, o tempo, “(...) não se deixa guardar comodamente numa dessas gavetas conceituais onde ainda hoje se classificam, com toda naturalidade, objetos desse tipo”.

Portanto, o tempo é uma construção social permeado por intencionalidades e maleável ao contexto histórico no qual se insere, o tempo é local e tem sentido simbólico de orientação, mas ultrapassa a marcação do relógio, conforme Ricouer (1997) se humaniza ao articular em uma narrativa, elemento indissociável da História, de forma a atingir sua plena significação na perspectiva da existência temporal.

De acordo com Siman (2005, p. 116) a percepção do tempo é social, no entanto, é necessário educar para a percepção da dimensão temporal das ações humanas manifestas no presente, ou seja, ensinar e aprender História não pode prescindir a noção de tempo, caso contrário, emergem dificuldades para relacionar as diferentes temporalidades compreendidas em presente, passado e futuro, pautado nas concepções de anterioridade, posteridade e simultaneidade.

Hobsbawm (1995, p. 13), já alertava para o fato de que,

“quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca...”

Assim, na contemporaneidade identifica-se maior percepção do tempo pelas pessoas, haja vista, o poder coercitivo que o relógio exerce, muitas vezes, tacitamente sobre o ritmo de vida da sociedade. Segundo Whitrow (1993), essa mudança se concretizou de forma mais contundente após o advento da era industrial, quando as pessoas se viram compelidas a ajustarem o “agora” pessoal às responsabilidades marcadas pelo relógio e calendário.

Portanto, o tempo é um conceito complexo e multifacetado, construído historicamente e que resulta da experiência e da ação dos seres humanos. As vivências e apreensões referentes aos diferentes ritmos do tempo conferem especificidades a distintas organizações sociais. Em comunidades sem acesso a internet, a recepção de informações ocorre de forma bem mais lenta em relação a centros urbanos impregnados por rede banda larga¹⁹. Isso impõe ritmos diferentes de tempo a essas comunidades, as relações espaciais interferem no tempo histórico.

Segundo Hall (2001), o espaço contribui na construção da identidade e na sociedade globalizada essa construção acontece por meio da compressão de espaço e tempo, o que é intensificado com a internet, pois a partir de um click se alcança vários lugares, de forma a tornarem-se elementos com os quais se identificam. Tempo e espaço são coordenadas básicas de todos os sistemas de representação, portanto, implicam na forma como as identidades são localizadas e representadas.

Dessa forma, o caráter multifuncional e plural que compõe o tempo e espaço nas diferentes sociedades se relaciona com a extensão e a diversidade de suas utilizações, perpassados pelos interesses políticos e econômicos que norteiam cada sociedade.

Nesse sentido, as TDIC ensejam uma perspectiva preocupante nas concepções de temporalidade, pois podem suscitar diferentes entendimentos sobre a temporalidade e o professor de História é o profissional específico na instância escolar, para conduzir o processo de investigação, problematização e interpretação crítica dessas concepções.

De forma geral, ainda predomina a noção de tempo cronológico, marcado pela rotina e atividades corriqueiras, no entanto, percebe-se, ainda de modo isolado, a fragmentação desse tempo linear, mensurável e previsível. Castells (2005, p. 526) enfatiza o tempo intemporal, fundamentado no aleatório e de caráter incursor, “que utilizando a tecnologia para fugir dos contextos de sua existência e para apropriar, de maneira seletiva, qualquer valor que cada contexto possa oferecer ao presente eterno”. Todavia, o tempo intemporal não é realidade em todos os lugares, ele se materializa nos espaços de fluxos e, em vários lugares ainda predomina o tempo sequencial, nesse sentido, o espaço modela o tempo.

A sociedade contemporânea insinua estar sempre no tempo presente em virtude da transitoriedade e da emergente necessidade por novidades características da geração digital. Isso implica em desafios para o professor de História na perspectiva de redimensionar e refletir sobre conceitos como temporalidade na era digital; relação entre passado, presente e

¹⁹ Termo usado para descrever serviços de acesso à Internet de alta velocidade com a capacidade de controlar grandes volumes de informação e, além de acesso à rede.

futuro, além de projetar reflexões no âmbito da memória, elemento indispensável na fundamentação da identidade do indivíduo, da sociedade e da própria construção do conhecimento histórico (Le Goff, 2003, p. 469).

Arruda acrescenta que,

... o mais perigoso nessa perspectiva de aparente atemporalidade é a presença de um forte discurso mercantil, que desvaloriza estruturas e formas tidas como “obsoletas”. Os discursos direcionam para substituições recorrentes do antigo, em um sentido de tornar desnecessário o registro, a memória do passado. (ARRUDA, 2014, p. 243).

Nesse contexto, por meio das tecnologias digitais e da sociedade em rede o tempo intemporal corrobora com a ideia de atemporalidade ao comprimir o tempo de tal maneira que parece prescindir o próprio tempo. Essa compressão do tempo e espaço, propiciado pelas TDIC e apropriados pela lógica capitalista têm várias repercussões sociais, pois mudaram a natureza dos mercados de capitais ao conferirem alta velocidade as transações culminando no mercado global, pautado na incessante roda de compra, venda e lucro.

Nesse viés, é pertinente abordar sobre o discurso da flexibilização do trabalho e gerenciamento por meio da compressão do tempo e espaço, o que implica na intensificação do trabalho. Prevalece o gerenciamento do tempo por trabalhadores qualificados, que em conformidade com as oscilações do mercado irão flexibilizar horas de trabalho, tempo variável de serviço, cronogramas e salário. Castells (2005) afirma,

O tempo é gerenciado como recurso, não de maneira cronológica linear da produção em massa, mas como um fator diferencial em relação à temporalidade de outras empresas, redes, processos e produtos. Apenas a forma de organização em rede e as máquinas de processamento de informação cada vez mais poderosas e móveis podem assegurar o gerenciamento flexível do tempo como a nova fronteira das empresas de alto desempenho. Nessas condições, o tempo não é apenas comprimido: é processado. (CASTELLS, 2005, p. 530-531).

Tais perspectivas abordadas merecem maior aprofundamento analítico, no entanto, não consistem no foco dessa pesquisa, que enfatiza a necessidade da incorporação das TDIC na formação inicial do professor de História, sobretudo, pelos impactos que essas tecnologias impõem as várias dimensões sociais, portanto, precisam ser problematizadas criticamente no processo formativo.

Portanto, nesses tempos acelerados e permeados pelas diretrizes capitalistas o poder informacional provoca consideráveis rearranjos na organização dos tempos, marcados pela simultaneidade e intemporalidade, e da cultura histórica. Nesse contexto, a que se considerar a memória social como objeto de poder em meio a intencionalidades políticas e econômicas e fragilizadas entre a materialidade e imaterialidade suscitada pela virtualidade.

Outro aspecto importante que não pode ser desconsiderado refere-se à desigualdade presente na sociedade contemporânea e que pode ser acentuada também em face ao distanciamento, por falta de acesso agregado à incorporação crítica das tecnologias digitais e algumas comunidades.

Dessa forma, a formação do professor de História pressupõe articular o saber científico aos práticos em diferentes espaços, tempos e organizações sociais, pois o espaço escolar é permeado por interesses políticos, econômicos e sociais que se confrontam. Segundo Rüsen (2006, p. 9), "a cientificação da história excluiu da competência da reflexão histórica racional aquelas dimensões do pensamento histórico inseparavelmente combinados com a vida prática".

Assim, as tecnologias digitais estão presentes na dinâmica da vida prática da maior parte da população; impactam direta ou indiretamente a vida social em todas as instâncias, portanto, a História, "ciência dos homens no tempo (BLOCH, P. 7)", não pode se furtar da tarefa de incorporar e problematizar a engenhosa tríade: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - História e Sociedade.

2.3 – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – Fontes Históricas e Memória

O termo Fonte Histórica adquiriu diferentes significados ao longo do processo histórico. No século XIX, prevaleceu à concepção da veracidade dos documentos oficiais escritos, com ênfase nos fatos relevantes vinculado ao segmento social política e economicamente dominante. Denominados por Positivistas²⁰, ensejavam conhecer e reescrever o passado a partir das fontes históricas oficiais, por serem neutras e detentoras da verdade.

²⁰ É uma corrente filosófica, fundada por Augusto Comte e John Stuart Mill, originária na França, século XIX. Defende que o conhecimento verdadeiro é o conhecimento científico fundamentado nos documentos oficiais escritos e neutralidade da ciência. (TORRES, João Camillo de Oliveira. O Positivismo no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1957).

A Teoria Marxista²¹ fundamenta-se na dialética, no materialismo histórico e tem como objeto principal o modo de produção e as lutas de classes sociais. Nesse sentido, o marxismo propõe análises históricas de cunho socioeconômico no intuito de dismantelar o discurso pretensamente neutro e objetivo dos economistas. As fontes históricas predominantes eram as impressas.

A expansão e a relativização da concepção de fonte histórica se efetivaram com a Escola dos Annales²², que engendra críticas às concepções tradicionais de fontes históricas, antes fundamentadas basicamente no documento – papel. A partir dos Annales desencadearam muitas transformações na historiografia ao proporem outras possibilidades e entendimentos sobre fontes e objetos de pesquisa da História. Portanto, Lebre afirma que,

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do campo e das ervas daninhas. Com os eclipses da lua e a atrelagem dos cavalos de tiro. Com os exames de pedras feitos pelos geólogos e com as análises de metais feitas pelos químicos. Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem. Toda uma parte, e sem dúvida a mais apaixonante do nosso trabalho de historiadores, não consistirá num esforço constante para fazer falar as coisas mudas, para fazê-las dizer o que elas por si próprias não dizem sobre os homens, sobre as sociedades que as produziram, e para constituir, finalmente, entre elas, aquela vasta rede de solidariedade e de entajuda que supre a ausência do documento escrito? (FEBVRE apud LE GOFF, 1992, p. 540).

Portanto, há uma defesa de que o conhecimento histórico, para além do documento escrito, pode ser elaborado a partir de todas as manifestações humanas. Essa perspectiva provocou uma verdadeira reviravolta na concepção de fontes e documentos históricos.

Rosa (2011) acrescenta que os Annales propuseram

(...) o exercício de situar as fontes selecionadas quanto às suas condições de produção, enquanto “vestígios” construídos a partir da ação consciente dos homens, motivada por um jogo específico de forças, e transmitidos através de linguagens. Mais ainda, isso significou o reconhecimento definitivo das especificidades da ciência histórica (e da essência também discursiva e

²¹ Teoria filosófica fundada por Karl Marx e Friedrich Engels, século XIX. Fundamenta-se na análise socioeconômica das relações de classes sociais, no materialismo histórico e na dialética. (COGGIOLA, Osvaldo (org.). Marx e Engels na História. São Paulo: Xamã, 1996).

²² Constituiu-se num movimento historiográfico liderado por Lucien Febvre e Marc Bloch, século XX. Apresenta novas conceituações de tempo; estabelece diálogos com as Ciências Sociais e promoveu renovação e ampliação das fontes históricas. (BURKE, Peter. A Escola dos Annales: 1929-1989. São Paulo: Ed. Univ. Estadual Paulista, 1991).

provisória do conhecimento por ela produzido), para a qual as fontes, longe de poderem validar a “verdade” sobre o passado, são capazes de oferecer “visões” sobre ele, que são avaliadas e ressignificadas à luz de métodos e teorias selecionados pelo historiador, a partir, agora, de sua própria historicidade²³. (ROSA, 2011, p. 13).

Portanto, as fontes históricas são constitutivos essenciais na construção do conhecimento histórico, pois enunciam vestígios que ao serem indagados remetem a histórias. Compreende-se por “fontes históricas o material o qual os historiadores se apropriam por meio de abordagens específicas, métodos diferentes, técnicas variadas para tecerem seus discursos históricos”. (PINSK, 2005, p. 07). Le Goff corrobora com tal perspectiva ao afirmar que,

De fato, o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores. (LE GOFF, 2003, p. 525).

Nesse viés, a partir das fontes históricas e, principalmente, do tratamento analítico dado a elas, o passado revela evidências de seus trajetos, conforme as escolhas e recortes feitos pelos pesquisadores em detrimento de outros documentos e recortes.

A renovação e ampliação das fontes históricas foram seguidas pela popularização da informática. Nesse contexto, emergiram ações de preservação das fontes e documentos históricos a partir de suportes tecnológicos digitais e uma profusão de informações digitais divulgadas como documentos históricos se alastraram por meio de vários sites e plataformas virtuais, que disponibilizam uma gama de acervos históricos digitalizados ou fontes e documentos digitais.

Segundo Almeida (2011), compreende-se por fonte e/ou documento digital,

(...) aquele documento – de conteúdo tão variável quanto os registros da atividade humana possam permitir – codificado em sistema de dígitos binários, implicando na necessidade de uma máquina para intermediar o acesso às informações. Tal máquina é, na maioria das vezes, um computador. (ALMEIDA, 2011, p.17).

²³ Refere-se aquilo que é próprio da História. GUAZELLI, Carlos A.B. et al. Questões de teoria e metodologia da história. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000.

Existem classificações para os tipos de fontes históricas. As fontes digitais de documentos primários disponibilizam documentos primários e se subdivide em documentos digitais exclusivos e documentos primários digitalizados. Os digitais exclusivos consistem nos documentos que existem apenas nos suportes digitais, ou seja, a rede é o único meio de publicação e arquivamento desses documentos. Os primários digitalizados resultam da digitalização convencional compartilhada na rede.

As fontes digitais secundárias referem-se aos documentos digitais secundários e consistem na inúmera quantidade de informações, com qualidade duvidosa, disponíveis na internet.

No que tange a preservação e divulgação das fontes históricas as tecnologias digitais revelam-se enquanto suportes que exercem essa função com primazia, haja vista, a Biblioteca Nacional, o Arquivo Nacional, o Arquivo Público Mineiro e outros, que tem usado como estratégia de preservação a digitalização dos documentos, processo que deve envolver o não comprometimento da autenticidade e originalidade do documento.

Há outro agravante quanto à preservação dos documentos digitais, pois considerando a dicotomia entre renovação e obsolescência das tecnologias digitais, associada à necessidade de recursos financeiros para digitalização e manutenção dos acervos digitais, como garantir a permanência desses documentos para a posteridade.

Além disso, como envolve investimentos e recursos financeiros, que tipo de documento e memória se quer preservar na sociedade contemporânea? Logo, é preciso discutir e problematizar as políticas públicas de criação e preservação de repositórios digitais.

Segundo Tavares (2012), as transformações contemporâneas perpassam por mudanças de paradigmas, inovações tecnológicas e comunicacionais, isso repercute em novas relações no âmbito local e global. Nesse contexto, reconfigura-se também as instituições de memórias, pois as tecnologias digitais permitem emergir outros mecanismos de reconhecimento do passado por meio do acesso remoto aos documentos e há uma extensão documental enorme disponibilizada via internet.

A utilização dos aportes de fontes digitais primárias nas pesquisas históricas ainda é escassa, talvez por resistência por parte dos historiadores, haja vista, o receio científico em relação a essas fontes, amparado pela ausência de discussões teórico-metodológicas sobre o assunto. Portanto, o tipo de fonte digital mais usada nas pesquisas históricas são as fontes secundárias.

Na internet há uma vastidão de informações localizadas facilmente por meio dos mecanismos de buscas e que aparentemente são procedentes, no entanto, muitas não possuem fundamentação científica e pautam-se no senso comum.

Esse contexto revela alguns desafios que poderiam ser incorporados no processo de formação inicial do professor de História, se outrora a oralidade seguida pelos impressos constituía-se nos principais registros históricos, atualmente os suportes digitais armazenam inúmeros documentos e informações. Assim, como selecionar, tratar, pesquisar e garantir a permanência desses documentos para construção e preservação da memória em tempos efêmeros de consumismos e esquecimentos?

O uso das fontes digitais exige o estabelecimento de critérios minuciosos na seleção de fontes. É necessário pesquisar o site; verificar se o conteúdo é apresentado de forma íntegra; observar se há alguma instituição acadêmica que respalda a publicação da fonte digital, o cruzamento de dados auxilia na validação do documento, essas são algumas recomendações para a busca por documentos na rede.

Essas recomendações não excluem as fontes e documentos tradicionais, sobretudo os inéditos. Geralmente são impressos, mas podem ser alterado ou falseado, embora, tenha verificação de autenticidade quando pertencentes a arquivos públicos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio e as normatizações para a Educação Básica, reformulados no transcorrer da década de 1990, seguiram na esteira das transformações peculiares ao período, marcado pela intensificação e popularização das tecnologias digitais e revisões historiográficas, ou seja, orientam o uso de fontes históricas diversificadas no desenvolvimento das aulas de História; frisam a abordagem das novas linguagens tecnológicas e enfatizam a necessidade de leituras em distintas fontes de informação para adquirir e construir conhecimentos.

Dessa forma, a incorporação das tecnologias digitais na formação do professor de História torna-se condição básica para que esse professor possa conduzir na prática da sala de aula a análise constante e crítica sobre as TDIC, posto que tais tecnologias interferem nas diversas instâncias sociais, ora em caráter de emancipação, ora na forma de sujeição.

Nesse prisma, pensar na Educação Básica como nível educativo que também contribui para a formação de sujeitos implica inserir a incorporação crítica das tecnologias digitais de informação e comunicação, pois a educação é um campo estratégico para inserção dessas tecnologias, uma vez que dentre suas prioridades está à formação para o mundo e, inclusive para o mundo do trabalho.

De forma geral, os cursos de formação de professores de História centralizam as atividades em documentos históricos tradicionais e fragiliza a formação no contexto das TDIC que urge por uma metodologia específica.

A história da ciência História é permeada por tensões ideológicas e interesses diversos. Ao longo do desenvolver histórico, de acordo com os grupos sociais dominantes, prevaleceram conceitos e concepções que nortearam os objetivos do ensino de História escolar, todavia, resistências existiram e, contudo, foi possível construir críticas e burlar a ordem vigente no sentido de uma perspectiva crítica.

As tecnologias digitais, com suas peculiaridades capazes, principalmente, de comprimir tempo e espaço, viabilizar o rompimento de fronteiras territoriais na socialização, multiplicarem os ambientes educacionais por meio da educação à distância, contribuir com o desenvolvimento de novas maneiras de ensinar e aprender, ler e escrever, diversificar os aportes de conhecimento e informação, além vários suportes para documentação histórica, são responsáveis por dinamizar as relações no âmbito educacional.

Em suma, a apropriação dessas tecnologias na formação inicial se revela muito oportuna em virtude dessas dimensões de transformações que podem gerar na sociedade. Na Licenciatura em História torna-se essencial, pois impactam os conceitos de tempos históricos, ou seja, passado, presente, futuro ao predominar a idéia de presentismo, com isso, emerge a necessidade de atentar-se para a forma como os documentos e a memória social tem sido tratada na contemporaneidade.

No Capítulo 4, far-se-á uma exposição analítica do projeto pedagógico dos cursos de História oferecidos pela PUC-MG e UFMG.

CAPÍTULO 3 – Projetos Pedagógicos dos Cursos de História ofertados pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e Universidade Federal de Minas Gerais

Para o desenvolvimento dessa pesquisa foram analisados os cursos de licenciatura em História ofertados pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e a Universidade Federal de Minas Gerais.

Os documentos analisados foram os projetos pedagógicos, ementas e planos e/ou programas de ensino das disciplinas. Nesse capítulo, apresentaremos a estrutura do Projeto Pedagógico dos Cursos de história da PUC-MG e da UFMG.

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é um documento de extrema importância em qualquer segmento educativo, pois é um instrumento de fomentação do curso. Portanto, espera-se que seja elaborado de forma coletiva a fim de compreender as várias demandas as quais se inserem em um curso de formação.

Os elementos constitutivos de um PPC para formação de professores são: Concepção do processo de ensino e aprendizagem; estrutura do curso; concepção de avaliação; concepção de extensão e estrutura do curso e matriz curricular.

O princípio norteador de um PPC consiste na concepção do processo de ensino e aprendizagem, pois segundo Perrenoud (1999), a qualidade necessária a formação está intimamente atrelada à concepção, uma vez que a partir dela se fundamenta outros preceitos, sobretudo, em uma época de rápidas e profundas transformações.

Por isso, o PPC precisa ser constantemente analisado de forma reflexiva, inclusive, a partir das concepções políticas e econômicas, pois é permeado por intencionalidades em sua inter-relação com o processo educativo em interfaces com a sociedade.

Portanto, o PPC, que engloba o currículo constitui um item relevante em um curso de formação, pois consiste nas escolhas de conhecimentos e concepções que fundamentarão a formação. O currículo é intencional, logo está implicado em relações de poder que definem o que ensinar, por que ensinar e para que ensinar, o currículo é uma construção social.

3.1 – Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História Ofertado pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG)

O curso de História surgiu por iniciativa das Irmãs Dominicanas²⁴ que, em 1949, fundaram a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Santa Maria cujo objetivo principal era formar professores em Belo Horizonte. Em 1958 essa Faculdade foi incorporada a então Universidade Católica de Minas Gerais e o curso de História manteve o foco na formação docente.

É um curso com mais de sessenta anos de existência e que tem sido organizado com base no Plano Diretor Acadêmico, elaborado a partir dos diálogos entre o Colegiado de Coordenação Didática, os professores, alunos e uma consultoria ad hoc²⁵.

Desde a promulgação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDBN 9293/96), várias mudanças têm sido empreendidas a fim de adaptar as exigências legais tais como atualização dos conteúdos, abordagens e metodologias referentes à pesquisa e ensino de História.

Em 2001, para atender a legislação, houve uma alteração curricular no que tange ao aumento das horas de Prática de Ensino. Concomitantemente, ampliaram as atividades externas à Universidade, atividades de extensão e pesquisa.

O currículo em vigência fundamenta-se na junção entre a formação do professor e do pesquisador, pois oferta o curso de forma indissociável. Isso denota uma formação integral que dialoga com os atuais debates que apontam para a necessária confluência entre licenciatura e pesquisa, haja vista, as orientações estabelecidas no Parecer CNE/CES 492/2001²⁶.

A formação oferecida é uma inovação no sentido de desconstruir a clássica formação mencionada anteriormente, que se organiza no modelo 3+1, de maneira que a licenciatura adquiria importância secundária na formação. Portanto, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de História PUC-MG, em vigência desde 2009 e fundamentado no interacionismo e

²⁴ Trata-se de uma Ordem Religiosa Católica, criada na França em 1216, por São Domingos de Gusmão, com o objetivo de pregar e a mensagem de Jesus Cristo e a conversão ao Cristianismo. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ordem_dos_Pregadores.

²⁵ Expressão latina que significa “para isto” ou “para esta finalidade”.

²⁶ Refere-se às Diretrizes Nacionais dos Cursos de História, estabelecem que os cursos de graduação em História ofereçam a formação integral, ou seja, que formem professores e pesquisadores concomitantemente.

construtivismo²⁷, “... o campo da História abre-se para o reconhecimento e análise de pluralidade cultural, passada e presente, requisito fundamental para a vida em uma sociedade... (Projeto Pedagógico, p. 7)”.

Nesse sentido, ainda segundo o mesmo Projeto, o ensino de História aborda,

“... em seu cotidiano, a experiência do diálogo com outros espaços e meios de difusão do saber histórico, como os meios de comunicação de massa e internet. Professores e alunos de História são, assim, instigados a realizar a crítica da informação recebida, a incorporar o manejo de novas tecnologias, a exercitar-se na compreensão das múltiplas dimensões da linguagem social. Estes e outros desafios forçam a própria redefinição do saber histórico escolar e do perfil do professor...” (Projeto Curso de História PUC-MG, p. 9).

Portanto, no Projeto do curso explicita a necessidade de alinhar as discussões e práticas sobre a formação docente em História às modificações, os desafios e embates próprios da contemporaneidade e nesse contexto estão inclusas as TDIC, pois interferem nas interfaces da dinâmica social.

No intuito de minimizar os problemas decorrentes da baixa demanda nos cursos de Humanas, da desvalorização do ofício docente, conferir mais significado e sentido a existência do Instituto de Ciências Humanas (ICH) da PUC-MG, unificar e preencher lacunas no Projeto Pedagógico vigente desde 2009, foi elaborado em 2011, um Projeto Pedagógico Compartilhado pelos cursos de Humanas: História, Letras, Geografia e Pedagogia.

Essa proposta partiu da percepção do objeto de estudo comum a todos os cursos, ou seja, o homem, indivíduo e sociedade; subjetivo e coletivo; em suas singularidades histórico-culturais. Nesse sentido, há um núcleo comum de formação entre os cursos de Humanas, o que propiciou a articulação entre as distintas formações a partir de eixos temáticos comuns aos cursos. Além disso, amplia e fortalece os espaços das ciências humanas, no contexto da universidade.

O Projeto Pedagógico Compartilhado, na esteira do Projeto Pedagógico específico da História, elucida a necessidade formativa de manter constante diálogo com toda a sociedade, inclusive, setores da educação básica, na busca por uma formação holística. Além disso, acentua que as novas linguagens, tanto da técnica quanto da tecnologia precisam ser integradas a formação docente e do professor de História, por serem imprescindíveis ao processo formativo crítico.

²⁷ De acordo com Vygostky, é o processo de conhecimento a partir da interação entre sujeitos ou objetos. É uma relação dinâmica, dialogada e confere autonomia àqueles que prendem (VYGOSTKY, 1991, p. 74).

A proposta pedagógica compartilhada é organizada em eixos temáticos comuns aos cursos, que se concretiza em dois módulos ofertados nos dois primeiros anos de formação, todavia, o diálogo entre os cursos se estendem pelo percurso formativo do estudante. As atividades acadêmicas compartilhadas são ofertadas em instâncias de interlocução tais Metodologias de Pesquisa (MP) como Grupos Temáticos (GT) de disciplinas, Laboratórios de Práticas de Pesquisas (LPP), Seminários de Integração Curricular (SICC), Seminário de Integração Curricular Específico (SICE) e Oficinas de Integração Curricular (OICC).

No percurso formativo são oferecidas disciplinas distribuídas em quatro grupos temáticos. Dentre eles são ofertadas as seguintes disciplinas na modalidade virtual: Tecnologias e Rede; Ambientes Digitais e Educação a Distância. De acordo com as proposições identifica-se a preocupação em analisar e discutir as tecnologias digitais e suas implicações tanto na formação docente quanto na dinâmica da sociedade contemporânea.

É pertinente mencionar que, segundo o Projeto Pedagógico Compartilhado, as disciplinas oferecidas nos Grupos Temáticos devem ser

(...) escolhidas pelo aluno de acordo com os parâmetros de carga horária definidos para o módulo e o semestre, sendo que uma delas deve ser cursada obrigatoriamente pelo aluno dentro de cada grupo temático. As demais disciplinas do Grupo Temático tornam-se optativas, com a possibilidade de complementar o currículo definido pelo aluno. (Projeto Pedagógico Compartilhado, 2011, p.47).

Portanto, é possível afirmar que mesmo considerando a importância da discussão e análise crítica sobre as tecnologias digitais e suas implicações para sociedade atual, o estudante de História, a depender de seu percurso formativo, pode não cursar todas as disciplinas específicas que abordam a temática tecnológica. Além disso, as ofertas dessas disciplinas são condicionadas a demanda de alunos.

Salienta-se que a ênfase não recai em cursar disciplinas sobre as tecnologias digitais, principalmente porque a problematização acerca de suas implicações podem ser feitas em quaisquer disciplinas, no entanto, uma vez que existem disciplinas específicas, estas são consideráveis no processo formativo do professor de História. Essa perspectiva de análise será aprofundada no capítulo quatro.

Contudo, o curso de História, de acordo com o Projeto Pedagógico específico e Compartilhado, objetiva formar sujeitos autônomos, capazes de compreender, analisar e produzir conhecimentos, assim como pensar as múltiplas modalidades de sua difusão. Salienta-se ainda a intenção de formar profissionais aptos para a construção, reconstrução,

ampliação e divulgação dos conhecimentos históricos e historiográficos, bem como capazes de elaborar e usar as metodologias e práticas adequadas. Portanto, o curso visa propiciar uma formação com sólido embasamento teórico-metodológico, fundamentado no domínio de conhecimentos acerca dos processos históricos de distintas sociedades.

Dentre os eixos estruturantes do curso de História encontram-se as seguintes prerrogativas no que tange as TDIC:

- Atuar com autonomia e independência no exercício da profissão, ter adaptabilidade às inovações tecnológicas e às mudanças estruturais do mundo do trabalho;
- Desenvolver a capacidade de interpretar as diversas linguagens verbais e não verbais, como documentos, textos histórico-jornalísticos, gráficos, caricaturas, mapas e material audiovisual, entendendo-as como produções histórico-culturais;
- Desenvolver a produção de recursos pedagógicos, incorporando os avanços tecnológicos dos tempos contemporâneos.

Portanto, o Projeto Pedagógico do curso de História faz menções sobre a incorporação das tecnologias digitais de informação e comunicação na formação docente, todavia esse processo de incorporação será analisado mais adiante.

A elaboração da estrutura curricular do curso é feita com base em eixos temáticos articulados em dois conceitos: Cultura e Civilização. Compreende-se Civilização como grandes matrizes culturais que dominaram e estabeleceram padrões culturais hegemônicos em determinado tempo e espaço e Cultura como um conjunto da produção humana que expressa à reação de um determinado grupo humano com o seu tempo e lugar.

Essa composição confere ao currículo maior flexibilidade em relação ao conteúdo programático das disciplinas e favorece a prática interdisciplinar. Além disso, os alunos cumprem um considerável número de disciplinas obrigatórias, mas ainda assim podem forjar seu percurso formativo ao optar, no segundo período, pela licenciatura, bacharelado ou as duas formações simultâneas.

Há ainda a oferta de disciplinas de tópicos especiais em que os alunos podem fazer a sua escolha e devem cursar no mínimo três disciplinas. Inclui no processo formativo a participação em Atividades Acadêmicas Complementares como a participação em simpósios, cursos de extensão, pesquisas de iniciação científicas e outras.

3.1.2 – Estrutura disciplinar: Curso de História da PUC-MG

O curso de História ofertado pela PUC-MG possui a seguinte estrutura disciplinar, distribuída de acordo com os períodos:

1º Período:

- Seminário de Integração Curricular Comum (SICC): Identidade, Tempo e Espaço;
- História e Cultura Afrodescendente e Indígena;
- Antiguidade Oriental;
- Saber Histórico e Ofício do Historiador;
- Grupo Temático (GT) I: Leitura e Escrita;
- Laboratório de Práticas de Pesquisa (LPP) I: Memória e Identidade;
- Metodologias de Pesquisas (MP): Memória e Identidade.

2º Período:

- Antiguidade Clássica;
- Metodologias de Pesquisas (MP): Identidade – Espaço – Tempo – Ciência;
- Grupo Temático (GT) II: Artes Cênicas – Cinema e Audiovisual;
- Teoria da História;
- Laboratório de Prática e Pesquisa (LPP) II: A Escola e suas identidades;
- Oficina de Integração Curricular Comum (OICC): Ciência e arte;
- Modalidade Educação a Distância (EaD): Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação.

3º Período:

- América Colonial;
- Metodologia de Pesquisa: Etnográfica
- Filosofia: Razão e Modernidade;
- Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem;
- História Ibérica;
- Laboratório de Prática e Pesquisa (LPP) III: Etnografia e Educação;
- Leitura de Manuscritos;
- Seminário de Integração Curricular Comum (SICC): Ecologia, Cultura e Ambiente.

4º Período:

- Libras – Língua Brasileira de Sinais;
- Filosofia: Antropologia e Ética;
- Civilizações e Culturas no Brasil I;
- Grupo Temático (GT) III: Políticas Públicas – Planejamento e Gestão;
- História Moderna: Economia e Sociedade;
- Laboratório de Prática e Pesquisa (LPP) IV: Cidadania e Inclusão na Escola;
- História Medieval;
- Oficina de Integração Curricular Comum (OICC): Metodologias de Pesquisa: Metodologias Participativas e Tecnologias Sociais.

5º Período:

- América no Século XIX
- Brasil Colonial;
- Civilizações e Culturas no Brasil II;
- Cultura Religiosa: Fenômeno Religioso;
- Estágio Supervisionado: Etnografia de Institutos Educacionais;
- História Moderna: Cultura Política;
- Modalidade a Distância (EaD) – Grupo Temático IV: Tecnologias e Redes.

6º Período:

- América Contemporânea;
- Civilizações e Culturas no Brasil III;
- História e Cultura das Minas Coloniais;
- Cultura Religiosa: Pessoa e Sociedade;
- Didática do Ensino de História;
- Civilização e Culturas no Mundo Contemporâneo I;
- Brasil Imperial;
- História da África;
- Estágio Supervisionado: Currículo e Ensino de História;
- Seminário de Integração Curricular Específico (SICE): Produção e Escrita da História;
- Metodologia de Pesquisa em História.

7º Período:

- Civilizações e Culturas no Mundo Contemporâneo II;
- História e Cultura de Minas Gerais I;
- Civilizações e Culturas no Brasil IV;
- Monografia I;
- Estágio Supervisionado III: Ensino Fundamental.

8º Período:

- História da Arte;
- História e Cultura de Minas Gerais II;
- Estágio Supervisionado IV: Ensino Médio.
- Monografia II;
- Historiografia Brasileira.

As disciplinas listadas anteriormente compõem o conjunto de saberes científicos que constituem o núcleo formativo de professores de História da PUC-MG.

Na perspectiva de prosseguir com o desenvolvimento dessa pesquisa foram analisados os planos de ensino/aula de cada disciplina e as ementas disciplinares, categoria que será apresentada no quarto capítulo.

3.2 – Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História ofertado pela Universidade Federal de Minas Gerais

O curso de graduação em História ofertado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) foi criado em 1939, mas iniciou as atividades de formação de professores de História em 1941. Era ministrado na Faculdade de Filosofia sob o nome de Geografia e História. O oferecimento independente desses cursos só tornou-se realidade em 1957.

Há duas modalidades de formação: Licenciatura e Bacharelado, os alunos podem fazer a opção pela modalidade preferencial ao final do primeiro período. Após a conclusão da modalidade formativa escolhida, os alunos podem optar pela continuidade de estudos e cursar a outra modalidade.

A licenciatura é a única ofertada no turno diurno e noturno. Esse aspecto se explica pela maior procura pela licenciatura, sobretudo por se tratar de uma formação com retorno imediato no mercado de trabalho. No entanto, o Projeto Pedagógico do Curso denuncia a preocupação em formar também professores pesquisadores, sobretudo, em consideração a importância da pesquisa no desenvolvimento do ofício docente.

O curso de História oferecido pela UFMG, conforme o Projeto Pedagógico se delinea na perspectiva de propiciar disciplinas de conteúdo histórico e das ciências afins; disciplinas de caráter teórico, metodológico e historiográfico; disciplinas de caráter prático, no que tange ao histórico e pedagógico, ministrados por professores de História; disciplinas de abordagens específicas pedagógicas ofertadas por professores da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) e da Faculdade de Educação (FAE) e estágio de História, no sentido de proporcionar interação com a prática desenvolvida na instância escolar.

A estrutura básica do currículo do Curso de História remete a 1980, no entanto, houve alterações curriculares em 1990 e 2001. Essas mudanças referem-se, principalmente ao aprimoramento do quadro docente e um aumento considerável nas atividades de pesquisa entre os professores do curso.

Com relação ao curso, a principal mudança revela-se na flexibilização, com redução da carga horária das disciplinas obrigatórias e ampliação da carga horária das disciplinas optativas e de Formação Complementar, bem como a integralização de créditos a partir de atividades extraclasse relacionadas a História. No rol das modificações inclui às 180 horas adicionais de Prática de Ensino de História, além da criação de três disciplinas para formação de professor, são elas: Prática de Ensino de História I; Prática de Ensino de História II e Prática de Ensino de História III.

A versão curricular vigente remonta a 2009 e apresenta mudanças na proposta pedagógica em relação à estrutura curricular e, principalmente, em relação ao curso de Licenciatura, no que diz respeito às Práticas e o Estágio, haja vista a ampliação da carga horária de estágio por meio da introdução da Prática de Ensino em História IV e V.

Com essas medidas buscou-se ofertar um curso com mais qualidade e responsável por formar profissionais conceituados que atuaram na educação básica.

A palavra flexibilização adquire proeminência na estrutura curricular do curso que se desdobra em Formação Específica e Formação Complementar, também denominada flexibilização vertical e Atividades Acadêmicas Curriculares Extraclases, definida como flexibilização horizontal.

O Núcleo de Formação Comum é composto pelas disciplinas específicas do saber histórico e da licenciatura. Há ainda, a Formação Livre e Formação Complementar Aberta. A primeira é obrigatória e faz parte do percurso formativo do curso. Consiste nas atividades acadêmicas realizadas a partir dos interesses particulares dos alunos, a segunda não é obrigatória e refere-se às atividades acadêmicas de construção do conhecimento e habilidades históricas.

A flexibilização horizontal na Licenciatura reporta a Resolução CNE/CP 2 (2002)²⁸, que aponta Atividades Acadêmico-Científico-Culturais²⁹, autorizadas pelo Colegiado e acompanhadas por um professor responsável do Departamento de História. Caso a atividade seja realizada em outro departamento é exigido acompanhamento e orientação de um professor do referido departamento.

As modalidades apresentadas compõem o percurso formativo do professor de História da UFMG.

Ao longo do texto do PPC não se observou nenhuma referência substancial em relação à incorporação das TDIC no processo formativo, no entanto, no capítulo quatro, as ementas e planos de ensino/aula serão analisados, a fim de complementar tal análise.

3.2.1 – Estrutura Curricular: Curso de História da UFMG

As disciplinas ofertadas no curso de Licenciatura em História estão abaixo especificadas conforme divisão por períodos.

1º Período

- Introdução aos Estudos Históricos
- História Antiga
- História Medieval
- Fundamentos da Análise Sociológica
- História da Educação.

²⁸ Resolução do Conselho Nacional de Educação e que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, para cursos de licenciaturas, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada.

²⁹ Trata-se de iniciação a pesquisa (Projeto de Pesquisa), à Docência (Projeto de Ensino) e Extensão; discussões temáticas e participação em eventos; vivência profissional complementar, estágio e atividades acadêmicas à distância, desde que acompanhadas e avaliadas.

2º Período

- História Moderna
- História do Brasil I
- História das Américas I
- Psicologia da Educação
- Sociologia da Educação
- Prática de História I

Observação: Do 2º ao 8º período os alunos podem cursar Disciplinas Optativas e Atividades Acadêmicas Curriculares Extraclasses.

3º Período

- Teoria e Metodologia da História
- História da Ciência e da Técnica
- História do Brasil II
- História das Américas II
- História Contemporânea I
- Prática de História II

4º Período

- História do Brasil III
- História Contemporânea II
- Fundamentos de LIBRAS
- Análise da Prática de História / Estágio de História I

5º Período

- História do Brasil IV
- História da Arte
- História das Ideias Políticas e Sociais
- Análise da Prática de História / Estágio de História II

6º Período

- Historiografia Contemporânea
- História da África
- Análise da Prática de História / Estágio de História III

7º Período

- Historiografia Brasileira
- Análise da Prática de História / Estágio de História IV

8º Período

- Análise da Prática de História / Estágio de História V

As disciplinas optativas são oferecidas aos alunos a partir do segundo período de curso sob a denominação “Tópicos em História”: Tópicos em História I, Tópicos em História II, Tópicos em História III e Tópicos em História IV. As disciplinas optativas têm conteúdos variáveis.

Assim, a estrutura curricular estabelece a organização base da formação acadêmica, no entanto, esta arraigada por intenções e interesses que delineiam as características definidoras da formação.

No capítulo 4 serão analisadas as ementas das disciplinas bem como os planos de ensino e ou os planos de aula.

4 – Análise de Dados Coletados a partir dos Projetos Pedagógicos, Ementas e Planos de Ensino/Aula

Essa pesquisa, conforme já exposto, trata-se de uma pesquisa documental. Os documentos analisados foram os projetos pedagógicos; as ementas e os planos de ensino e ou planos de aula. Nesse capítulo, serão analisadas as ementas e os planos de ensino e ou planos de aula.

De acordo com Zabala (1998, p. 90), "(...) ensinar envolve estabelecer uma série de relações que devem conduzir à elaboração, por parte do aprendiz, de representações pessoais sobre o conteúdo do objeto da aprendizagem". Disso apreende-se que a aula envolve um processo relacional crítico e dialógico.

Nesse viés, Libâneo (1994) afirma que a aula consiste na forma clássica de ensinar e aprender. É nesse espaço simbólico que ocorre a criação, o desenvolvimento e a transformação imprescindível das condições necessárias para a construção do conhecimento, de habilidades e competências tanto no âmbito profissional quanto pessoal.

Portanto, é na aula, compreendida como ação que ocorre para além dos espaços circunscritos da sala de aula, que se delineiam os encaminhamentos e provocações para a construção do conhecimento. Nesse contexto, planejar a aula é um ato necessário e inerente à prática do professor. Além disso,

Planejar é uma atividade que faz parte do ser humano (...). Nas várias instâncias da vida (...). Por outro lado, é muito visível a distância entre as intenções expressas nos planos e as práticas concretas realizadas, o que coloca o planejamento, mais uma vez, em territórios de disputas e controversas. (...) Existem, naturalmente, diferentes níveis de complexidade de ações e, portanto, de planejamentos. Planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto. (...) Planejar ajuda a concretizar o que se almeja (relação teoria-prática), aquele algo que planejamos é possível acontecer, podemos, em certa medida, interferir na realidade. (VASCONCELLOS, 2002, p. 16-35).

Nesse contexto, planejar requer reflexão crítica da ação docente sobre os objetivos, os conteúdos, os procedimentos metodológicos e a avaliação de alunos e professores. Trata-se da prática reflexiva sobre a ação docente essencial a docência superior por comprometer-se com a formação profissional atrelada a formação do sujeito cidadão.

A partir do Projeto Pedagógico do Curso, o docente elabora o seu Plano de Ensino e ou Plano de Aula. O Plano de Ensino refere-se

(...) a sistematização da proposta geral de trabalho do professor naquela determinada disciplina ou área de estudo, numa dada realidade. Pode ser anual ou semestral, dependendo da modalidade em que a disciplina é oferecida. (VASCONCELOS, 2002, p. 136).

Vasconcelos (2002) acrescenta ainda o conceito de Plano de Aula, que consiste na

(...) proposta de trabalho do professor para uma determinada aula ou conjunto de aulas (...). Corresponde ao nível de maior detalhamento e objetividade do processo de planejamento didático. É a orientação para o que fazer no cotidiano. (VASCONCELOS, 2002, p. 148).

Nessa perspectiva, espera-se que a elaboração do plano de ensino e do plano de aula seja articulada aos documentos do Projeto Pedagógico do Curso e Projeto Político Pedagógico, se houver. Essa prerrogativa é fundamental para garantir e concretizar as propostas dos projetos, além de zelar pela coerência e qualidade.

Assim, o Plano de Ensino e o Plano de Aula revelam ser importantes documentos para analisar a forma como ocorre, ou não, a incorporação das tecnologias digitais de informação e comunicação na formação inicial do professor de História, uma vez que permite conhecer minuciosamente as diretrizes que nortearam o desenvolvimento da aula, instância em que as teorias e discursos formativos se concretizam.

Outro documento selecionado para compor a análise dos cursos de História foram as Ementas das disciplinas oferecidas nos cursos. A Ementa consiste em uma descrição discursiva ou resumos dos conteúdos a serem ministrados no curso da disciplina

5.1 – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – Ementas e Planos de Ensino – Curso de História - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Foram analisados os planos de ensino e as ementas de todas as disciplinas referentes a estrutura curricular do curso ofertado nos anos de 2013, 2014 e 2015. Durante a coleta de dados não se identificou nenhum plano de aula especificamente, portanto, as análises fundamentaram nos planos de ensino das disciplinas elaborados pelos respectivos professores.

Os planos de ensino são desenvolvidos a partir dos seguintes critérios:

I – Ementa: Conforme definição exposta remete ao resumo dos conteúdos a serem trabalhados.

II – Objetivos: Explicitam claramente a ação pretendida no processo de ensino e aprendizagem.

III - Métodos Didáticos: Conjunto de métodos, recursos e técnicas escolhidos para organizar as situações de ensino e de aprendizagem. Há uma variável acentuada de metodologias e espera-se que sejam exploradas a fim de propiciar diversas maneiras de aprender, cujo intuito é envolver a maioria dos alunos, senão, todos.

IV – Unidade de Ensino: Seleção de conteúdos sistematizados, considerados válidos, relevantes, acessíveis, de preferência interligados a perspectiva formadora e articulados a outras áreas do saber.

V – Processo de Avaliação: Elemento indissociável do processo formativo, pois norteia o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem a fim de possibilitar articulações necessárias para se atingir os objetivos.

VI – Referências: Conferem fundamentação científica e teórica consistente ao processo de ensino e aprendizagem.

VII – Observação: Item no qual o professor pode elencar algumas especificidades para a sua disciplina.

Esses são itens importantes, pois enunciam a pretensão do que e para que ensina, além de expor, por meio da seleção e escolha do professor, os discursos científicos que embalam seus planejamentos e práticas docentes.

Dentre as disciplinas ministradas no curso, foram poucas aquelas que mencionaram a incorporação das TDIC tanto na ementa quanto no plano de curso.

A disciplina teórica Civilizações e Culturas na América II, com carga horária de 68 horas/aula (h/a), ofertada no quinto período, apontam dentre os objetivos a intenção de “Desenvolver a habilidade de identificar informações seguras na internet e de acessar continuamente as informações identificadas”. No item Observação, há sugestões de sites de textos analíticos e documentos para consultas dos alunos.

Dessa forma, percebe-se a intenção de proporcionar a habilidade de busca por documentos na internet, o que implica em selecionar e analisar documentos em suportes digitais. Essa é uma proposta muito interessante, pois no processo formativo o aluno tem a oportunidade de desvencilhar-se dos clássicos documentos impressos, sem desconsiderar a sua importância e, aprender a investigar na ampla gama de informações e documentos digitais.

No plano de ensino da disciplina Didática da História, ministrada no quinto período, com carga horária de 94 h/a, encontrou-se referências as TDIC. Dentre os conteúdos

elencados na Ementa, há menção as “Novas linguagens e recursos no ensino de História: cinema, imprensa, literatura, música, jogos, multimídia e outros”. Nos Objetivos consta “Integrar teoria e prática, participando ativamente de oficinas de História com a utilização de novas linguagens, recursos e estratégias. No item Unidade de Ensino, inclui a temática “Inovações tecnológicas e jogos na prática e ensino de História”. Na Observação, orienta-se a pesquisa em sites sobre o ensino de História.

Como não tem plano de aula, que expõe minuciosamente o desenvolvimento da aula, não é possível afirmar se a incorporação das novas linguagens e jogos ocorre de forma crítica ou instrumental, mas percebe-se que de alguma forma as TDIC são abordadas nessa disciplina.

A disciplina Leitura e Escrita, pertencente ao Grupo Temático I, ofertada no primeiro período e com 68 h/a, dividida em 34 h/a de disciplina teórica e 34 h/a, parte prática, aponta em sua Ementa a “Prática de leitura e de escrita de textos veiculados em diferentes suportes e mídias”.

É relevante formar para ler, escrever e compreender a partir de suportes e mídias digitais, pois ler e escrever na tela implica em habilidades diferentes daquelas necessárias a leitura e escrita impressa, uma vez que o texto eletrônico possui especificidades como a mobilidade, flexibilidade, é aberto e passível de recortes, recomposição, extensão e edição. Segundo Chartier (2002, p. 113) “A revolução do texto eletrônico é, de fato, ao mesmo tempo, uma revolução da técnica de produção dos textos , uma revolução do suporte do escrito e uma revolução das práticas de leitura”.

Coscarelli (2007) corrobora com tal afirmativa ao apontar ser fundamental o letramento digital no sentido de propiciar a interação e compreensão do uso da linguagem mediada pela tecnologia.

Na disciplina de Estágio Supervisionado II, ofertada no sexto período, com 149 h/a, dividida em 34 h/a teórica e 115 h/a externa, no item Unidade de Ensino, há referência a “Diversificação de fontes e linguagens no ensino de História”. Essas nuances sobre as TDIC, evidencia que de alguma forma discute-se sobre as tecnologias digitais, no entanto, a ausência do plano de aula compromete a afirmar como se pauta essa discussão na incorporação crítica das TDIC.

Outra evidência sutil em relação às TDIC foi encontrada nos objetivos da disciplina História e Cultura Afrodescendente e Indígena, ministrada no primeiro período, com carga horária de 68 h/a. Consta o objetivo de “Desenvolver procedimentos de busca e tratamento de fontes, assim como o uso de linguagens diversificadas no ensino de História”. Ao incluir

linguagens diversificadas, que engloba as linguagens midiáticas, insinua-se inserir as tecnologias digitais nas abordagens da disciplina, embora não seja possível identificar como é feita essa inserção.

A disciplina Historiografia Brasileira, cursada no oitavo período, com 94 h/a aponta nos Métodos Didáticos o “Desenvolvimento de atividade de prática de ensino a distância”. No Processo Avaliativo a prática de ensino é um tipo de atividade a ser avaliada, uma vez que todas as disciplinas devem reservar o equivalente a 10 h/a para esse tipo de atividade denominado por atividade de transposição didática³⁰.

No item Observação consta que essa atividade será desenvolvida por meio de fórum virtual. A metodologia adotada é muito interessante e permite ao futuro professor de História interagir virtualmente na construção colaborativa do conhecimento própria dos fóruns virtuais. Dessa forma, identifica-se uma estratégia de incorporação das TDIC na formação inicial, pois se apropriou das tecnologias digitais para o desenvolvimento do curso da disciplina com possibilidades de superar o uso meramente instrumental.

De acordo com Vygotsky (1998), a interação é fundamental para a organização do pensamento de forma mais elaborada, analítica e lógica e possibilita a mediação dentro de um grupo orientado pelo professor. Na esteira de Vygotsky, Kenski (2008), afirma que

As trocas entre colegas, os múltiplos posicionamentos diante das informações disponíveis, os debates e análises críticas auxiliam à compreensão e elaboração cognitiva do indivíduo e do grupo. As múltiplas interações e trocas comunicativas entre parceiros do ato de aprender possibilitam que estes conhecimentos sejam permanentemente reconstruídos e re-elaborados.(KENSKI,2008, p. 12).

Nesse sentido, o fórum virtual revelou-se em uma estratégia metodológica que pode contribuir para uma formação crítica na interação por meio das tecnologias digitais, além disso, possibilitou a construção de conhecimentos em espaços e tempos diferenciados, característica notável da EaD.

Na Ementa da disciplina de Laboratório de Pesquisa e Ensino da História II, oferecida no segundo período, com carga horária referente a 119 h/a há menção “A elaboração de materiais didáticos em diferentes meios”. Nos Objetivos, busca-se “Desenvolver procedimentos de busca e tratamento de fontes, assim como o uso de linguagens diversificadas no ensino de História”.

³⁰ De acordo com Chevallard (1991) Transposição Didática refere-se ao trabalho ou conjunto de transformações adaptativas que torna o saber acadêmico apto a transformar-se em saber ensinado, escolarizado.

Não há referência direta sobre as TDIC, no entanto, os termos “em diferentes meios” e “linguagens diversificadas”, denunciam uma aproximação com o uso das tecnologias digitais. A análise quanto à incorporação crítica das tecnologias fica limitada em função de não haver mais informações no plano de curso da disciplina.

Na disciplina Laboratório de Pesquisa e Práticas Educacionais III, oferecida no quinto período, com carga horária de 72 h/a consta os seguintes Objetivos: “Desenvolver o pensamento crítico a partir de diferentes metodologias e linguagens”, e “Formar cidadãos criativos, críticos, conscientes e que sejam capazes de interagir com grande parte do conhecimento, ao mesmo tempo em que precisam acompanhar o constante avanço tecnológico, adaptando-o às condições que surgem no meio escolar”. Na Unidade de Ensino prevê a abordagem dos “Desafios da escola na dinâmica mundial; avanço desenfreado da informação através da informática e das tecnologias desenvolvidas”.

Conforme já exposto em outras disciplinas, os dados denunciam que há discussões acerca das tecnologias digitais. Estabelece ligação entre a formação do cidadão crítico e consciente e sua compreensão acerca de alguns impactos desencadeados por algumas apropriações das TDIC. Há ressalvas quanto a acompanhar e adaptar às tecnologias, pois o que se revela necessário é problematizá-las no contexto da formação inicial do docente, haja vista as intencionalidades políticas e econômicas que perpassam por essas tecnologias em decorrência da forma em que forem apropriadas.

A disciplina Laboratório de Pesquisa e Ensino de História IV é ministrada no oitavo período e tem carga horária de 145 h/a. A Ementa apresenta a abordagem sobre “Elaboração de materiais didáticos em diferentes meios”; no item Unidade de Ensino, encontra-se “Do documento à prática do ensino de História – Tecnologia midiática: imagem – cinema – vídeo – TV – rádio e jornal“. Nas Referências é sugerida a seguinte bibliografia: COSTA, José Wilson da; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. Novas linguagens e novas tecnologias: educação e sociabilidade. Petrópolis: Vozes, 2004. Essa obra discute as mudanças decorrentes das TDIC e suas implicações no âmbito educacional.

Os indícios identificados nesse plano de ensino remete a inserção das TDIC nas discussões sobre o ensino de História. Tal indicativo tem relevância por demonstrar que nessa disciplina os impactos gerados pelas tecnologias digitais no que tange a concepção de documento histórico, tempo e espaço não foram ignorados, sobretudo, por serem concepções elementares na compreensão da História.

A disciplina Laboratórios de Práticas de Pesquisa: Memória e Identidade, oferecida no primeiro período, com 34 h/a, recomenda no item Observação, a pesquisa em sites. Pesquisa

por meio de sites implica em desenvolver habilidade para selecionar documentos e fontes seguras em meio ao amplo número de material disponível na internet; identificar plataformas seguras; conhecer os mecanismos de busca, enfim, tal recomendação pode consistir em uma atividade considerável para a incorporação crítica das TDIC, bem como contribuir para a formação do professor pesquisador. Todavia, faltam elementos no plano de curso para identificar a forma como foi orientada a pesquisa.

A disciplina Fundamentos Históricos – Filosóficos e Sociológicos da Educação, ofertada no segundo período, modalidade EaD – PUC Minas Virtual³¹ com carga horária de 68 h/a é uma inovação no curso presencial de História. Os Métodos Didáticos “Leituras de obras da Biblioteca Virtual. Filmes. Encontros online e Fóruns de discussões”. No item Processo de Avaliação, menciona-se a avaliação no Ambiente Virtual de Aprendizagem³² – AVA por meio de atividade objetiva aberta e fórum.

Apesar de ser uma disciplina que pressupõe diálogo com as TDIC dado a sua especificidade de ser a distância, não há nenhuma referência às tecnologias digitais nos demais itens do plano de ensino.

As disciplinas do Grupo Temático IV – Tecnologias e Redes e Tecnologia e Práticas Educativas, ambas com carga horária de 16 h/a também são ofertadas na modalidade à distância. As Ementas elucidam “As tecnologias e as linguagens contemporâneas no mundo do trabalho. A expansão das redes sociais. As novas linguagens. A ressignificação dos espaços e dos tempos. Sociedade em rede, produção em rede e redes sociais: elementos identitários da contemporaneidade. Implicações na prática educativa”. Remetem a discussões sobre concepções e conceitos essenciais ao estudo da História e suas implicações na prática educativa, no entanto, não é possível identificar como a incorporação das tecnologias acontece no processo formativo.

Outra disciplina que apresenta interação com as TDIC é a Metodologia de Pesquisa: Metodologias Participativas e Tecnologias Sociais³³, ministrada no quarto período, com 88 h/a, dividida em 34 h/a, interna e, 54 h/a, externa. O texto da Ementa apresenta os seguintes conteúdos: “Tecnologias sociais: técnicas, procedimentos, processos, produtos. Inovações sociais, organizacionais e de gestão. Integração com as políticas nacionais de ciência e

³¹ <http://www.pucminas.br/virtual/> - Site da PUC-MG específico para o oferecimento de cursos e disciplinas na modalidade à distância.

³² Ver BELMONTE, Vanessa. GROSSI, Márcia G. Ambientes Virtuais de Aprendizagens: um panorama da produção nacional. ABED, 2010.

³³ Compreendem produtos, técnicas ou metodologias reaplicáveis desenvolvidas na interação com a comunidade e que representem efetivas soluções de transformação social. Ver: (BARBIERE, José C. A Emergência da Tecnologia Social: Revisitando o movimento da tecnologia apropriada como estratégia de desenvolvimento sustentável, 2005).

tecnologia. Saber acadêmico e saber popular. Metodologias participativas: coleta de dados e informações, capacitação e mobilização social. Metodologias participativas e a importância do conhecimento local”.

Dentre os Objetivos da disciplina, pretende-se “Contribuir, dentro de uma perspectiva crítica e reflexiva, para a formação do profissional em História, fornecendo instrumentos interpretativo, analíticos e técnicos que permitam a sua atuação junto a diferentes grupos sociais, comunidades, instituições e redes. Almeja ainda “Apresentar as vantagens e dificuldades na aplicação de estratégias e tecnologias sociais na atuação junto a grupos, comunidades e instituições não-governamentais, bem como, “Discutir o trabalho colaborativo, trabalho em rede e diversidade cultural”.

No item Unidade de Ensino elencaram-se os seguintes temas “Tecnologias Sociais: a) Técnicas, procedimentos, processos e produtos; b) Integração com as políticas nacionais de ciência e tecnologia”. Nas Referências consta a obra: MACIEL, Ana Lúcia S.; FERNANDES, Rosa Maria C.. Tecnologias sociais: interface com as políticas públicas e o serviço social. São Paulo: Serviço Social e Sociedade, 2011.

De acordo com os dados coletados no plano de ensino dessa disciplina é possível afirmar que há intenção de propiciar a incorporação crítica e reflexiva das tecnologias digitais, conforme os próprios objetivos. Isso é extremamente relevante, sobretudo, se considerarmos a natureza da disciplina, que visa colocar os formandos em ação dentro de vários grupos sociais, principalmente, porque existe um descompasso existente entre os avanços científicos e tecnológicos e o desenvolvimento social. Segundo Maciel e Fernandes (2011),

(...) as tecnologias sociais têm emergido no cenário brasileiro como um movimento de "baixo para cima", que se caracterizam pela capacidade criativa e organizativa de segmentos da população em gerar alternativas para suprir as suas necessidades e/ou demandas sociais. Não se constituem, ainda, em políticas públicas, mas vêm obtendo um reconhecimento crescente no que se refere à sua capacidade de promover um novo modelo de produção da ciência e da aplicação da tecnologia em prol do desenvolvimento social. (MACIEL; FERNANDES, 2011, p. 03).

Nesse sentido, as abordagens e propostas feitas para essa disciplina corroboram com o objetivo do curso de formar integralmente sujeitos conscientes de seu papel social. Além disso, o plano de ensino demonstra haver incorporação crítica das tecnologias ao inseri-las na dinâmica da disciplina para além do uso instrumental.

A última disciplina da matriz curricular que fez menção as TDIC por meio do plano de ensino é a Oficina de Integração Curricular Comum: Metodologias Participativas, ofertada no quarto período, com carga horária equivalente a 34 h/a. Dentre os Objetivos expostos consta “Elaborar registros, por meio de diferentes recursos tecnológicos e linguagens, sobre sujeitos, tempos e espaços de comunidades quilombolas mineiras”. Nos Métodos Didáticos, orienta-se a “Produção de registros, utilizando recursos tecnológicos e linguagens diversas, sobre sujeitos, tempos e espaços de uma comunidade quilombola de Minas Gerais. Será disponibilizado para a comunidade”.

A partir dos indícios expostos no plano de ensino percebe-se a apropriação das TDIC no processo de produção e difusão do conhecimento. Nesse sentido, por meio das tecnologias busca-se maior interatividade entre os formandos e a comunidade, o que é muito significativo na formação docente.

Dentre as disciplinas da matriz curricular, quatorze fizeram menção a apropriação das TDIC. Em alguns planos de ensino, conforme explicitado, não é possível identificar a forma como se deu essa apropriação, pois os dados disponíveis são insuficientes, no entanto, há disciplinas em que a apropriação foi efetivada de maneira crítica e interativa, com propostas reflexivas sobre novas concepções de tempo, espaço, construção e divulgação do conhecimento.

Assim, é possível afirmar que o curso de História ofertado pela PUC-MG, apresenta avanços significativos no processo de incorporação das tecnologias digitais de informação e comunicação na formação inicial do professor de História, embora ainda que de maneira incipiente se considerar as implicações e impactos gerados pela apropriação dessas tecnologias na dinâmica social.

4.2 - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – Ementas e Planos de Ensino – Curso de História – Universidade Federal de Minas Gerais

Foram analisadas as ementas, os planos de ensino e ou planos de aula de todas as disciplinas da matriz curricular dos anos de 2013, 2014 e 2015. A elaboração dos planos de ensino e ou planos de aula não seguem uma padronização quanto aos itens de composição. A maioria deles é composta por Ementa, Unidades de Ensino e Referências. Outros apresentam apenas Unidades de Ensino e Referências e em menor quantidade, planos de ensino que apresentam Ementa, Objetivos, Unidades de Ensino, Avaliação, Referências e detalhamento de cada aula, o que configura o plano de aula.

A disciplina de Análise da Prática de História / Estágio de História I, com carga horária equivalente a 120 h/a, ofertada no quarto período, propõe o “Desenvolvimento de pesquisa bibliográfica em fontes documentais (manuscritas, impressas. Imagéticas, sonoras e orais). Menciona a “Incorporação e diálogo com os meios de comunicação de massa”. Mas, há ausência de dados para verificar como ocorre essa incorporação.

Na esteira dessa disciplina segue a Análise da Prática de História / Estágio de História II, com carga horária referente a 120 h/a e ministrada no quinto período. Na Ementa enuncia-se a “Avaliação crítica de sites e do material veiculado pela internet”. “Compreensão da internet como um grande thesaurus”³⁴ e orienta para o “Conhecimento e criação de jogos didáticos”.

Assim, nessa disciplina intenciona-se preparar de forma crítica o formando para a seleção de material e criação de jogos. Portanto, apontam para a apropriação das tecnologias ao possibilitar o rompimento com o uso meramente instrumental numa perspectiva criadora.

A disciplina Análise da Prática / Estágio de História III, ministrada no sexto período, com carga horária de 135 h/a, apresenta em sua Ementa a “Produção de material didático; Seleção de fontes; Familiarização com softwares; Reflexão teórica e metodológica sobre os suportes (vídeos, imagens, mapas linha do tempo)”. Dessa forma, essa disciplina, específica para a formação do professor de História, propõe a incorporação crítica ao abordar temáticas relevantes na prática docente. Segundo Moran (2011),

Antes o professor só se preocupava com o aluno em sala de aula. Agora, continua com o aluno no laboratório (organizando a pesquisa), na internet (atividades a distância) e no acompanhamento das práticas, dos projetos, das experiências que ligam o aluno a realidade (ponto entre a teoria e a prática). (MORAN, 2011, p.02).

Nesse sentido, em função das mudanças decorrentes do impacto das TDIC, professor e aluno podem interagir na construção do conhecimento de forma mais autônoma e crítica.

A disciplina de História Contemporânea I, oferecida no terceiro período, com carga horária de 60 h/a e a disciplina de História da África, ministrada no sexto período também com carga horária de 60 h/a foram as únicas a apresentarem atividades e orientações por meio

³⁴ Trata-se de uma ferramenta de indexação. É uma linguagem de documentação com a característica específica de possuir relações entre os termos que o compõem. O termo linguagem de documentação compreende, genericamente, os sistemas de classificação bibliográfica, as listas de cabeçalho de assunto os quais surgiram estimulados pela necessidade de manipulação de grande quantidade de documentos de conteúdos especializados. (DODEBEI, Vera Lúcia Doyle. Tesouro: linguagem de representação da memória documentária. Niterói: Intertexto, 2002).

do moodle, manuseado de forma instrumental, pois não se identificou atividades interativas. Nos planos de ensino não foram encontrados dados que remetessem a incorporação das tecnologias digitais.

É pertinente salientar que o fato da incorporação das TDIC não estar explícito nos planos de ensino, não necessariamente, implica na falta de inserção das TDIC na dinâmica da aula, no entanto, os planos de ensino, assim como os planos de aula, são documentos importantes no planejamento do exercício docente, pois revela o que o professor pretende com a disciplina e de que forma insere as demandas da contemporaneidade no contexto da prática docente.

Após análises do projeto pedagógico, das ementas, dos planos de ensino e dos planos de aula referentes à formação dos professores de História, pode-se afirmar que ainda se trata minimamente da questão em relação às TDIC no processo formativo do professor de História na UFMG.

Portanto, é preciso problematizar tal perspectiva na formação inicial docente, pois as tecnologias digitais e sua apropriação pelas várias instâncias da sociedade geram transformações consideráveis que impactam a vida humana e a própria concepção e compreensão do conhecimento histórico.

5 – Considerações Finais

Há alguns pesquisadores que afirmam ser arriscado desenvolver uma pesquisa exclusivamente a partir de documentos formais, pois podem ser intencionalmente elaborados para suscitar análises tendenciosas e não revelar com maior precisão todos os dados do processo de desenvolvimento do objeto pesquisado. No entanto, é a documentação formal que estrutura um curso, sendo então essencial para compreendermos os preceitos fundamentais que norteiam a própria prática e, a partir daí, desenvolver outras tessituras.

O objetivo central desse estudo foi analisar e problematizar a incorporação, ou não, das tecnologias digitais de informação e comunicação na formação inicial de professor de História. Nesse viés, consideraram-se os cursos de História ofertados pela PUC-MG e UFMG, em função da tradição e relevância dessas universidades na cidade de Belo Horizonte e, por que não, no Brasil.

A pesquisa documental realizada com os projetos pedagógicos, ementas e planos de ensino e alguns planos de aulas, pois nem todos os professores elaboraram e disponibilizaram os planos de aulas, revelaram dados muito importantes sobre a estruturação dos cursos de História ofertados pela PUC-MG e UFMG e como eles têm incorporado as TDIC na formação dos futuros professores. Mesmo a inexistência de dados referentes a essa incorporação traz contribuições fundamentais para a reflexão acerca da importância da elaboração desses documentos.

Os critérios para elaboração dos planos de ensino e planos de aulas são diferentes entre as duas universidades. Na PUC-MG há um modelo padrão de plano de ensino, portanto, todos os planos analisados seguiram a mesma estrutura, então foi possível obter dados a partir de critérios idênticos. É importante mencionar que durante a análise dos documentos formais do curso de História da PUC-MG, não foram identificados planos de aula, somente planos de ensino, o que aparentemente evidencia ser o plano de aula uma particularidade de cada professor.

Os planos de ensino e de aula do curso de História da UFMG não seguem um modelo padrão, cada professor e professora parecem adotar uma forma de desenvolver, portanto, têm planos que apresentam apenas ementa e uma extensa lista de referências; outros possuem ementa, objetivo e metodologia. Alguns planos de aula, geralmente aqueles postados na plataforma Moodle, especificam as atividades diárias da disciplina, o que colaborou muito na compreensão da dinâmica da aula.

É pertinente mencionar a importância de elaborar o plano de ensino e o plano de aula, ainda que a experiência profissional seja alargada, pois os contextos para implementação da aula podem ser permeados por especificidades que exijam planejamento mais acurado. O planejamento é uma prática inerente ao exercício profissional do professor, pois orienta para melhor aproveitamento do tempo, favorece o estabelecimento de intervenções, permite selecionar a metodologia mais adequada para atingir os objetivos. Os planos de ensino e de aula deveriam se alinhar aos projetos pedagógicos a fim de alcançar os objetivos propostos para a efetivação do curso oferecido.

Os projetos pedagógicos comunicaram de forma minuciosa toda a estrutura dos cursos. Identificou-se no projeto da PUC-MG um enfoque mais esmiuçado em relação à apropriação e intenção de incorporação das tecnologias digitais no processo formativo. Essa Universidade conta com dois projetos pedagógicos que abrangem o curso de História. Um é específico do curso e o outro se denomina Projeto Compartilhado em virtude da proposta de formação compartilhada pelos cursos do Instituto de Ciências Humanas.

Tal perspectiva se mostrou muito interessante e significativa no percurso formativo, pois amplia o repertório de conhecimentos, possibilita mais diversidade na socialização entre os cursos da área humana e propicia diálogos necessários para a formação holística dos sujeitos conforme objetivo do próprio curso.

No projeto pedagógico da UFMG as referências sobre as tecnologias digitais são mais escassas e aparecem efetivamente nas informações sobre as disciplinas de Análise da Prática de História / Estágio de História I, II, III e IV, no item Competências e Habilidades. Nesse contexto, propõe a incorporação das tecnologias digitais por meio de diálogos com os meios de comunicação, buscas e pesquisas por meio da internet, análises críticas de sites, metodologias adequadas para cada tipo de suporte digital e incorporação de novas atividades. Os planos de ensino referente a essas disciplinas não especificam a forma como as tecnologias são incorporadas e problematizadas no processo formativo.

As demais disciplinas ministradas no curso de História da UFMG não disponibilizaram em seus planos de ensino e de aula referências sobre a apropriação das tecnologias digitais.

Nesse sentido apreende-se que há uma lacuna considerável em uma dimensão fundamental de formação do professor de História, pois conforme evidenciamos no capítulo 2, as tecnologias digitais de informação e comunicação redimensiona aspectos essenciais na compreensão da ciência histórica e do próprio processo de ensino e de aprendizagem, portanto, conhecer como ocorre a aprendizagem na era digital e como ensinar a construir o

saber histórico crítico num contexto de mídias e informações transitórias revela ser importante para o professor do século XXI.

As análises dos planos de ensino dos professores do curso de História da PUC-MG demonstraram que existem tentativas de estabelecer interação com as tecnologias digitais no percurso formativo dos futuros professores de História, embora ainda seja um número restrito de disciplinas que buscam incorporar as tecnologias em suas práticas de aula.

Disciplinas como a Didática do Ensino de História, Estágio Supervisionado demonstraram provocar discussões e propôs atividades que envolveu a incorporação das tecnologias na perspectiva formativa. Além dessas, as disciplinas ofertadas na modalidade EaD que são, Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação, Tecnologias e Redes e Tecnologia e Práticas Educativas consistem em oportunidades de colocar o aluno em condições de vivenciar a prática da educação distância e possibilita experimentar a construção do conhecimento de forma colaborativa e mais autônoma.

É possível afirmar que a EaD, embora tenha sido apropriada por muitas universidades e faculdades, principalmente, particulares, como meio de oferecimento de cursos a baixo custo e qualidade duvidosa, associada a intensificação do trabalho docente, consiste em um instrumento de educação e ensino com potencialidades consideráveis para promover aprendizagens em rede, colaborativa, com maior interação e interatividade entre várias pessoas e grupos por meio de simulações, hipertextualidade, cooperação e construções coletivas de conhecimento e compartilhamento.

Ao cursarem disciplinas na modalidade à distância, o futuro professor de História terá a oportunidade de apreender e compreender essa modalidade de educação, que não é melhor e nem pior que a modalidade presencial, mas que exige revisão de metodologias didático-pedagógicas e estratégias de ensino diferenciadas das convencionais por disporem de outros suportes e recursos de ensino e aprendizagem. Portanto, para além da modalidade, há que se garantir qualidade no processo formativo.

Há ainda outras disciplinas conforme explicitadas no capítulo 4, que propuseram como estratégia de ensino a pesquisa por meio de busca de documento em sites, nesse sentido, intenciona-se orientar para a seleção de fontes nas mídias digitais. Essa dimensão de formação é muito importante para o professor de História, pois identificar e selecionar documentos, fontes, registros, são habilidades inerentes ao professor historiador que pretende contribuir para formar sujeitos críticos.

Algumas disciplinas como História e Cultura Afrodescendente e Indígena propôs fazer registros em mídias e disponibilizar para as comunidades. Tal assertiva é notável, pois a

memória social também é relevante para a construção da consciência histórica e suscita outro desafio para a ciência História diante das mídias digitais, pois esses suportes tecnológicos de registros são superáveis e substituíveis em curto período de tempo. Portanto, há que se pensar em como preservar as memórias e não correr o risco de salvá-las em suportes que podem não ser acessíveis com decorrer do tempo.

Outra categoria importante na formação do professor de História e que teve impactos com as tecnologias digitais refere-se à concepção de tempo histórico e a aparente predominância do tempo presente, portanto, pensar na preservação da memória e a incorporação crítica das tecnologias digitais de informação comunicação implicam em inserir nos processos formativos a dimensão de temporalidade histórica. De certa forma, essa perspectiva não foi contemplada diretamente nos cursos analisados uma vez que não se identificou nos documentos analisados nenhuma referência a tais aspectos.

Diante disso, podemos afirmar que a incorporação das tecnologias digitais de informação e comunicação na formação dos professores de História no curso ofertado pela PUC-MG apresentou perspectivas consideráveis e inovações que permitem pensar em uma formação crítica no que tange as tecnologias digitais, embora de forma incipiente, pois ainda é restrito o número de disciplinas que demonstrou em seus planos de ensino e ementas a preocupação em incorporar criticamente as tecnologias digitais no percurso formativo da disciplina.

Em relação ao curso oferecido pela UFMG o distanciamento das tecnologias digitais e a formação do professor de História se mostraram ainda mais acentuado, pois apenas as disciplinas de Práticas de Ensino apresentaram propostas de incorporação crítica das tecnologias digitais na formação docente.

Conforme afirmamos no desenvolver dessa dissertação, as tecnologias digitais de informação e comunicação provocaram impactos em todas as dimensões da sociedade contemporânea, inclusive, na educação, ao reconfigurar formas de ensinar e de aprender, ao romper, simbolicamente, barreiras físicas, redimensionar o tempo e espaços. No entanto, essas transformações devem ser problematizadas a luz da crítica social, pois a forma de apropriação dessas tecnologias podem ter repercussões sociais que acentuam as desigualdades e promovam a formação de uma geração de informações tão transitórias quanto às próprias tecnologias. Nesse sentido, revela-se crucial a incorporação crítica das tecnologias digitais na formação inicial do professor de História de forma consistente e embasada.

Assim, esperamos que nossas reflexões possam colaborar com outras discussões sobre as tecnologias digitais da informação e comunicação e a formação do professor de História.

Referências

- AGUIAR, Angela. A.S. **Formação inicial**. In: OLIVEIRA, D.A; DUARTE, A.M.C; VIEIRA,L.M.F. Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte:UFMG/Faculdade de Educação, 2010.
- ALMEIDA, Fábio Chang. **O historiador e as fontes digitais: uma visão acerca da internet como fonte primária para as pesquisas históricas**.UFRGS: Aedos, n. 8, vol. 3, 2011.
- 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>
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- 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.
- _____. **Aprendizagens e jogos digitais**. Campinas: Alínea, 2011. 193 p.
- BAUER, Martin W. GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Trad.: Pedrinho A. Guareschi. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- 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 Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009. 408 p.
- BORUCHOVITCH, Evely. **Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional**. Psicol. Reflex. Crit. Vol. n.2. Porto Alegre, 1999. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** Número 9394/96.
- BRIGGS, Asa. BURKE, Peter. **Uma história social da mídia: de Gutenberg à Internet**. Trad.: Maria Carmelita Pádua Dias; revisão técnica Paulo Vaz. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- CAIMI, Flávia Eloisa. **Conversas e Controvérsias: O ensino de história no Brasil (1980-1998)**. Passo Fundo: UPF, 2001.

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

CASTANHA, André Paulo. **O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira**. Revista Brasileira de História da Educação, p. 169-195, 2006.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes de Fazer**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. Trad.: Roneide Venâncio Majer. 6ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. Tradução de Fúlvia M.L. Moretto. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

CHEVALLARD, Y. **La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Editora Aique, Argentina, 1991.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Trad.: Guacira Lopes Louro. Histoire de l' éducation, nº 38.

COLL, César. MONEREO, Carlos (org.). **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Trad.: Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COSCARELLI, Carla V. **Alfabetização e letramento digital**. In: COSCARELLI, C.V.; RIBEIRO, Ana E. (org) Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2 ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

DANTAS, Marcos. **A lógica do capital-informação: A fragmentação dos monopólios e a monopolização dos fragmentos num mundo de comunicações globais**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Contraponto, 2002.

DODEBEI, Vera Lúcia Doyle. **Tesouro: linguagem de representação da memória documentária**. Niterói: Intertexto, 2002).

DUARTE, Cristiane. **Uma análise de procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário**. Campinas, Unicamp, Dissertação de Mestrado, 1998.

Espaço Pedagógico: **Ensino de História e Educação**. Universidade de Passo Fundo/Faculdade de Educação. Vol. 1, 1994.

FERRO, Marc. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: Ibasa, 1983.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas: Papyrus, 1993. 157 p.

_____. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**. 13ª ed. rev. e ampl. Campinas: Papyrus, 2012.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 120 p.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora: UFJF, p. 196.

FURLAN, Elisângela. **Educação na década de 70: Diferentes linguagens visuais e influências na formação educacional do sujeito**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2013.

HALL, Stuart, **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Dp&aEditora, 2001.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas Atuais da Educação. São Paulo Perspec. vol.14 no.2 São Paulo Apr./June 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102>. Acesso em 20 de outubro de 2015.

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

_____. **Formação de professores e carreira – problemas e movimentos de renovação**. Campinas – SP: Autores Associados, 1997 (coleção formação de professores).

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

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. Trad.: Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p 143-180. 281 p.

KENSKI, Vani Moreira. Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/030>

tcc5

_____. **Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias**. Universidade de São Paulo, 2008. (Cadernos Pedagogia Universitária).

LÈVY, Pierre. **O que é virtual?** Trad.: Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996. 160 p.

_____. **A máquina universo**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo; Cortez, 1994.

MAIA, Tatyana A. **Civismo e cidadania num regime de exceção: o conhecimento histórico ensinado e seus usos políticos na ditadura civil-militar (1969-1985)**. XXVII Simpósio Nacional de História – ANPUH, 2013.

MAGALHÃES, Marcelo (org), et al. **Ensino de História: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: FGV, 2014.

MARTELETO, Regina Maria. **Análise de Redes Sociais – aplicação nos estudos de transferência da informação**. Ci. Inf. Brasília v. 30, n. 1, 2001 p. 71-81.

MATTELART, Armand. **História da sociedade da informação**. São Paulo: Ed. Loyola, 2002.

MENDONÇA, Ana Waleska. **Anísio Teixeira e a universidade de educação**. Rio de Janeiro: EDUREJ, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: As abordagens do processo. **Abordagem Tradicional**. São Paulo: EPU, 1986.119 p.p.7-18

MORAN, J.M. **Educação humanista inovadora**. Textos. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran>.

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>.

NETO, José Francisco de Melo. **Dialética: uma visão marxista**. Disponível em: http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/producao_academica/livros/pa_1_dialetica_uma_introducao.pdf

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

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **A Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

PINSK, Carla Bassanezi. **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. Por uma História prazerosa e consequente. . In: KARNAL, Leandro (org.). **História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas**. 6 Ed. São Paulo: Contexto, 2010. P. 17 – 36

PRETTO, Nelson. PINHEIRO, Daniel. **Escola e Redes: Conexões**. In: TAVARES, R. GOMES, S (org.). Sociedade, Educação e Redes: Desafios à formação crítica. 1ª Ed.- Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014, p. 193-217.

ROSA, Michele Rossoni. **Educação histórica, fontes históricas e novas tecnologias: descompassos e possibilidades**. In: Revista Àgora (ISSN 2175-3792). Porto Alegre: no 2, 2011. p.13-24.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. 1ª reimpr. Brasília: Ed. UnB, 2010 a.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SILVA, Cristiani Bereta da (org.) et al. **Experiências de Ensino de História no Estágio Supervisionado.** Florianópolis: UDESC, 2011.

SILVA, Marco. **O que é interatividade?** Disponível em <<http://www.senac.br/informativo/bts/242/boltec242d.htm>> Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, 1998. Acesso em 08 de outubro de 2015.

SIMAN, Lana Mara de Castro. **A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem.** In: DE ROSSI, Vera Lúcia Salles; ZAMBONI, Ernesta (Orgs.). Quanto tempo o tempo tem! Campinas: Alínea, 2003.

TAVARES, Maria de Fátima Duarte. **Preservação digital: Entre a memória e a História.** Brasília, DF, v. 41 n. 1, p.9-21, jan./abr., 2012

TAVARES, R. GOMES, S (org.). **Sociedade, Educação e Redes: Desafios à formação crítica.** 1ª Ed.- Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

TAVARES, R. H. **Educação a Distância.** In: OLIVEIRA,D.A., DUARTE, A.M.C., VIEIRA,L.M.F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte:UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento: processo de ensino aprendizagem e projeto político pedagógico.** 10 ed. São Paulo: Libertad, 2002

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: Seu cenário e seus protagonistas.** Trad. Ernani Rosa – Porto Alegre: Artmed, 2004.

