

TECNOLOGIAS DIGITAIS, FORMAÇÃO E ENSINO: uma análise dos PPCS de licenciatura em História no Estado de Minas Gerais

George Leonardo Seabra Coelho*

Luiz Gustavo Martins da Silva**

Thálita Maria Francisco da Silva***

RESUMO: Neste artigo, abordamos os usos das TDIC no processo formativo dos professores de História. Tendo como fonte os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de Licenciatura em seis Universidades Federais do estado de Minas Gerais, apresentamos as formas como as TDIC estão presentes nesses documentos. A partir disso, analisamos de que modo as Mídias e Tecnologias Digitais são propostas pelos PPCs, as quais fundamentariam a formação dos futuros professores de História. Neste sentido, nosso intuito é problematizar o conceito de Tecnologias Digitais, seus usos no campo do ensino e as formas como foram – e tem sido – pensadas no processo de ensino e aprendizagem de História.

PALAVRAS-CHAVE: Mídias; Formação; Ensino; Didática Histórica.

Digital Technologies, training and teaching: an analysis of PPCs under history in the State of Minas Gerais

ABSTRACT: In this article we discuss the uses of TDICs in the formative process of History teachers. Taking as source the Pedagogical Course Project (PPC) of Licensing of six Federal Universities in Minas Gerais, we will show the use of the TDICs which are present in these documents. After that we will analyze how Digital Media and Technologies are inserted into the PPCs, which would be the basis for future History teacher. Our aim in this study is to discuss the concept of Digital Technologies, their uses in the field of Education and the ways in which they were – and have been – thought in teaching-learning process of History.

KEYWORDS: Media; Training; Teaching. Historical Didactics.

Tecnologías Digitales, formación y enseñanza: análisis de los PPCs de Licenciatura en Historia en el Estado de Minas Gerais

RESUMEN: En este artículo abordamos los usos de las TDICs en el proceso formativo de los profesores de Historia. Teniendo como fuente los Proyectos de los Cursos Pedagógicos (PPC) de Licenciatura de seis Universidades Federales del Estado de Minas Gerais, presentamos el uso de las TDICs presentes en esos documentos. A partir de ahí, analizamos cómo los Medios y Tecnologías Digitales son propuestos por los PPCs, que serían la base para la formación de los futuros profesores de historia. Nuestra intención es problematizar el concepto de Tecnologías Digitales, sus usos en el campo de la enseñanza y las formas en que fueron – y han sido – pensadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia.

PALABRAS CLAVE: Medios de comunicación; Formación; Enseñanza. Didáctica histórica.

*Pós-doutor em História pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente, é Professor na Universidade Federal do Tocantins. Contato: Rua 03, Quadra 17, Lote 11, S/N, Jardim do Ipês I, CEP: 77500-000, Porto Nacional-TO, Brasil. E-mail: george.coelho@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3166-4008>.

**Mestre pela Universidade Federal de Ouro Preto. Atualmente, é doutorando na mesma Universidade. Contato: Rua do Seminário s/n, CEP 30420-000, Mariana-MG, Brasil. E-mail: luiz.martins@aluno.ufop.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7451-2445>. Agradeço à CAPES pelo recurso financeiro e à UFOP pelo apoio nas etapas da pesquisa.

***Mestra pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente, é Professora no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins. Contato: Av. Juraídes de Sena Abreu, s/n - Setor Buritizinho, CEP: 77330-000, Arraias-TO, Brasil. E-mail: thalita_bio@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3195-2368>

Nos últimos anos, observamos a popularização de diversos equipamentos eletroeletrônicos como *notebook*, *kindle*, *i-pod*, *virtual reality*, *tablet*, *smartphone*, *video game* e etc. Até a década de 1990, alguns desses equipamentos poderiam ser imaginados apenas em filmes futuristas, *2001: A Odisseia no Espaço* (1968), *Tron: Uma Odisseia Eletrônica* (1982) ou *De Volta para o Futuro 2* (1989). Esses equipamentos prognosticados pelas indústrias cinematográficas, e agora comercializados em lojas de departamentos variados, criaram novas necessidades, despersonalizaram-se e, ao mesmo tempo, reformularam as relações sociais.

Para além das preocupações atinentes à modificação das relações sociais, a utilização desses eletroeletrônicos em ambientes escolares vem provocando debates por parte de estudiosos de diversas áreas. Por essa razão, faz-se necessário problematizar os usos desses dispositivos no campo da Didática da História e no pensamento sobre o Ensino de História. Entendemos que os usos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em espaços escolares podem modificar a relação entre professor-aluno-conhecimento, assim como transformam as relações aluno-aluno.

Ao propor estudos sobre os usos das TDIC na escola, não podemos deixar de levantar algumas problemáticas. A primeira nuance refere-se à desigualdade social, produtora da inacessibilidade à Internet e aos equipamentos tecnológicos por parte considerável da sociedade brasileira. Um segundo dilema diz respeito à precariedade dos suportes tecnológicos encontradas em diversas escolas públicas e privadas. Um terceiro obstáculo para a incorporação das TDIC na escola pode ser apontado pela falta de domínio técnico por parte do professor, o que, de certa forma, leva à rejeição aos seus usos no ensino. Por fim, a última questão, mas não menos importante, está ligada à defasagem de estudos acerca das TDIC no processo de formação inicial de professores de História, bem como a pouca oferta de cursos de formação continuada voltada para a apropriação das TDIC no dia a dia desses profissionais.

A despeito dessas questões que, certamente, dificultam e limitam os usos de tecnologias no ensino e na pesquisa, não podemos menosprezar seus impactos no cotidiano das pessoas. Por isso, as TDICs – e seus usos – precisam ser estudadas e compreendidas. Defendemos que os mais diversos contextos escolares – desde a Educação Infantil até o Ensino Superior – necessitam discutir e apropriar-se¹ das tecnologias. Isso se torna relevante para que professor e aluno usem, em suas práticas, as inúmeras possibilidades oferecidas por equipamentos e aplicativos. Logo, entendemos que a formação de um novo ser humano capaz

de compreender plenamente esse novo mundo de informação e comunicação exige uma nova escola e um novo professor, isto é, um profissional sempre atualizado.

Com base nesse raciocínio, ressaltamos o desencontro entre a formação docente – centrada na sua atuação em espaços presenciais e formais de escolarização – e os novos espaços de aprendizado. Apesar da ampliação dos usos tecnológicos e midiáticos – e do acesso facilitado, embora com suas limitações – em diversos espaços sociais, entendemos que a formação docente não tem acompanhado essas transformações. Nesse sentido, há a necessidade de formar um novo profissional docente que esteja presente e preparado para dimensionar, programar e orientar a produção de ações educativas a partir da apropriação das TDIC no fazer docente. Assim, nosso objetivo é desenvolver um estudo sobre as possibilidades abertas pelos usos das tecnologias e mídias na formação dos professores de História, ou seja, abrir um diálogo entre o ensino de História e as representações sociais acerca das TDIC.

Diante dessa constatação, buscamos – com este estudo – abordar os usos das TDIC no processo formativo dos professores de História. Para que fosse possível desenvolver nosso objetivo, analisamos os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de Licenciatura em História ofertada no estado de Minas Gerais. Dado que os Institutos Federais mineiros não possuem o curso de Licenciatura ou/e Bacharelado em História, optamos por selecionar apenas as Universidades Federais. Ainda sobre o critério metodológico, tivemos acesso integral apenas a seis PPCs² entre as nove Universidades Federais³.

Através deste procedimento analítico, ressaltamos como esses documentos apresentam a utilização das TDIC no processo formativo do professor de História. Nesta análise documental, enfatizamos como as Mídias e Tecnologias Digitais estão inseridas na grade curricular nesses cursos, ou seja, de que modo os PPCs incorporam as TDIC na formação de estudantes e, ao mesmo tempo, expõem a relação entre as TDIC e o ensino de História.

Para desenvolver nossa proposta, dividimos este artigo em três seções. Na primeira, intitulada *Tecnologias digitais, sociedade e educação*, apresentamos as aproximações entre o pensamento de Andrew Feenberg e Pierre Lévy sobre a possibilidade de democratização da tecnologia e seus usos na Educação. Na segunda seção, intitulada *Tecnologias digitais, educação e formação de professores de história*, expomos as perspectivas de usos das TDIC na formação de professores, especificamente na formação de professores de História. Na última seção, intitulada *Análise dos PPCs dos Cursos de História em seis Universidades Federais do estado de Minas Gerais*, analisamos os seis PPCs selecionados para este trabalho.

Como o leitor pode perceber, nossa proposta problematiza o conceito de Tecnologias Digitais, seus usos no campo do ensino e as formas como foram – e tem sido – pensadas no processo de ensino-aprendizagem de História.

Tecnologias digitais, sociedade e educação

Em um de seus estudos, Andrew Feenberg buscou compreender a inserção da tecnologia nas sociedades modernas e abordou sobre seus usos na contemporaneidade. De acordo com ele, “a tecnologia é um fenômeno de dois lados – de um, o operador, de outro, o objeto – em que ambos, operador e objeto, são seres humanos⁴”. Além disso, o filósofo norte-americano ressaltou que a ação técnica é um “exercício de poder” e propôs uma teoria crítica acerca desse fenômeno.

A teoria crítica da tecnologia de Feenberg aponta que os seres humanos não precisam esperar um Deus para transformar a sociedade tecnológica em um lugar melhor. Mesmo reconhecendo as consequências catastróficas do desenvolvimento tecnológico, o filósofo acredita na possibilidade de uma maior liberdade a partir da tecnologia. Segundo o autor, o “problema não está na tecnologia como tal, senão no nosso fracasso até agora em inventar instituições apropriadas para exercer o controle humano [sobre a] tecnologia”, onde seria possível submeter a tecnologia “a um processo mais democrático no *design* e no desenvolvimento⁵”.

Para Feenberg, chegou o momento de estender a democracia também à tecnologia e, para isso, os valores nela incorporados devem ultrapassar a simples questão da eficiência e do controle. A necessidade de ultrapassar essas abstrações deve-se ao fato de que a “tecnologia não molda só um modo de vida, mas muitos possíveis estilos diferentes de vida, cada um dos quais reflete escolhas diferentes de objetivos e extensões diferentes da mediação tecnológica⁶”. Nota-se, na teoria crítica proposta pelo filósofo, que as tecnologias não são vistas apenas como meras ferramentas, mas como estruturas para estilos de vida, os quais oferecem escolhas para a possibilidade de pensarmos sobre tais escolhas e de submetê-las a controles mais democráticos.

Ao se coadunar com a concepção de Feenberg sobre a democratização da tecnologia, Pierre Lévy, já na década de 1990, chamou a atenção para a “democracia eletrônica”. Para este autor, a “democracia eletrônica” consiste em:

encorajar, tanto quanto possível – graças às possibilidades de comunicação interativa e coletiva oferecidas pelo ciberespaço –, a expressão e a elaboração dos problemas da cidade pelos próprios cidadãos, a auto-organização das comunidades

locais, a participação nas deliberações por parte dos grupos diretamente afetados pelas decisões, a transparência das políticas públicas e sua avaliação pelos cidadãos⁷.

Feenberg, no entanto, considera que “o mundo da tecnologia [ainda] é o meio dentro do qual os atores se integram [apenas] com o computador e os processos de interpretação são centralizados⁸”. Trazendo essa constatação para o âmbito educacional, o filósofo defende que as Faculdades e Universidades devem mobilizar-se na defesa do humano e, em especial, em defesa da “democracia tecnológica”. No entanto, tal oposição humanística à informatização no campo educacional toma dois caminhos muito diferentes: 1) há aqueles que são contra toda mediação eletrônica na educação, uma posição sem nenhum efeito na qualidade da informatização, somente em seu ritmo; 2) e aqueles que adotam um modelo de educação à distância⁹ que não depende da interação humana, pois ocorre apenas por redes de computadores.

Em oposição a esses dois caminhos, o autor defende que o significado do computador deve ser deslocado da concepção de uma fonte de informação fria e racional para um meio de comunicação, isto é, um suporte para o desenvolvimento do ser humano e de comunidades democráticas virtuais. Nesse sentido, o autor propõe a criação de um sujeito *on-line* e um novo tipo de atividade social, a qual não deve ser limitada por um jogo de opções enlatadas do *menu*.

Segundo Feenberg, as dificuldades de inserção das tecnologias nos processos educativos podem ser explicadas pela limitação do seu emprego, a qual não depende somente do estado de nosso conhecimento, mas das “estruturas do poder que balizam o conhecimento e suas aplicações¹⁰”. Às vezes, não se trata de resistência ao uso das tecnologias, mas de um controle estrutural que, como se verá na terceira seção deste artigo, está institucionalizado nos PPCs dos cursos de História por nós analisados.

Devido a essa situação, o filósofo considera que ao empregarem as tecnologias nos processos educativos, esses dois pontos de vistas – defasagem do conhecimento e controle estrutural – favorecem algumas extremidades específicas e obstruem outras. Assim, o fundamental “para a democratização da tecnologia [segundo o autor] é encontrar maneiras novas de privilegiar [os] valores excluídos e de realizá-los em arranjos técnicos novos”, e é por essa razão que uma “realização mais plena da tecnologia é possível e necessária¹¹”.

Na relação entre Tecnologia e Educação, Lévy também defendeu a utilização de técnicas capazes de ampliar o esforço pedagógico dos professores. Para o autor, todas as possibilidades técnicas de acordo com o conteúdo, a situação e as necessidades do

“ensinado”, podem e devem ser pensadas em ambientes educativos. Segundo ele, “o novo paradigma da navegação [...] que se desenvolve nas práticas de levantamento de informações e de aprendizagem cooperativa no centro do ciberespaço, mostra a via para um acesso ao conhecimento ao mesmo tempo massificado e personalizado¹²”.

Ao partir do pressuposto da aprendizagem coletiva assistida por computador, por exemplo, Lévy ainda ressaltou que nos “campi virtuais”, os professores e os estudantes partilham os recursos materiais e informacionais, como lê-se no seguinte trecho:

Os estudantes podem participar de conferências eletrônicas desterritorializadas nas quais intervêm os melhores pesquisadores de sua disciplina. A partir daí, a principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão à seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc¹³.

Prosseguindo na sua análise, o autor destacou, também, que:

O uso crescente das tecnologias digitais e das redes de comunicação interativa acompanha e amplifica uma profunda mutação na relação com o saber [...]. Ao prolongar determinadas capacidades cognitivas humanas (memória, imaginação, percepção), as tecnologias intelectuais com suporte digital redefinem seu alcance, seu significado, e algumas vezes até mesmo sua natureza. As novas possibilidades de criação coletiva distribuída, aprendizagem cooperativa e colaboração em rede oferecidas pelo ciberespaço colocam novamente em questão o funcionamento das instituições e os modos habituais de divisão do trabalho, tanto nas empresas como nas escolas¹⁴.

De acordo com Lévy, há numerosos trabalhos versando sobre a multimídia como suporte de ensino ou acerca dos computadores como substitutos incansáveis dos professores. Significa, conforme o autor, que na visão mais clássica a informática ofereceria máquinas de ensinar, já em outra visão, os computadores são considerados como instrumentos de comunicação, de pesquisa de informações, de cálculo, de produção de mensagens a serem colocadas nas mãos dos estudantes.

Para Lévy, a grande questão da cibercultura não é tanto a passagem da modalidade “presencial” para à “distância”, nem do escrito e do oral tradicionais à “multimídia”, mas a transição de uma educação e uma formação estritamente institucionalizada – a escola, a universidade – para uma situação de troca generalizada dos saberes, em outras palavras, o ensino da sociedade por ela mesma, de reconhecimento autogerenciado, móvel e contextual das competências¹⁵. Para Lévy:

Aprendizagens permanentes e personalizadas através de navegação, orientação dos estudantes em um espaço do saber flutuante e destotalizado, aprendizagens cooperativas, inteligência coletiva no centro de comunidades virtuais, desregulamentação parcial dos modos de reconhecimento dos saberes, gerenciamento dinâmico das competências em tempo real... esses processos sociais atualizam a nova relação com o saber¹⁶.

Com base nos pressupostos e nas considerações de Feenberg e Lévy, entendemos que as análises sobre as Tecnologias Digitais devem ser permeadas por um repensar crítico de seus usos, suas relações e, acima de tudo, seus impactos sociais e educacionais. É possível concordar, assim, que a realização mais plena da Tecnologia não só é possível como necessária para uma “democratização” de seu acesso, permitindo seus meios e suas boas práticas. O diálogo entre esses autores leva-nos a destacar que um sujeito cada vez mais autônomo é aquele inserido na “democratização eletrônica” do ciberespaço.

Tecnologias digitais, educação e formação de professores de história

Em relação à ampliação dos recursos tecnológicos nos últimos 30 anos, Monica Fantin e Pier Cesare Rivoltella fizeram as seguintes perguntas: Quais as mudanças que a cultura digital tem colocado para a escola? Como os professores usam as mídias e as tecnologias em sua vida pessoal e profissional? Quais os consumos culturais dos professores e o que fazem em seu tempo livre? Para os autores, o crescimento exponencial das mídias, do audiovisual, da *web* possibilitou “a ampliação do universo da comunicação, da informação e da midiaticização numa era do mundo hipermidiático¹⁷”. Assim, a cultura digital é uma cultura multimídia que usa códigos, linguagens e estratégias pragmáticas de comunicação diferentes.

Ainda, a cultura digital é baseada na *intermedialidade*, o que significa que todas as tecnologias são convergentes, e na *portabilidade*¹⁸, pois os aparelhos ampliaram as possibilidades para se fazer muitas coisas: conectar-se, comunicar-se, editar textos e imagens. Sendo assim, na visão dos autores

a cultura digital é uma cultura em que a mídia pessoal, *personal media*, é a protagonista. Os celulares e as redes sociais, *social network*, ao lado de outras tecnologias, permitem que o leitor se torne cada vez mais autônomo, e, graças a essa cultura, cada leitor pode se tornar também um autor¹⁹.

Nessa nova “cultura-mundo”, os pesquisadores afirmam que as mídias se tornam instrumentos primordiais da relação com o mundo, configurando-se como formas de cultura que “consolidam novas percepções marcadas por interdependências e interconexões²⁰”. Isso posto, ao “propiciar outras formas de interação, socialização e transmissão simbólica, a

cultura digital participa de nossa prática sociocultural na produção e socialização de conhecimentos e na construção de significados de nossa inteligibilidade do mundo²¹”. É, portanto, “nessa cultura [digital] que crianças, jovens e alunos da escola mergulham, pois esse é o seu meio ambiente²²”.

Com essa constatação, os autores levantam um importante questionamento sobre os desafios da escola frente às gerações mergulhadas na cultura digital: “quais são os conteúdos, as formas e as possibilidades da formação de professores?²³”. Diante essa realidade, as possibilidades de uma educação voltada para cidadania digital é uma das necessidades, pois:

refletir sobre as possibilidades de educar para a cidadania digital por meio de uma abordagem crítica da mídia-educação, integrada a uma abordagem culturalista (*media-culture*), que, além de educar *para, sobre, com e através* das mídias, de uma perspectiva crítica, instrumental e expressivo-produtiva [...] reconhece a mídia como forma de cultura em relação estrutural à dimensão política²⁴.

Fantin e Rivoltella também destacam que é frequente ouvirmos que os professores não sabem usar o computador, que eles não aproveitam as potencialidades que as tecnologias oferecem e, que isso, os deixa cada vez mais “atrasado” em relação aos seus alunos. Por outro lado, ouve-se dizer que os alunos estão alguns passos à frente, usando os meios eletrônicos e digitais com grande habilidade. A partir dessa percepção, os autores destacam pontos para sistematizar a discussão e solucionar parcialmente esses conflitos: a) formação inicial e continuada; b) conteúdos e competências da formação; c) metodologias e didática; d) modalidades de formação. Esses quatro apontamentos são postos ao campo da formação de professores para a cidadania digital. Para os autores, o trabalho de formação de professores poderá construir uma nova representação da tecnologia como cultura e espaço de colaboração.

Maria da Graça Setton também pontua a necessidade de discutir as relações entre Mídia e Educação. Para que a formação de professores seja pautada pelas relações entre Mídia, Tecnologia e Educação, a autora entende que se deve dar atenção à abordagem das noções de cultura e socialização, pois, segundo ela:

refletir sobre as mídias a partir do ponto de vista da educação é admiti-las enquanto produtora de cultura. É também admitir que a cultura das mídias, suas técnicas e conteúdos veiculados pelos programas de TV, pelas músicas que tocam no rádio, ou mensagens de internet, nas mais variadas formas formam, ajudam-nos, juntamente com valores produzidos e reconhecidos pela família, pela escola e pelo trabalho, a nos constituir enquanto sujeitos, indivíduos e cidadãos, com personalidade, vontade e subjetividades distintas²⁵.

Outro estudo que aborda as relações entre Mídia e Educação é o de Maria Luiza Belloni. A autora compreende essa relação como ideia e como movimento social, na qual se

deve ressaltar a importância da mídia-tecnologia-educação nos processos de formação das novas gerações. Além disso, a autora problematiza os usos das TDIC em todos os níveis educacionais “numa perspectiva de mídia-educação”, pois a “mídia-educação faz parte do conjunto de competências a que as crianças e os adolescentes têm direito, sendo indispensável, como o letramento, à formação do cidadão²⁶”.

Para que se estabeleçam os usos e apropriações das Tecnologias e Mídias digitais, a autora aponta para dois caminhos: o uso pedagógico das mídias (ferramenta pedagógica) e a educação para as mídias (apropriação crítica). Maria Belloni defende a noção da mídia-educação como formação para a apropriação e uso das mídias como *ferramentas*: “pedagógica para o professor” e de “criação, expressão pessoal e participação política para todos os cidadãos²⁷”. É através da interação entre as crianças e as interfaces digitais que “surgem novas formas de perceber e apreender as informações visuais, sonoras, semânticas, de interpretá-las, classificá-las e utilizá-las em outras situações, ou seja, novos modos de aprender²⁸”. No entanto, a autora questiona o fato de que na Academia de Formação de Professores continuarem com a rejeição à tecnologia, e quando ocorre a introdução de mídias digitais nas escolas se dá em uma perspectiva “tecnicista” e não na perspectiva de humanização.

Conforme já disse Vani Kenski, as Tecnologias e Mídias Digitais estão em todo lugar e já fazem parte de nossas vidas. Para a autora, nossas atividades cotidianas mais comuns são possíveis graças às tecnologias às quais temos acesso. As “tecnologias estão tão próximas e presentes, que nem percebemos mais que não são coisas naturais²⁹” e, dessa forma, Kenski nos traz um destaque:

as alterações sociais decorrentes da banalização do uso e do acesso das tecnologias eletrônicas de comunicação e informação atingem todas as instituições e todos os espaços sociais [...]. **Essas alterações [também] refletem sobre as tradicionais formas de pensar e fazer educação.** Abrir-se para novas educações – resultantes de mudanças estruturais nas formas de ensinar e aprender possibilitadas pela atualidade tecnológica – é o desafio a ser assumido por toda a sociedade³⁰.

Kenski, além disso, reforça o problema do desencontro entre a formação do docente e o contexto tecnológico atual. A autora aponta para a importância de se preparar um

novo profissional docente [que] – conhecedor profundo das inter-relações pedagógicas, psicológicas, políticas e tecnológicas nas atividades de ensino e aprendizagem – esteja presente para dimensionar, programar e orientar com habilidades a produção de ações educativas que vá ao encontro das necessidades³¹ [dos sujeitos inseridos no contexto tecnológico atual]³².

Especialmente acerca da formação de professores de História, Selva G. Fonseca afirma que a Internet é um importante meio de comunicação, fonte de informação e que

oferece “uma multiplicidade de registros de experiências históricas das diferentes sociedades³³”. Para a autora, o acesso às informações disponíveis na Internet requer do “professor alguns cuidados, para que as informações ali obtidas não sejam tomadas como verdades absolutas³⁴”. A autora e Marcos Silva ressaltam que as comunidades da Internet compartilham saberes e trocam “intepreções com pessoas que, muitas vezes, estão fisicamente longe da sala de aula ou do laboratório de pesquisa³⁵”. Segundo os autores, as redes de comunicação colocam “professores e alunos em contato permanente com catálogos de museus, arquivos e bibliotecas, bem como textos e imagens pertencentes a esses acervos e *sites* que oferecem informações e análises de diferentes tópicos daquela área do saber³⁶”.

Apesar das possibilidades, Fonseca e Silva consideram que o “pior risco oferecido pela informática para o ensino é a tola sensação de que os sujeitos e instrumentos clássicos da aprendizagem caíram em desuso³⁷”. Por esse motivo, o entusiasmo por essas “conquistas técnicas deve estar mesclado a algumas cautelas, para evitar que se transforme num deslumbramento com a aparelhagem, destituído de pensamento sobre os instrumentos e as conclusões a que eles nos dão acesso³⁸”. Os autores alertam para o fato de que “o computador é um instrumento de trabalho, que o trabalho de pensamento continua a cargo dos seres humanos³⁹”, certamente há, aqui, uma reflexão crítica.

Ainda sobre as relações entre os usos das tecnologias e o Ensino de História, Circe Bittencourt defende que “os atuais métodos de ensino têm de se articular às novas tecnologias para que a escola possa se identificar com as novas gerações, pertencentes à cultura das mídias⁴⁰”. Para a autora, as tecnologias “estão revolucionando [...] as formas de conhecimento escolar, por sua capacidade e poder de estabelecer comunicações mais pessoais e interativas”, e por isso “geram sujeitos com novas habilidades e diferentes capacidades de entender o mundo⁴¹”.

Apesar do entusiasmo, a autora resalta que esses recursos:

não são produtos que possam ser utilizados sem uma crítica profunda do que transmitem, das formas individualistas de comunicação e de lazer que estabelecem, do fortalecimento do ideário de uma submissão irrestrita ao domínio da máquina como instrumento educativo⁴².

Para reforçar seu tom crítico pessimista quanto às Mídias e Tecnologias articuladas ao ensino, Bittencourt afirma que:

O uso de computadores, programas televisivos, filmes, jogos de videogame corresponde a uma realidade da vida moderna com a qual crianças e jovens têm total

identificação, e tais suportes merecem atenção redobrada e métodos rigorosos que formulem práticas de uso não alienado⁴³.

Nessa problemática, é importante trazermos para o debate a possibilidade de relacionar a utilização das TDICs e a educação histórica, bem como as discussões que tratam da consciência histórica. Luis Fernando Cerri considera que é o passado que constitui o presente, sendo essa relação fundamental para o tema da consciência histórica, pois suas conexões com o nosso cotidiano são mais frequentes e significativas do que se possa parecer. Nesse sentido, compartilhamos com a ideia de Cerri ao lançar os olhos sobre os usos que são feitos da história, não somente para significar o tempo vivido coletivamente, mas com os conhecimentos difundidos pelos meios de comunicação em massa, mais especificamente, pelas Mídias Digitais.

De acordo com o autor, “o ensino de história – escolar ou extraescolar, formal ou informal – é uma arena de combate em que lutam os diversos agentes sociais da atualidade⁴⁴”. E, por isso, o autor questiona até que ponto os saberes sobre o tempo histórico adquiridos antes, durante e apesar da escolarização, afetam o aprendizado, suas características e sua qualidade. A partir desse questionamento, Cerri considera que o problema do ensino de História não é somente de ordem cognitiva ou educacional, mas também sociológica e cultural. Nesse sentido, a rejeição do aluno ao conhecimento histórico escolar pode “não ser somente uma displicência com os estudos ou uma falta de habilidade com essa matéria, mas um confronto de concepções muito distintas sobre o tempo, que não encontram nenhum ponto de contato com o tempo histórico⁴⁵” construído pelo conhecimento acadêmico⁴⁶.

No que diz respeito às TDIC e o ensino de História, o professor deve entender o universo ao qual o jovem está inserido para encontrar utilidades para esses recursos eletrônicos. Já no que concerne à apropriação da História pelas TDIC, as contribuições de Cerri são pertinentes. Para o autor, na atualidade existe a mobilização de um complexo empresarial de distribuição do conhecimento histórico, que vai de editoras de livros acadêmicos a livros de divulgação para o grande público, além de conteúdos digitais, os quais ganham potencialidades no ciberespaço.

De acordo com o autor, a didática da história considera que todos os estudos históricos e conhecimentos sejam submetidos a uma reflexão didática. Deve-se realizar uma reflexão sobre o que é ensinado, sobre as lógicas internas, condições, interesses e necessidades sociais que envolvam o ensino e a aprendizagem de conhecimentos históricos na atualidade e, por

fim, sobre o que e como se deveria ser ensinado. Nesse sentido, a educação histórica deve ser entendida:

como um processo que não pode ser encarado como dentro de uma redoma da sala de aula. Os problemas e as potencialidades do ensino-aprendizagem de história não estão restritos à relação professor-aluno na classe, mas envolvem o meio em que circulam em suas famílias, na igreja ou outras instituições que frequentam e nos meios de comunicação em massa⁴⁷.

Seguindo essa linha de raciocínio, muitos dos educandos da Educação Básica estão aprendendo história nas redes sociais, ensinada por diversos sujeitos, historiadores ou não. Por essa razão, concordamos com o autor ao afirmar que a história que o aluno usa é diferente daquele que o professor ensina e, por sua vez, é diferente da história que os funcionários do Ministério da Educação ou dos acadêmicos formadores de professores apregoam. Para o Cerri,

a perspectiva da consciência histórica nos impõem [...] outro ponto de vista sobre a nossa disciplina: o de que ela é resultado de necessidades sociais e políticas na formação da identidade de novas gerações e, portanto, o seu problema não é somente de ordem cognitiva ou educacional, mas também sociológica e cultural⁴⁸.

Este artigo corrobora com tal perspectiva, a de que a consciência histórica nos impõe outro ponto de vista sobre a nossa disciplina e sobre os usos das Mídias e Tecnologias na prática docente. Dito tudo isso, e retomando as ideias de Feenberg acerca da “democratização tecnológica”, o emprego do uso e da apropriação das Tecnologias e das Mídias presente tanto no ofício do historiador quanto na sua prática docente, encontram suas limitações que são de ordem estrutural e não apenas cognitiva e de inteligência. Não resta dúvida de que há um controle institucional do poder (tecnologia).

Assim, torna-se imprescindível pensar na democratização tecnológica nos espaços escolares e identificar novos caminhos que privilegiem valores que são excluídos pela estrutura através da realização de novas estratégias técnicas e socioeducativas. Diante das considerações apresentadas nas duas seções anteriores, entendemos que as análises dos PPCs revelam como os cursos de Licenciatura que foram analisados incorporam as relações entre TDIC e formação de professores de História.

Análise dos PPCs dos Cursos de História em seis Universidades Federais do estado de Minas Gerais

No processo de leitura dos PPCs das Licenciaturas em História oferecidos pelas Universidades Públicas Federais do estado de Minas Gerais, selecionamos as seguintes Instituições de Ensino Superior: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG),

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade de São João Del Rei (UFSJ), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Muriç (UFVJM), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – Instituto de História INHIS e Instituto de Ciências Humanas do Pontal (ICHPO).

A metodologia utilizada para a análise desses PPCs foi por meio da filtragem de palavras-chave, a saber: tecnologia, mídia, inovações, digital e virtual. A análise das ementas das disciplinas⁴⁹, da bibliografia básica e complementar, foram primordiais para percebermos se há ou não a preocupação com a inserção das TDIC na formação do professor de História. O desafio dessa análise é o fato de haver discrepância de período entre as versões dos PPCs, sendo que a maior divergência compreende dez anos. Como já salientado, não foi possível analisar os PPCs das nove Universidades Federais de Minas Gerais que ofertam o curso de História. Outra questão que se impõe é: Por que no período de cerca de dez anos, esses PPCs analisados não foram modificados, ainda mais quando se trata do quesito tecnologia? Ou ainda, se foram modificados, qual a razão de não se encontrem públicos? Lamentavelmente, essas indagações não poderão ser respondidas neste estudo, pois nosso objetivo foi analisar os seis PPCs disponíveis ao público.

Ao analisar a versão pública do PPC do curso de Licenciatura em História da UFMG – versão Curricular de 2009 – observamos que não há referências aos termos “mídias”, “inovação”, “digital” e “virtual”. O termo “tecnologia” é mencionado para ressaltar que “o professor de História, especificamente, deve possuir: familiaridade, bibliográfica e prática, com metodologias e recursos de ensino aprendizagem, dominando, sobretudo, as novas tecnologias⁵⁰”. Apenas essa descrição não é suficiente para se ter conhecimento sobre como se dá a formação, visto que também não recuperamos as ementas e as bibliografias das disciplinas, haja vista que nenhuma disciplina traz em seu título qualquer referência às TDIC.

O PPC do curso de Licenciatura da UFJF foi aprovado pelo Conselho Setorial de Graduação (Congrad) em julho de 2019 e entrou em vigência em 2020⁵¹. Ao analisar esse PPC, as palavras “mídia” e “digital” sequer são encontradas no documento. O termo “tecnologia” é encontrado uma única vez, já o termo “inovação” surge duas vezes em todo o documento. Essas duas expressões são inseridas para referenciar a prática docente. Segundo o documento, a docência é uma ação educativa que busca a “socialização e construção de conhecimentos e sua inovação” que envolvem “o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações⁵²”. Apesar de exporem – mesmo que superficial – a questão da “inovação” e “tecnologia” como componentes da formação do

professor e, acima de tudo, contar com uma quantidade considerável de horas dedicadas à prática docente, não tivemos acesso as ementas destas disciplinas e da bibliografia básica ou completar, pois não estavam presentes no PPC deste curso. Assim como o PPC do Curso de Licenciatura da UFMG, nenhuma disciplina traz em seu título qualquer referência às TDIC.

O PPC do curso de Licenciatura da UFSJ foi aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEP) em novembro de 2018⁵³. De acordo com esse documento, o discente da licenciatura deve “conhecer e dominar a metodologia do trabalho com variadas fontes históricas”, inclusive as “midiáticas”, assim como, “saber como utilizar as diversas linguagens demandadas pelas novas tecnologias em sala de aula⁵⁴”. Aliás, esses são as únicas especificidades que o PPC confere a “tecnologia” e “mídia”, isto é, uma utilização meramente instrumental e, a primeira vista, com pouca crítica. Mesmo reconhecendo a necessidade de utilizar as linguagens das “novas tecnologias em sala de aula”, não encontramos sequer uma referência bibliográfica abordando essa questão em todo o documento.

Os termos “inovação” e “virtual” não são mencionados no documento. Já o termo “digital” não aparece. Por outro lado, expressões derivadas do termo digital surgem para ressaltar que o Laboratório de Pesquisa e Conservação Documental (LABDOC) reserva um espaço destinado à digitalização de documentos. No entanto, suas funções não têm uma destinação explícita para a formação do futuro professor de História e, sim, para a formação de pesquisadores em História⁵⁵. Mesmo que o LABDOC tenha relevância social e acadêmica, e a dicotomia entre o historiador e o professor de História esteja superada, entendemos que esta atuação recíproca deve estar explícita nos documentos destinados a estruturação dos cursos de Licenciatura em História.

Ainda, nesse PPC encontramos a disciplina de *História e Mídia*, a qual é ofertada em caráter optativa com 66 horas. Segundo o documento, essa disciplina visa abarcar o “trabalho do historiador e as fontes midiáticas. O fato histórico e a memória na era dos *mass media*. Cultura política e mídia no Brasil contemporâneo. Recortes analíticos: televisão e cinema documentário⁵⁶”. Esta disciplina tem como objetivos:

Propiciar reflexões de cunho teórico-metodológico sobre:

* o trabalho do historiador junto às fontes midiáticas, bem como as implicações dos meios massivos junto a configuração do fato histórico e da memória na contemporaneidade;

* pesquisas em torno da cultura política no Brasil através da televisão e do cinema documentário⁵⁷.

Apesar da importância desta disciplina, observamos que sua abordagem não está voltada para os usos das “mídias” e o ensino de História, mas para a pesquisa a partir das fontes midiáticas, o fato histórico, a memória e a cultura política. Esses objetivos podem ser observados na análise da bibliografia, pois não aparecem nenhum texto ou obra que aborda a relação entre as mídias e o ensino. Mesmo com a ausente relação entre as mídias e o ensino, consideramos de fundamental importância a abordagem proposta pelo PPC, uma vez que o historiador na contemporaneidade se depara com uma variedade de fontes históricas produzidas e publicizadas através das mídias, entre elas, as telenovelas, telejornais, documentários, cinemas, entre outras.

Ao analisar a versão que se encontra disponível para acesso público do PPC do curso de Licenciatura em História da UFVJM de 2011, notamos que não constam os termos “mídia”, “inovação”, “digital” e “virtual”. Em relação à “tecnologia”, há o entendimento de que o PPC impulsiona o “aprendizado de novas tecnologias de comunicação e ensino⁵⁸”, mas o que se deixa transparecer nessa referência é que serve somente para seguir às orientações do Parecer CNE/CP 28/2001. Mesmo deixando essa impressão, observamos a possibilidade de o aluno cursar a disciplina *Tecnologia, Cognição e Sociedade* com carga horária de 75 horas. A ementa e a bibliografia não estão presentes nesse PPC, uma vez que essa disciplina é ofertada pelo bacharelado. Pode-se supor que ela esteja voltada mais para a pesquisa do que para a reflexão acerca da tecnologia e suas relações com o ensino.

A disciplina de *Prática de ensino de História II* tem a Ementa flexível e majoritariamente prática, na qual as “aulas teóricas deverão destinar-se a fazer diagnósticos da situação do ensino de História⁵⁹”. A disciplina também oferece suporte para a “seleção, organização e confecção de recursos didáticos” e a “análise e produção de material com diferentes fontes históricas: jornais, entrevistas, vídeos, imagens [...] dentre outros⁶⁰”. Apesar de incorporar as diferentes “mídias”, entre elas “jornais, entrevistas, vídeos, imagens”, não há informações de como esses recursos poderão ser abordados, e se os mesmos estarão relacionados com as “novas tecnologias” informadas no documento. Por fim, outra questão interessante é a disciplina *Universidade de Ciência*, ofertada no Eixo Interdisciplinar, a qual poderia discutir a questão da “inovação” ou “tecnologia”, contudo, a ementa e a bibliografia não estão disponibilizadas no PPC analisado.

O PPC do curso de Licenciatura da UFU-ICHPO de 2019 para o Campus de Ituiutaba é bastante interessante. No documento, lê-se a descrição das atribuições dadas ao Laboratório de História Digital (LAHISD-UFU), o qual está vinculado ao Núcleo de Pesquisas de Gênero,

Educação e Diversidade (NUPGED-UFU). Ao longo de nossas análises, este PPC foi o único que apresentou a existência de um Laboratório com este perfil. Na descrição do LAHISD-UFU, identificamos a exposição das relações entre tecnologia, mídia digital e ensino. Este laboratório se dedica:

às múltiplas práticas e interações – sociais, econômicas, políticas e culturais – que ocorrem no mundo digital, investigando variados aspectos relativos aos modos como se inter-relacionam as diversas tecnologias, linguagens e mídias digitais, bem como os seus impactos na produção, no ensino e na divulgação do conhecimento histórico na contemporaneidade. Nesse sentido, as pesquisas abordam o caráter digital das fontes, do objeto de estudo da História, das ferramentas e plataformas utilizadas no ensino de História [...] as investigações buscam examinar distintos processos de transição tecnológica e a trajetória das mudanças ocorridas nas mídias digitais e de seus efeitos concomitantes nas inovações em diferentes tipos de linguagens: cinematográfica, iconográfica, museológica, literária, etc. As pesquisas contemplam também os modos como diversos temas históricos são abordados no ciberespaço, enfatizando as interpretações do passado, as reelaborações da memória e as reivindicações identitárias – políticas, de gênero, étnico-raciais, etc. – nas redes sociais e nas diferentes mídias digitais⁶¹.

A preocupação com a abordagem das mídias digitais surge na elaboração do Projeto Interdisciplinar (PROINTER), pelo qual será desenvolvida a discussão da produção, circulação e recepção das imagens audiovisuais. Uma inovação encontrada neste PPC é a possibilidade de o Trabalho de Conclusão assumir a forma de audiovisual e multimídia. O documento analisado deixa bem claro a necessidade de “apropriar-se das novas tecnologias comunicacionais e informacionais, não somente como instrumento de trabalho, mas como instigador do ensino, da pesquisa e da aprendizagem de história⁶²”. Segundo o documento, em 2013 foi executado o Programa aprovado no edital PROEXT/MEC 2012, para aquisição de equipamentos para a digitalização dos documentos localizados em instituições públicas, em especial a digitalização e organização das Atas da Câmara Municipal de Ituiutaba. Apesar da constante preocupação com a Inovação, as Tecnologias, as Mídias e o Digital, o termo “virtual” não é mencionado no documento.

Já em relação às disciplinas Optativas Gerais, observamos uma grande diversidade de disciplinas que abordam as Mídias e Tecnologias, a saber: *Cultura, Consumo e Mídia; História, Imagem e Mídia e História digital; História e Cinema Brasileiro; História, Cinema e Indústria Cultural; Ciência, Tecnologia e Sociedade; Economia, Tecnologia e Sociedade; e História, Tecnologias e Educação*. No entanto, não foi possível analisar as ementas e a bibliografia de nenhuma destas disciplinas, uma vez que elas não estão disponíveis do PPC analisado.

Ao analisar o PPC do curso de Licenciatura da UFTM – vigente desde 2010 – não encontramos o termo “virtual”, e o termo “Digital” é citado apenas uma vez na Ementa da disciplina de *Comunicação, educação e tecnologia*, a qual será analisada adiante. Este documento ressalta a necessidade de “inovação tecnológica⁶³” e a “inovação do Currículo⁶⁴”, inovações essas que se dariam pela Divisão de Apoio Técnico Pedagógico. Por outro lado, os termos “Mídias” e “Tecnologias” são articulados em diversos momentos no documento, sempre associados à educação. Essa associação, seria fortalecida pela “implementação de laboratório de pesquisa em práticas pedagógicas e modalidades tecnológicas (Tecnologia da Informação e Comunicação, Projeto EAD e outras), tendo em vista a concretização da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”⁶⁵.

A inserção tecnologia, informação e educação, pode ser encontrada no reconhecimento dos usos das “linguagens relacionadas ao uso de novas tecnologias na educação⁶⁶”. Essa associação também pode ser percebida no item “Concepção do curso”. De acordo com esse PPC “formamos uma aldeia global em que as informações estão disponíveis cada vez em menor tempo e os conhecimentos acumulados historicamente podem ser acessados a qualquer tempo, em qualquer espaço, graças aos avanços da tecnologia informacional”⁶⁷.

Outra tentativa de inserção das novas tecnologias na formação do professor pode ser encontrada na seção “Incorporação das novas tecnologias educacionais ao ensino de graduação”, na qual se diz que:

Curso de História pretende oportunizar a discussão sobre o uso de novas tecnologias aplicadas à educação. Além disso, pretende utilizá-las, não só em nível metodológico, mas também como ponto de partida para estudos e reflexões estabelecendo articulação entre o fazer – o que se pensa sobre o fazer – e o que pode continuar a se fazer a partir do uso da tecnologia⁶⁸.

No PPC fica claro o intuito de “num futuro próximo, utilizar, por exemplo, ambientes virtuais de aprendizagem como uma das possibilidades educativas⁶⁹”. Tal iniciativa contribuirá para colocar em funcionamento a seguinte prerrogativa legal:

[a] oferta de até 20% da carga horária de componentes curriculares presenciais a distância. Pensando nisso, foi criado na instituição o Núcleo de Aprendizagem em Tecnologias da Informação – NATIC, que tem como objetivo promover ações que atendam às necessidades de incorporação das novas tecnologias nos cursos⁷⁰.

Mesmo ao propor o uso das Tecnologias Digitais e os Espaços Virtuais como componente para uma educação mais conectada à contemporaneidade, ao que parece a finalidade é a implantação de parte da carga horária no modelo EaD. Além disso, o

documento apresenta outras possibilidades como a utilização de *blogs*, listas de discussão *on-line*, *Facebook*, *chats*, e a extinta rede social *Orkut*, “entre outras ferramentas” que poderão ser utilizadas “por docentes e discentes nas atividades de ensino, pesquisa e extensão⁷¹”. De modo geral, no PPC destaca-se que o

Curso de Licenciatura em História propiciará o desenvolvimento sistemático de atividades direcionadas tanto à comunidade acadêmica quanto à comunidade em geral por meio de: criação e elaboração de roteiros para programas educativos a serem veiculados na Rádio e na TV Universitária, e em ambientes virtuais⁷².

Em síntese, como se vê, a proposta do curso apresenta-se bastante inovadora, mas o importante para que possamos apresentar como essa expectativa se concretize-se, é necessário analisar o conjunto de disciplinas que darão suporte a formação. Assim, as disciplinas que abordam especificamente a questão tecnologias, midiática e de educação, são: *Comunicação, educação e tecnologias*; *O Uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na Aprendizagem de História*; *Introdução à ciência*; *História da ciência e da biologia*; e *Raízes da Modernidade*. Essas disciplinas somadas perfazem um total de 360 horas, isto é, cerca de 10% do total de horas para integralização do curso.

Ao analisar o PPC do curso de Licenciatura da UFU-INHIS – vigente desde 2018 – não identificamos nenhuma referência ao termo “virtual”, o “digital” está associado apenas a Inclusão Digital proposta pelo Plano Nacional de Educação Superior (PNAES). O termo “inovação”, por sua vez, surge somente na Justificativa do Curso, na qual lê-se que a relevância social do curso também abordará a questão das “inovações” em sentido genérico.

O termo “mídia” foi referenciado apenas em disciplinas e na bibliografia. O mesmo ocorre com o termo “tecnologia”, embora um pouco mais de cuidado, uma vez que essa expressão ganha corpo no item os “Objetivos específicos da Licenciatura”. Nesta seção, no documento informa-se que alguns dos objetivos do curso são possibilitar a elaboração, a preparação e o planejamento de “estratégias didáticas e avaliativas [...] [na] educação profissional e tecnológica [...] e educação à distância⁷³”, assim como a observância das “mudanças tecnológicas⁷⁴”. Apesar deste entusiasmo, no PPC ressalta-se que “estimula-se o uso de tecnologias em sala de aula, sem, contudo, fazer disso um fetiche ou uma obrigação pedagógica⁷⁵”.

Ao analisar as ementas, identificamos as seguintes disciplinas que vão ao encontro com o que estamos discutindo neste artigo, a saber: *História e Educação: Redes de Comunicação e Mídias*; *História e Mídias*; e *História, Tecnologias e Educação*. Em suma,

esse PPC é o que contém uma bibliografia sólida sobre as Mídias, Tecnologias e Educação, entre todos os demais PPCs analisados neste estudo. Dentre todos os PPCs analisados neste estudo, este é o que contém uma bibliografia mais sólida sobre as Mídias, Tecnologias e a Educação.

Considerações finais

Diante dessa constatação, buscamos – com este estudo – abordar os usos das TDIC no processo formativo dos professores de História nas Universidades Federais localizadas no estado de Minas Gerais. Com base em nossa análise, identificamos que as grades curriculares inserem de forma tímida as TDIC no processo ensino-aprendizagem e formativos dos discentes.

Constatamos, também, que alguns PPCs se voltam para os componentes curriculares que abordam as Tecnologias e Mídias Digitais para disciplinas optativas e é raro o caso em que se tem uma disciplina obrigatória, salvo o curso de Licenciatura da UFTM. Na maioria dos PPCs analisados, as disciplinas que abordam os usos das TDIC estão ligadas a alguns departamentos de Educação, não propriamente o de História, o que consideramos que prejudica bastante o pensar histórico sobre os seus usos, tanto na pesquisa em História quanto no ensino de História.

Os PPCs que mais se aproximam da proposta deste artigo são os de Licenciatura da UFTM, campus Uberaba, e o da UFU-ICHPO. Neles constam uma formação de professores de História mais voltada para a inserção e apropriação das tecnologias e mídias no ensino e na pesquisa. Quanto às referências bibliográficas, observamos que importantes nomes da literatura sobre Tecnologias e Mídias Digitais estão presentes, da mesma forma, no campo da Filosofia da Tecnologia há uma defasagem, o que talvez explique o distanciamento com a problematização dos usos e apropriações das Tecnologias e Mídias Digitais.

Assim, diante do debate referente às Tecnologias e Mídias e suas relações com processos educativos, levantamos a questão do fato de que cursos de formação de profissionais e professores de história encontram dificuldades de responder, problematizar e inserir em suas práticas determinadas questões referentes aos usos das Tecnologias e Mídias Digitais no ensino e, acima de tudo, na formação dos futuros profissionais.

Observamos que boa parte dos cursos de formação de professores tem reproduzido o pensamento e a estrutura tradicional e, de certa forma, com pouca crítica em relação ao papel

da Tecnologia e Mídias Digitais na sociedade contemporânea. É possível concordar, assim, que a realização mais plena da Tecnologia não só é possível como necessária para uma “democratização” de seu acesso, permitindo seus meios e suas boas práticas. O diálogo entre esses autores leva-nos a destacar que um sujeito cada vez mais autônomo é àquele inserido na “democratização eletrônica” do ciberespaço. Não se trata aqui de usar as tecnologias e as mídias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e, sobretudo, os papéis de professor e de aluno.

Notas

¹ Preferimos utilizar a expressão “apropriar” em detrimento da expressão “aplicar”, uma vez que essa última carrega consigo uma visão tecnicista para as habilidades pedagógicas e recursos didáticos. A expressão “apropriar” em nosso estudo é pensada com base na concepção de Roger Chartier (2002), onde a apropriação refere-se aos usos e as possibilidades de construção de outros sentidos e significados.

² Por se tratar de um estudo novo, optamos por trabalhar apenas as Licenciaturas. A análise dos PPC’s dos cursos de Bacharelado encontra-se em desenvolvimento pelos autores.

³ Não conseguimos ter acesso ao PPC do curso de Licenciatura ofertado pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), campus Mariana e da Universidade Federal de Viçosa (UFV), pois ambos os documentos não estão disponíveis publicamente em razão de suas atualizações, conforme informado pelos departamentos. No caso do PPC do curso de Licenciatura da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), tivemos acesso aos documentos somente após a submissão do presente artigo para à revista *Clio*. Porém, a análise dos PPCs da UFOP, UFV e UNIFAL será realizada em momento oportuno.

4 FEENBERG, Andrew. Teoria crítica da tecnologia: um Panorama. In. NEDER, Ricardo T. (org.) – Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/Centro de Desenvolvimento Sustentável - CDS. Ciclo de Conferências Andrew Feenberg. série Cadernos PRIMEIRA VERSÃO: CCTS - *Construção Crítica da Tecnologia & Sustentabilidade*. Vol. 1. Número 3. 2010. ISSN 2175.2478, p. 129.

5 FEENBERG, Andrew. Op. Cit., p. 48.

6 FEENBERG, Andrew. Op. Cit., p. 49.

7 LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999, p. 186.

8 LÉVY, Pierre. Op. Cit., p. 141.

9 Há que ressaltar que o ensino à distância ou as aulas remotas emergenciais nos dias atuais, adotadas em razão da pandemia da Covid-19, essas atividades realizadas por meios das tecnologias e mídias digitais tornaram-se “sala de aula” virtual.

10 FEENBERG, Andrew. Op. Cit., p. 135.

11 FEENBERG, Andrew. Op. Cit., p. 135.

12 LÉVY, Pierre. Op. Cit., p. 171.

13 LÉVY, Pierre. Op. Cit., p. 172.

14 LÉVY, Pierre. Op. Cit., p. 173.

15 Lévy (1999) já apontava que os especialistas “reconhecem que a distinção entre ensino ‘presencial’ e ensino ‘a distância’ será cada vez menos pertinente, já que o uso das redes de telecomunicação e dos suportes multimídia interativos vem sendo progressivamente integrado às formas mais clássicas de ensino” (p. 171).

¹⁶ LÉVY, Pierre. Op. Cit., p. 180.

17 FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. *Cultura digital e escola: Pesquisa e formação de professores*. Campinas: Papirus, 2012, p. 118.

- 18 A ideia de portabilidade aqui é a possibilidade que os modernos aparelhos eletrônicos oferecem, entre elas: assistir a um vídeo ou produzir conteúdo audiovisual; ler um *e-book* ou escrever um texto e publicá-los na *Internet*; e, ainda, assistir uma aula, uma conferência ou, mesmo, o próprio portador ministrar uma aula.
- 19 FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. Op. Cit., p. 120
- 20 FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. Op. Cit., p. 120.
- 21 FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. Op. Cit., p. 122.
- 22 FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. Op. Cit., p. 120.
- 23 FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. Op. Cit., p. 120.
- 24 FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. Op. Cit., p. 123.
- 25 SETTON, Maria da Graça. *Mídia e Educação*. São Paulo: Contexto, 2020, p. 13.
- 26 BELLONI, Maria Luiza. *Mídia-educação: Contextos, histórias e interrogações*. In: FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. *Cultura digital e escola: Pesquisa e formação de professores*. Campinas: Papyrus, 2012, p. 35.
- 27 BELLONI, Maria Luiza. Op. Cit., p. 56.
- 28 BELLONI, Maria Luiza. Op. Cit., p. 62.
- 29 KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial a distância*. Campinas, SP: Papyrus, 2013, p. 18.
- 30 KENSKI, Vani Moreira. Op. Cit., p. 27 (grifo nosso).
- 31 KENSKI, Vani Moreira. Op. Cit., p. 9-10.
- 32 Em relação à discussão sobre a formação de professores, Nelson De Luca Pretto (1996) desde a década de 1990 levanta a “necessidade de um maior e diferenciado uso dos novos recursos da comunicação na educação” (p. 15). Para este autor, a “formação de um novo ser humano, que viva plenamente esse mundo de comunicação, exige uma nova escola e um novo professor, capazes de trabalhar com esse mundo de informação e tecnologia” (p. 15).
- 33 FONSECA, Selva Guimarães. *Fazer e ensinar História*. Belo Horizonte, 2009, p. 192.
- 34 FONSECA, Selva Guimarães. Op. Cit., p. 192.
- 35 FONSECA, Selva Guimarães; SILVA, Marcos. *Ensinar história no século XXI: em busca do tempo perdido*. Campinas, SP: Papyrus, 2019, p. 111.
- 36 FONSECA, Selva Guimarães; SILVA, Marcos. Op. Cit., p. 111,
- 37 FONSECA, Selva Guimarães; SILVA, Marcos. Op. Cit., p. 115.
- 38 FONSECA, Selva Guimarães; SILVA, Marcos. Op. Cit., p. 111,
- 39 FONSECA, Selva Guimarães; SILVA, Marcos. Op. Cit., p. 115
- 40 BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2009, p. 108.
- 41 BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Op. Cit., p. 108.
- 42 BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Op. Cit., p. 110.
- 43 BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Op. Cit., p. 110.
- 44 CERRI, Luís Fernando. *Ensino de História e consciência histórica*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011, p. 15-16.
- 45 CERRI, Luís Fernando. Op. Cit., p. 17.
- 46 Esse é grande problema da disciplina escolar histórica, nascido no século XIX. Por outro lado, a mudança de paradigma da didática da história nos anos 1960, no qual o foco da disciplina passa do ensino para a aprendizagem histórica, propõe outra mudança no nosso modo de o “fazer” da disciplina na escola. Cerri (2011) considera que se o ensino da história implica o gerenciamento dos objetivos curriculares e das concepções de tempo e de história, o professor não é um tradutor de conhecimento erudito para o conhecimento escolar, ou seja, um simplificador de conteúdos. O professor seria um intelectual capaz de identificar os quadros de consciência histórica subjacente aos sujeitos do processo educativo, e com isso, assessorar a comunidade na compreensão crítica do tempo, da identidade e da ação na história.
- 47 CERRI, Luís Fernando. Op. Cit., p. 54.
- 48 CERRI, Luís Fernando. Op. Cit., p. 17.
- 49 Não inserimos em nossa análise as disciplinas de estágio supervisionado, gestão escolar e Trabalho de Conclusão de Curso, pois demos atenção as disciplinas que abordam que inserem questões referentes as TDIC.

-
- 50 UFMG. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em História (Licenciatura e Bacharelado). Belo Horizonte-MG, 2009, p. 4.
- 51 Entramos em contato com o colegiado do curso via e-mail. De acordo com a resposta da coordenação da unidade ICH, o PPC completo (com os anexos) encontra-se no computador da sala da coordenação, local que não teria acesso desde o início da pandemia.
- 52 UFJF. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História. Juiz de Fora-MG, 2019, p. 4.
- 53 Projeto Pedagógico Curricular 2019 – Licenciatura. Disponível: https://ufsj.edu.br/cohis/projetos_pedagogicos_de_historia.php. Acesso em: 08 junho 2021.
- 54 UFSJ. Projeto Pedagógico do Curso de História – Grau Acadêmico Licenciatura. São João del-Rei-MG, 2018, p. 11.
- 55 Segundo o documento analisado, “os discentes têm oportunidade de se iniciar no trabalho de higienização, conservação, restauro e indexação de processos-crime, inventários e testamentos, além da iniciação na produção do conhecimento histórico, através da análise das fontes primárias e envolvimento em projetos de pesquisa” (UFSJ, 2018, p. 42).
- 56 UFSJ. Op. Cit., p. 125.
- 57 UFSJ. Op. Cit., p. 125.
- 58 UFVJM. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História. Diamantina-MG, 2011, p. 48.
- 59 UFVJM. Op. Cit., p. 39.
- 60 UFVJM. Op. Cit., 39.
- 61 UFU. Projeto pedagógico do curso de graduação em história, grau licenciatura. Ituiutaba-MG, 2019, p. 16.
- 62 UFU. Op. Cit., p. 43.
- 63 UFTM. Projeto pedagógico Curso de graduação em História – licenciatura. Uberaba-MG, 2010, p. 21.
- 64 UFTM. Op. Cit., p. 29.
- 65 UFTM. Op. Cit., p. 24.
- 66 UFTM. Op. Cit., p. 43.
- 67 UFTM. Op. Cit., p. 39.
- 68 UFTM. Op. Cit., p. 95.
- 69 UFTM. Op. Cit., p. 96.
- 70 UFTM. Op. Cit., p. 96.
- 71 UFTM. Op. Cit., p. 96.
- 72 UFTM. Op. Cit., p. 31.
- 73 UFU. Projeto pedagógico do curso de graduação em história, grau licenciatura. Uberlândia-MG, 2018, p. 21.
- 74 UFU. Op. Cit., p. 115.
- 75 UFU. Op. Cit., p. 100.

Referências

BELLONI, Maria Luiza. *Mídia-educação: Contextos, histórias e interrogações*. In: FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. *Cultura digital e escola: Pesquisa e formação de professores*. Campinas: Papirus, 2012.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2009.

CERRI, Luís Fernando. *Ensino de História e consciência histórica*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. *Cultura digital e escola: Pesquisa e formação de professores*. Campinas: Papyrus, 2012.

FEENBERG, Andrew. *Teoria crítica da tecnologia: um Panorama*. In. NEDER, Ricardo T. (org.) – *Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia*. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/Centro de Desenvolvimento Sustentável - CDS. Ciclo de Conferências Andrew Feenberg. Série Cadernos PRIMEIRA VERSÃO: CCTS - *Construção Crítica da Tecnologia & Sustentabilidade*. Vol. 1. Número 3. 2010. ISSN 2175.2478.

FONSECA, Selva Guimarães. *Fazer e ensinar História*. Belo Horizonte, 2009,

FONSECA, Selva Guimarães; SILVA, Marcos. *Ensinar história no século XXI: em busca do tempo perdido*. Campinas, SP: Papyrus, 2019.

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial a distância*. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

PRETTO, Nelson de Luca. *Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia*. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

SETTON, Maria da Graça. *Mídia e Educação*. São Paulo: Contexto, 2020.

UFJF. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História*. Juiz de Fora-MG, 2019.

UFMG. *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em História (Licenciatura e Bacharelado)*. Belo Horizonte-MG, 2009.

UFTM. *Projeto pedagógico Curso de graduação em História – licenciatura*. Uberaba-MG, 2010.

UFSJ. *Projeto Pedagógico do Curso de História – Grau Acadêmico Licenciatura*. São João del-Rei-MG, 2018.

UFU. *Projeto pedagógico do curso de graduação em história, grau licenciatura*. Uberlândia-MG, 2018.

UFU. *Projeto pedagógico do curso de graduação em história, grau licenciatura*. Ituiutaba-MG, 2019.

UFVJM. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História*. Diamantina-MG, 2011.