



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: CURRÍCULO, DOCÊNCIA E LINGUAGEM

MARCELLA ALBAINE FARIAS DA COSTA

**CURRÍCULO, HISTÓRIA E TECNOLOGIA:
QUE ARTICULAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES?**

RIO DE JANEIRO

2015

MARCELLA ALBAINÉ FARIAS DA COSTA

**CURRÍCULO, HISTÓRIA E TECNOLOGIA:
QUE ARTICULAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec

RIO DE JANEIRO

2015

C837c Costa, Marcella Albaine Farias da
Currículo, História e Tecnologia: que articulação
na formação inicial de professores? / Marcella
Albaine Farias da Costa. -- Rio de Janeiro, 2015.
145 f.

Orientador: Carmen Teresa Gabriel.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal
do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa
de Pós-Graduação em Educação, 2015.

1. Currículo. 2. História . 3. Tecnologia . 4.
Formação docente. 5. Web currículo . I. Gabriel,
Carmen Teresa, orient. II. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação "*Currículo, História e Tecnologia: que articulação na formação inicial de professores?*"

Mestrando(a): **Marcella Albaine Farias Costa**

Orientado(a) pelo(a): **Profª. Drª. Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec**


E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 25 de março de 2015.

Banca Examinadora:

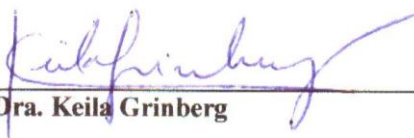
Presidente:



Profa. Dra. . Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec



Profa. Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro



Profa. Dra. Keila Grinberg

*Aos meus **pais** e **irmãos**, amores de sangue e de alma.*

*Aos inúmeros **colegas** e **amigos** conectados ao saber histórico e/ou educacional.*

AGRADECIMENTOS

Muitas vezes, ao longo de nossas vidas, não exercitamos com a dignidade devida o ato singelo da gratidão. No presente trabalho dissertativo, no qual se teorizou sobre a chamada “era colaborativa”, em virtude das transformações ocasionadas pelas práticas ciberculturais da atualidade, sinto-me na obrigação moral e acadêmica de agradecer (e muito!) pela colaboração advinda de tantos corações, seja presencial ou virtualmente: familiares, nobres amigos e parceiros de trabalho, cujo elo foi, gradativamente, crescendo.

Deus, sempre. Essa força maior que comanda, intui, abre caminhos e sustenta-nos na dimensão mais cotidiana de nossas vidas.

Família. Amores e companheiros que vibram na vitória e acolhem nos tropeços. Raimundo Alexandre, Regina Albaine, Raphael Albaine, Flávia Albaine, Luísa Albaine, Rosa Albaine e Lúcia Albaine: o meu “muito obrigada” cheio de emoção.

Orientadora. Sabedoria, paixão, fôlego, criatividade, experiência partilhada, colocações de reflexão e desestabilização. Carmen Gabriel: serei sempre grata pelo preparo para os “combates” e “embates”, inevitáveis a quem se propõe a um fazer acadêmico de rigor. Certamente muito do que sou hoje como pesquisadora do Ensino de História, devo a você, pois, desde 2011 como bolsista PIBID sob sua coordenação, tive o privilégio desse contato tão rico acadêmica e afetivamente.

Funcionários. Que esse espaço seja de gratidão também aos funcionários do PPGE/UFRJ pela competência em seus respectivos ofícios, em especial à Solange Rosa.

Professores. A todos os docentes do PPGE-UFRJ que pude cursar disciplina e aprender. Às professoras Regina Bustamante (IH/UFRJ), Warley da Costa (FE/UFRJ) e Cinthia Araujo (FE/UFRJ), por torcerem pelo sucesso desta pesquisa. Às professoras Ana Maria Monteiro (FE/UFRJ), Keila Grinberg (UNIRIO), Rosanne Dias (FE/UFRJ) e ao professor Dilton Maynard (UFS), meu respeito, admiração e agradecimento por aceitarem compor a banca examinadora. À professora Tamara Egler (IPPUR/UFRJ) por me receber em outro espaço acadêmico.

Participantes da pesquisa. Aos 8 bolsistas PIBIDs que sem suas contribuições esta pesquisa não teria a mesma riqueza. Agradeço também às supervisoras e coordenadoras do Programa pela abertura e auxílio na mediação deste processo.

Amigos, colegas, parceiros. Aos membros do GECCEH, nosso querido grupo de pesquisa, obrigada pelo nosso crescimento intelectual coletivo semanal: Karine Bloomfield,

Érika Frazão, Luciene Moraes, Luisa Tavares, Jéssica Oliveira, Marcus Vinícius Peres, Fábio Dias, Perpétua Domingues, Vitor Barcellos, Diego Velasco, Ana Paula Ramos, Patrícia Santos, Ana Angelita, Márcia Pugas e, em especial, ao Marcus Bomfim, que pelo fato de termos os mesmos prazos, acabamos nos tornando irmãos nessa caminhada ao compartilhar em primeira as notícias do parto dissertativo. A todos os pesquisadores do Lab Espaço, sobretudo aos que pude trabalhar mais diretamente: Fabiana Mabel e Edilson Rangel. Aos colegas do PGTIAE/NCE/UFRJ, em especial à Herika Pereira que tanto me ajudou na loucura de levar o mestrado juntamente com a especialização em Tecnologias da Informação aplicadas à Educação. Aos amigos da graduação, cujo apoio e torcida permaneceram: Aline Rizzo, Larissa Velasquez, Renan Escarlata, Ana dos Anjos, Otto Santos, Fernanda Moura e Anna Somner. À Anita Lucchesi, Bruno Leal, Christiano Santos e Dilton Couto, pesquisadores-amigos das questões digitais que nos incomodam e instigam. Ao Kleiton Mores, um dos meus maiores incentivadores. À Adriana Ralejo, pela paciência cultivada e pelas trocas acadêmicas também sempre pertinentes. À Viviane Costa, nossa especialista em ensino de História, pelas risadas e “fofocas digitais”. À Gabriela Santos, essa colega de turma do mestrado sempre tão animada. Ao Alexandre Moura, por me aguentar falando de currículo e Teoria do Discurso com frequência e, sobretudo, por me trazer amor, calma e serenidade, ajudando-me a ser uma pessoa mais leve.

Leitores. Àqueles que se tiverem interesse neste trabalho, sou grata pela leitura e espero que, de alguma forma, acrescente algo de produtivo.

Agência de fomento. À CAPES pelo apoio financeiro.

RESUMO

COSTA, Marcella Albaine Farias da. **Currículo, História e Tecnologia: que articulação na formação inicial de professores?** Rio de Janeiro, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Esta dissertação tem por objetivo problematizar a relação entre História, currículo e tecnologia, escolhendo-se como foco o lugar atribuído a essa última por licenciandos desta área disciplinar nas suas trajetórias de formação. Tendo como pano de fundo as contribuições da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, a pesquisa dialoga com estudos que visam pensar a dimensão do ensino do conhecimento histórico (GABRIEL, 2013, 2014; MONTEIRO & PENNA, 2011), explora alguns aportes teóricos do campo do currículo (GABRIEL, 2013; LOPES & MACEDO, 2011; MACEDO, 2006; MOREIRA, 2000), bem como incorpora os debates da chamada História digital (CARVALHO, 2014; LUCCHESI, 2012, 2014; MAYNARD, 2011) para sustentar a potencialidade de um *web* currículo de História. O PIBID de História da UFRJ, considerado como contexto discursivo privilegiado, servirá como o canal utilizado para a composição do grupo de professores, autores dos registros autobiográficos (ARFUCH, 2010; AVELAR, 2010; CARVALHO, 2003; DELORY-MOMBERGER, 2012; PASSEGI, SOUZA & VICENTINI, 2011; SOUZA, 2006), base empírica desse estudo. A pesquisa demonstrou que o contato com a tecnologia, vista predominantemente como recurso, pouco tem impacto na constituição desses sujeitos enquanto docentes, deixando em aberto diversos desafios na articulação discursiva entre currículo e tecnologia para (re) construir sentidos para a História e seu ensino.

Palavras-chaves: 1. História. 2. Currículo. 3. Tecnologia. 4. Formação docente. 5. *Web* currículo. 6. Teoria do Discurso.

ABSTRACT

COSTA, Marcella Albaine Farias da. **Curriculum, History and Technology: which articulation in the initial formation of teachers?** Rio de Janeiro, 2015. Dissertation (Masters in Education) - Postgraduate Programme in Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

This dissertation aims at problematizing the relation between History, curriculum and technology, choosing as focus the place attributed to the latter in the formation paths of PGCE students of this disciplinary area. Having as background the contributions of the Discourse Theory by Ernesto Laclau and Chantal Mouffe, the research dialogues with studies that envision thinking the teaching dimension of historic knowledge (GABRIEL, 2013, 2014; MONTEIRO & PENNA, 2011), explores some theoretical approaches of the curriculum field (GABRIEL, 2013; LOPES & MACEDO, 2011; MACEDO, 2006; MOREIRA, 2000), as well as incorporates the debates of the so called digital History (CARVALHO, 2014; LUCCHESI, 2012, 2014; MAYNARD, 2011) to sustain the potentiality of a History web curriculum. The UFRJ's History PIBID, considered a privileged discursive context, will serve as channel utilised to the composition of the teachers group, authors of the autobiographical registers (ARFUCH, 2010; AVELAR, 2010; CARVALHO, 2003; DELORY-MOMBERGER, 2012; PASSEGI, SOUZA & VICENTINI, 2011; SOUZA, 2006), empirical base of this study. The research demonstrated that the contact with technology, viewed predominantly as resource, has little impact in the constitution of these subjects as teachers, leaving open the diverse challenges in the discursive articulation between curriculum and technology to (re)build meanings to History and its teaching.

Key-words: 1. History. 2. Curriculum. 3. Technology. 4. Teachers formation. 5. Web curriculum. 6. Discourse Theory.

LISTA DE SIGLAS

ABT – Associação Brasileira de Tecnologia Educacional

ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação

ANPUH – Associação Nacional de História

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CESPEB – Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ENPEH – Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História

GECCEH – Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Ensino de História

IES – Instituições de Ensino Superior

IPPUR – Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional

LAB ESPAÇO – Laboratório Estado, Sociedade, Tecnologia e Espaço

LEPEH – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História

MEC – Ministério da Educação

NCE – Núcleo de Computação Eletrônica

NEC – Núcleo de Estudos do Currículo

OBEDUC – Observatório da Educação

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores

PGTIAE – Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Informação aplicadas à Educação

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

TICS – Tecnologias da informação e da comunicação

TDIC – Tecnologias digitais de informação e comunicação

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Introdução.....	12
1 Ensino de História e novas tecnologias educacionais: uma análise a partir do campo do currículo.....	18
1.1 Situando o debate.....	19
1.2 Contribuições da Teoria do Discurso para pensar o campo do currículo.....	24
1.3 A História na era digital: desafios para a sua produção e o seu ensino.....	29
1.4 <i>Web</i> currículo de História: que caminhos possíveis?.....	36
2 Docência e tecnologia: que articulações na formação inicial?.....	45
2.1 Docência, tecnologia e formação de professores: algumas questões para o debate.....	46
2.2 A formação inicial dos professores de História na UFRJ: tensões e perspectivas.....	55
2.3 O contexto discursivo privilegiado: o PIBID de História.....	64
3 Narrativas de si no ambiente <i>online</i>: qual o lugar atribuído à tecnologia na trajetória de formação dos docentes de História?.....	71
3.1 Narrativas (auto)biográficas como aposta metodológica para pensar a interface docência/tecnologia.....	72
3.2 Desafios na construção da empiria: operando com oficinas de História.....	76
3.3 A escolha da plataforma digital do Museu da Pessoa.....	85
3.4 O que narram os licenciandos de História sobre o impacto da tecnologia em sua formação inicial?.....	87
Fechando provisoriamente.....	102
Referências.....	107
Anexos.....	119

INTRODUÇÃO

“[...] livros, canetas, cadeira, computador e conexão de internet - o que seria de nós sem eles?!”
(PUGAS, 2013, p. 15).

Esta dissertação tem início na recuperação de algumas das colocações antes feitas no trabalho monográfico de minha autoria¹ (COSTA, 2012a). A tarefa gradativa de composição do artesanato intelectual (MILLS, 1982), corporificada na pesquisa atual, não ocorre, assim, sem a retomada de algumas das ideias, ponderações e citações daquele trabalho, mas, evidentemente, avança em relação às mesmas.

Naquela ocasião, abri as discussões elucidando que o avanço tecnológico marca diferentes épocas da história da humanidade e que, no caso dos ambientes escolares, muitas são as tecnologias possíveis de serem citadas, como, por exemplo: o quadro-negro, o giz, o mimeógrafo, o caderno, o livro didático, o computador etc.

Reconhecendo que na atualidade há uma forte associação entre tecnologia e “novidade” (ARRUDA, 2009), marquei meu posicionamento de pensar especificamente as tecnologias da informação e da comunicação (TICs)² e afirmei, em consonância com Briggs e Burke (2006), que a rede mundial de computadores “desafiou previsões e trouxe consigo muitas surpresas” (BRIGGS & BURKE, 2006, p. 300-301) – surpresas essas, surpresas tantas, que continuaram a me mobilizar no fazer pesquisa.

A partir do quadro de avanços e mudanças epistemológicas trazidas pelas “novas” TICs – ou já não tão novas assim, o que me faria retirar essa adjetivação – e das potencialidades do meio virtual, afirmei que questões relevantes se colocavam (e continuam a se colocar) aos historiadores e aos professores de História no tempo presente. Entre elas: a ampliação da noção de fonte histórica, a modificação das concepções de tempo e espaço (estabelecendo novas cartografias), a alteração do conceito de arquivo, patrimônio e memória e a abertura de novas possibilidades à pesquisa e ao ensino de História.

Comentei à época que com a internet e suas potencialidades, somos convidados a ampliar nossas interpretações sobre o que é uma fonte histórica e que “a história social do futuro não se debruçará mais sobre diários de papel, e sim sobre diários virtuais, como *Twitter*

¹ Monografia intitulada “Ensino de História, novas tecnologias e o mundo virtual: o conhecimento histórico escolar na contemporaneidade brasileira (2005-2012)”, submetida ao corpo docente do Instituto de História (IH) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 2012 como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de bacharel. Orientação: Prof^ª Dra^a Regina Maria da Cunha Bustamante.

² Também representadas pela sigla TDIC (tecnologias digitais de informação e comunicação), utilizadas neste trabalho como sinônimas.

ou *Orkut*³”, exigindo-se do historiador “um domínio de manipulação de ferramentas digitais comuns à contemporaneidade” (CARVALHO, 2010, s/ p.). Acrescento neste momento os estudos de Rolland (2004), para quem a internet é considerada uma “fonte nova, ainda pouco estudada, em rapidíssima expansão, totalmente inscrita no tempo presente e que deu ensejo a muito poucos exames críticos” (ROLLAND, 2004, p. 1) e os de Almeida (2011) que salienta:

A Internet configura-se como uma nova categoria de fontes documentais para pesquisas históricas. Em especial os pesquisadores do Tempo Presente, após o advento da Internet, passaram a contar com um aporte quase inesgotável de novas fontes. Contudo, já na segunda década do século XXI, ainda são poucas as pesquisas históricas que utilizam a Internet como fonte primária (ALMEIDA, 2011, p. 9).

O comentário de Darnton (2010) de “hoje as pessoas sentem o chão se movendo sob seus pés, tomando o rumo de uma nova era que será determinada por inovações tecnológicas” (DARNTON, 2010, p. 13) continua atual, assim como a defesa de Ginzburg⁴ (2010) de que “a revolução tecnológica que está ocorrendo perante nossos olhos, e que modificou profundamente nossa existência, (...) deve ser analisada em suas implicações”. Nesta dissertação, como justificarei adiante, busco analisar algumas dessas implicações especificamente no âmbito dos processos de formação de professores.

Naquele trabalho monográfico mencionei ainda que a pesquisa histórica teve um grande ganho a partir dos arquivos digitais, alertei para o fato de que pensar a discussão de patrimônio na atualidade significa considerar os objetos do cotidiano que têm sido exponencialmente produzidos em meio digital (DODEBEI, 2008) e questionei sobre o “boom memorialístico” que ora vivemos potencializado pelas novas mídias. Avançando em meus estudos, vejo, hoje, que essas são perguntas pertinentes ao debate da chamada história digital, iniciado no Brasil relativamente recente.

Como irei explorar, optei, na presente pesquisa, a tentar responder os questionamentos de “como pensar em nossa atualidade o ensino de história desconsiderando o arsenal de inovações tecnológicas disponíveis que exercem forte atrativo sobre o público escolar?” (GUIMARÃES, 2009, p. 37) e de “como ensinar história num mundo marcado pela internet e pela ‘googleficação’ geral?” (SALIBA, 2009, p. 58), a partir do espaço de formação inicial de professores porque, afinal, este serão os sujeitos a lidar com os jovens reconhecidos como “nativos digitais” (PRENSKY, 2001).

³ Rede social extinta em setembro de 2014, tendo sido superada em número de usuários pelo *Facebook*, o que em nada altera o sentido da elucidação feita.

⁴ Vídeo intitulado “História na Era Google”. 2010. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=wSSHnqAbd7E>. Acesso em: 02 out. 2014.

Continuo apostando nas colocações feitas por Dayrell (2007) de que estaríamos vivendo “uma crise da escola na sua relação com a juventude” (DAYRELL, 2007, p. 1106), e nesse ínterim, a questão tecnológica, situada dentro dos “tempos pós”, definido por Gabriel (2008) como sendo “tempos de uma nova lógica cultural”, “da centralidade da linguagem na produção do mundo ‘em significados’”, “de escola sob suspeita”, “tempos de desigualdades”, “de ambivalência, de múltiplos sentidos em movimento, de decisões na incerteza, de subversões, de hegemonias contingenciais”, precisa ser (re)pensada.

As TICs, sempre no ininterrupto movimento de obsolescência, são, a meu ver, uma marca importante desses “tempos pós”, suscitando, como falei naquela época, “lamentações nostálgicas” ou “entusiasmos ingênuos” (CHARTIER, 2002, p. 09). Longe das visões extremadas, quais sejam, de “tecnofobia” e “tecnotimismo” ou “*ciberentusiasmo*” e “tecnoceticismo”⁵, entendo, cada vez mais, que a linguagem digital / tecnológica está na ordem do incontornável no que tange a ser criticamente analisada e problematizada pelos professores e pesquisadores de História, pois a mesma gera implicações tanto na órbita do político-cultural, como também – e principalmente – no âmbito da epistemologia/gnosiologia histórica e educacional.

Assim, cada vez mais entendendo as tecnologias digitais como uma demanda importante do presente que interpela a escola e a própria noção de docência, foco do meu estudo atual, pois, afinal:

A informática e os computadores, segundo alguns especialistas de estudos de linguagens, revolucionaram ou estão revolucionando [...] as formas de conhecimento escolar, por sua capacidade e poder de estabelecer comunicações mais pessoais e interativas. As mudanças culturais provocadas [...] pelos computadores são inevitáveis, pois geram sujeitos com novas habilidades e diferentes capacidades de entender o mundo (BITTENCOURT, 2009, p. 107-108).

Esta dissertação avança em relação ao referido trabalho de monografia por procurar investigar a relação entre História e tecnologia agora especificamente a partir do campo do currículo, entendendo de que forma professores de História em formação inicial – alunos das turmas de Didática Especial de História e Prática de Ensino de História desenvolvidas na Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e

⁵ Este último par de expressões foi colocado por Dilton Maynard (UFS) na seção Diálogos Contemporâneos “História e TICs”, realizada em julho de 2013 no XXVII Simpósio Nacional de História (ANPUH) na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)⁶ – significam sua trajetória profissional no que tange a esta temática da tecnologia.

Reconhecendo no presente trabalho o regime de historicidade (HARTOG, 2013) contemporâneo, cuja marca é dada pela ideia de aceleração e mutabilidade, pauto este estudo nas discussões relativas à pesquisa (auto)biográfica (ARFUCH, 2010; AVELAR, 2010; CARVALHO, 2003; DELORY-MOMBERGER, 2012; PASSEGI, SOUZA & VICENTINI, 2011; SOUZA, 2006) e à teorização do discurso⁷ (BURITY, 2008; HOWARTH, 2000; LACLAU, 2011; LACLAU & MOUFFE; 2005; MARCHART, 2009; MENDONÇA, 2009), adotando como procedimento metodológico a utilização da plataforma digital do Museu da Pessoa⁸, cuja intenção foi possibilitar a um universo de 8 licenciandos / bolsistas PIBID de História da UFRJ a narrativa das suas histórias de vida profissional a respeito do tema da tecnologia.

Diante da percepção da fraca presença dessa discussão, ao menos diretamente, no currículo acadêmico da formação em História da UFRJ, a partir da análise prévia dos programas dos professores das disciplinas de Didática Especial de História e Prática de Ensino de História da referida universidade, optei pela realização de uma oficina pedagógica, intitulada “*Narrativas de si no ambiente online: trajetória profissional do docente de História*”, como estratégia de produção de dados para a análise pretendida. Entendo e justifico posteriormente que oficinas são também espaços legítimos de formação e pesquisa.

Conforme será explicitado ao longo deste texto, distancio-me de uma visão restrita de currículo como “lista de disciplinas e conteúdos”, partindo, sim, de uma visão ampla que abarca “praticamente todo e qualquer fenômeno educacional” (MOREIRA, 2000, p. 74). Penso o currículo não apenas como objeto, mas como campo de estudo – e mais especificamente como prática de significação, questionando as práticas articulatórias estabelecidas no momento de formação inicial dos professores de História da UFRJ de forma a capturar as relações entre ‘tecnologia’ e ‘currículo’ produzidas em uma mesma cadeia de equivalência formativa desse futuro docente.

Desde minha inserção como aluna de mestrado na Linha Currículo, Docência e Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFRJ, no Laboratório

⁶ Programa voltado para o “aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica”. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 02 out. 2014.

⁷ Por discurso compreende-se não “uma operação mental, ideal, em oposição à ação ou à realidade”, mas algo que é “relacional e da ordem do material”, ou seja, uma categoria que “une palavras e ações” (GABRIEL, LEITE & VENERA, 2012, s/ p).

⁸ Plataforma que permite ao usuário contar a sua história. Disponível em: <http://www.museudapessoa.net/pt/home>. Acesso em: 02 out. 2014.

de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LEPEH) e no Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Ensino de História (GECCEH) do Núcleo de Estudos do Currículo (NEC), ao ter a possibilidade de estudar melhor sobre as teorizações do campo curricular e da formação de professores, vislumbrei a proficuidade de pensar a temática digital articulada a essas áreas. Junto à minha inserção nesses espaços, justifico minha escolha de recorte de pesquisa também em função da minha própria experiência no âmbito de dois programas da CAPES que visam investir na formação: o PIBID e o OBEDUC.

Assumo ainda que este trabalho é fruto de uma relação intensa com meu objeto de estudo, pois a tecnologia faz parte do meu dia-a-dia e com ela / por meio dela vou traçando meu modo de ser e estar no mundo. Identifico-me com esta geração que “está ‘sempre ligada’, conversando por celulares em toda parte, digitando mensagens instantâneas e participando de redes virtuais ou reais” (DARNTON, 2010, p. 13), mas busco refletir cotidianamente e criticamente sobre os limites e as possibilidades que as TICs oferecem no sentido de configurar meu próprio ofício de docente e de pesquisadora.

Imprimindo, portanto, muito das minhas vivências e experiências, divido esta dissertação em três capítulos. No primeiro – intitulado ***“Ensino de História e novas tecnologias educacionais: uma análise a partir do campo do currículo”*** – situo esse debate, abordo as contribuições da Teoria do Discurso para pensar o referido campo⁹, apresento alguns desafios para a produção e o ensino de História a partir da chamada história digital e penso os caminhos possíveis na formulação de um *web* currículo de História.

No segundo capítulo – ***“Docência e tecnologia: que articulações na formação inicial?”*** – amplio o referido debate, refletindo sobre a interface docência/tecnologia nos processos de formação de professores, trago algumas tensões e perspectivas na formação inicial de História especificamente na UFRJ e abordo o meu contexto discursivo privilegiado, qual seja, o PIBID de História desta mesma instituição.

Por fim, no terceiro e último capítulo – ***“Narrativas de si no ambiente online: qual o lugar atribuído à tecnologia na trajetória de formação dos docentes de História?”*** – defendendo as narrativas (auto)biográficas como aposta metodológica para pensar aquela relação entre docência e tecnologia, mostro os desafios na construção do meu acervo empírico a partir da metodologia de oficinas pedagógicas, justifico o uso da plataforma digital do Museu da Pessoa nesse processo e, finalmente, trago os registros narrativos dos licenciandos de História sobre o impacto da tecnologia em sua formação inicial.

⁹ Como irei abordar essa perspectiva tem guiado as pesquisas realizadas no âmbito do GECCEH.

Embora termine esse percurso investigativo com mais perguntas do que respostas, acredito que esse estudo possa contribuir para um debate ainda incipiente no Brasil, procurando articular discussões do campo do currículo, da historiografia escolar e da Teoria da História.

1 ENSINO DE HISTÓRIA E NOVAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS: UMA ANÁLISE A PARTIR DO CAMPO DO CURRÍCULO

“Velocidade. Esse é o termo síntese do status espaço-temporal do conhecimento na atualidade. Velocidade para aprender e velocidade para esquecer. Velocidade para acessar as informações, interagir com elas e superá-las com outras inovações”.
(KENSKI, 1998, p. 60).

Na primeira seção deste capítulo apresento e me situo no diálogo estabelecido na área educacional entre ensino de História e as novas tecnologias a partir do campo do currículo, demonstrando, a partir de um levantamento no banco de teses e dissertações da CAPES, que poucas produções têm pensado tal articulação pelo enfoque curricular.

Em um segundo momento, posiciono-me em relação às disputas internas deste campo, justificando a postura epistêmica adotada da perspectiva teórica discursiva na pauta pós-fundacional de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, cuja atenção se volta para os jogos políticos da linguagem na constituição do ser das coisas deste mundo. A Teoria do Discurso serve, então, como pano de fundo às minhas reflexões justamente porque possibilita o questionamento das lógicas de pensamento que operam em um viés essencialista, entendendo que todo ato de significação é interessado e fixa sentidos provisórios, contingentes e precários.

Trago, na terceira seção, alguns desafios para a produção e o ensino do conhecimento histórico considerando as demandas tecnológicas de nosso presente, usando como exemplo o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2015 que, pela primeira vez em nível de ensino médio, traz o debate sobre livros didáticos digitais. Neste mesmo item busco dialogar com o que tem sido chamado de história digital, mostrando algumas disputas em torno da sua definição enquanto campo, método e/ ou abordagem.

Por fim, na última parte, penso em caminhos possíveis para sustentar a potencialidade de um *web* currículo de História a partir do desenvolvimento do currículo em consonância com práticas pedagógicas que se estabelecem na convergência das tecnologias à educação (BASSO, 2009). Dialogo com e contra alguns autores que têm pensado esta ideia¹⁰, mostro minhas aproximações e afastamentos em relação às suas colocações, procuro identificar os sentidos de currículo que estão sendo mobilizados, fixados e hegemonizados naquele conceito

¹⁰ Conforme será visto, a ideia de *web* currículo tem sido trabalhada por pesquisadores da Linha “Novas Tecnologias na Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), não se referindo especificamente à área de História. Essa articulação está sendo pensada por mim.

e aposto nos fluxos de cientificidade que advém do campo disciplinar da História para fazer avançar o debate.

1.1 Situando o debate

Nesta seção pretendo mapear e situar a discussão estabelecida na área educacional entre ensino de História e as novas tecnologias educacionais, a partir do campo do currículo. Uma breve aproximação com a bibliografia e os eventos especializados do campo da Educação e da História¹¹, voltados ao ensino desta disciplina no ensino fundamental e médio, evidencia a presença crescente da temática tecnológica nos debates políticos e epistemológicos internos a essas áreas do conhecimento.

Optei, entretanto, pelo acesso ao banco de teses e dissertações da CAPES¹², tendo como recorte o período entre 2008 e 2012¹³. Este movimento permitiu-me inferir alguns dados interessantes, partilhados a seguir.

Utilizando a “busca avançada”, procurei trabalhos que contivessem, simultaneamente, os termos “ensino de História”, “currículo” e “tecnologia(s)”. No campo por “título” e “palavras-chave”, nenhum registro foi encontrado, já no campo “resumo”, apenas um.

Este único trabalho, intitulado “A um *play* do passado? Ensino de História e novas tecnologias educacionais”, defendido por Sossai (2009), tinha por objetivo refletir sobre o processo crescente de inclusão de tecnologias da informação e comunicação no ensino de História, a partir da análise de trinta episódios da Série Brasil 500 Anos (artefato educativo audiovisual cuja produção foi feita para as comemorações do quinto centenário da nação, distribuído de forma ampla para as escolas públicas como parte dos *kits* tecnológicos TV Escola).

O autor a entende como “uma narrativa audiovisual que exhibe entendimentos curriculares alusivos a histórias nacionais consideradas dignas de serem ensinadas e aprendidas” e, assim, busca discutir, a partir de um diálogo com pressupostos teórico-metodológicos advindos de diferentes disciplinas, “alguns dos mecanismos de desencaixe e

¹¹ Entre estes, pode-se citar os encontros da ANPUH, o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e o Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH).

¹² Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 02 out. 2014.

¹³ Esse recorte temporal levou em consideração os últimos cinco anos, contados em relação ao momento de entrega do projeto desta pesquisa (2013). Interessava-me analisar como essas discussões estavam aparecendo nas produções acadêmicas, visto que os últimos cinco anos foram um momento de ampliação do acesso à internet no Brasil e de popularização e fortalecimento do uso de redes sociais, *blogs*, *games* etc. Na área de História cito como exemplos de marcos interessantes a fundação da “Rede Social Café História” (2008), o *blog* “Historiografia na Rede” (2008) e o *blog* “História Digital” (2009).

reencaixe do ensino de História, assim como de seu currículo, na contemporaneidade” (SOSSAI, 2009, p. 6). Dialogando com alguns pesquisadores do campo curricular, defende que “o currículo é sempre um percurso construído pelos enfrentamentos pedagógicos que atravessam a cultura escolar” (SOSSAI, 2009, p. 96).

Ao estabelecer a combinação apenas entre “ensino de História” e “tecnologia(s)”, encontrei duas produções em que estes termos aparecem logo no “título”, sendo uma delas justamente o trabalho acima referenciado e o outro de autoria de Martins (2009), denominado “Colaboração, tecnologias e ensino de História: o desenvolvimento do pensar e a autoria de hipermídia em rede”.

A partir da investigação sobre o desenvolvimento do conhecimento histórico de estudantes do ensino médio de uma instituição da rede pública da cidade do Salvador, a autora procurou “estudar as características da interatividade do estudante em seu ambiente escolar e seu meio de vivência no processo de construção do pensar histórico, através da atividade de autoria hipermídia” (MARTINS, 2009, p. 5).

Em sete trabalhos, sendo um deles, mais uma vez, o de Sossai (2009), aquele par de expressão foi empregado no campo do “resumo”; são eles: “Tecnologia e História: a cultura da escola e os saberes de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental”, de Trevisan (2011); “Concepções de prática pedagógica evidenciadas em *softwares* educacionais para o ensino da História: inovação ou tradicionalismo maquiado?”, de Vasconcelos Junior (2009); “Jogos digitais e ensino de História: um estudo de caso sobre o *history game* Tríade - liberdade, igualdade e fraternidade”, de Neves (2011); “Possibilidades e limites na construção do conhecimento histórico em conexão com o mundo virtual”, de França (2009); “A interação do professor e alunos no ambiente virtual de aprendizagem”, de Morante (2011) e, por último, “Aplicação do jogo *RPG by moodle* para a aprendizagem sobre a Guerra de Canudos”, de Vidal (2012). De todos estes, apenas o trabalho de França (2009) utiliza “ensino de História” e “tecnologia(s)” como “palavras-chave”.

É importante salientar que todas as produções citadas foram desenvolvidas em nível de mestrado acadêmico e por versarem, entre outras temáticas, sobre ‘cultura escolar’, ‘saberes docentes’, ‘prática pedagógica’, ‘*softwares* educacionais’, ‘jogos digitais’, ‘ambiente virtual de aprendizagem’ em relação ao ensino de História, cabem aqui serem citadas.

Por fim, ao utilizar outra combinação de busca possível, juntando os termos “currículo” e “tecnologia(s)”, encontrei um grande quantitativo de produções que, apesar de relevantes, opto por não destacar, uma vez que não se relacionam com a área disciplinar que é do meu interesse. Este levantamento, então, permitiu inferir que poucas produções têm

pensado a articulação entre o ensino de História e a(s) tecnologias(s) a partir do campo do currículo.

Conforme discutido em outra oportunidade (COSTA & GABRIEL, 2014), é possível constatar que muitas articulações têm sido feitas no campo educacional em torno dos significantes ‘ensino’ e ‘tecnologia’, em geral, produzindo e fixando sentidos ligados à ideia de ‘inovação’, ‘afinamento com os novos tempos’ e/ou ‘facilitador da aprendizagem’.

Estudos recentes da área do ensino de História (GABRIEL, 2012; ARRUDA, 2011) referem-se à presença de uma forte associação discursiva, nos textos curriculares dessa área, entre inovação e as tecnologias da informação e da comunicação (TICs) no combate a um ensino qualificado pejorativamente de ‘tradicional’.

As citações que se seguem, embora com perspectivas diferenciadas, reforçam esta afirmação. O processo de homogeneização de um ensino de história ‘inovador’ contra um inimigo comum – a história ‘tradicional’ – denunciado no texto de Gabriel (2012), é confirmado por Arruda (2011), que aposta, de forma explícita, no potencial das novas TICs na produção de novas práticas a superar os entraves de um modelo tradicional de aprendizagem baseado em uma perspectiva linear, justamente um dos principais traços desse tão combatido ensino ‘tradicional’.

Enquanto para Gabriel:

Uma leitura dos textos curriculares – propostas, livros didáticos, programas de ensino – produzidos nesses últimos quarenta anos, bem como dos textos acadêmicos permite apontar que a ‘grande inimiga’ a ser combatida desde os anos 80 na historiografia escolar é a matriz disciplinar sobre a qual se apoiaria o ensino de História, identificada pelo adjetivo ‘tradicional’, de conotação negativa, associada à perspectiva positivista e contra a qual se articularam, e ainda se articulam, as demandas de inovação do ensino dessa disciplina (GABRIEL, 2012, p. 197).

Para Arruda (2011), o caminho da inovação, em particular por meio das novas TICs, é promissor:

Ao contrário do modelo tradicional de aprendizagem, baseado em uma perspectiva linear no qual os bens culturais ficam encerrados em espaços físicos fechados a qualquer público, na perspectiva da aprendizagem mediada por tecnologias digitais, o conhecimento está vinculado aos sujeitos de diversas formas e meios, por meio de sua disponibilização em espaços públicos digitais, ainda que estes espaços estejam em processo de ampliação do seu acesso (ARRUDA, 2011, p. 4).

Entendo que não existem respostas prontas para os novos desafios cotidianamente colocados no campo educacional de nenhuma ordem. Sobretudo no campo do currículo, que conta com poucos estudos em relação à incorporação das tecnologias, é difícil fazer previsões ou afirmações taxativas, visto que esse debate é ainda incipiente. O que ousaria dizer, por

ora, sem titubear, é que tal incorporação afeta tanto a cultura histórica (RUSEN, 2009), como a cultura escolar (FORQUIN, 1992), produzindo efeitos na configuração do conhecimento histórico legitimado para ser ensinado na educação básica.

Sobre a primeira, Rusen (2009) diz que:

A cultura histórica se refere [...] a uma maneira particular de abordar interpretativamente o tempo, precisamente aquela que resulta em algo como história enquanto conteúdo da experiência, produto de interpretação, medida de orientação e determinação da finalidade (RUSEN, 2009, tradução livre).

A segunda, na perspectiva trabalhada por Forquin (1992), remete, por sua vez, diretamente às “coisas de escola”, possibilitando definir o escolar de forma a considerar as especificidades desse tempo-espaço colocando em evidência a importância da relação com o conhecimento nesse contexto discursivo (GABRIEL, 2015c).

A autora defende que esta forma de entrar no debate permite criar pontos de interseção capazes de produzir um sistema discursivo conhecido como ‘cultura histórica escolar’, potencializando, desta forma, o entendimento de história-ensinada. A citação abaixo reforça a importância de operar de forma articulada a cultura histórica e a cultura escolar:

Com efeito, e aparentemente de forma paradoxal, defendo que a construção de argumentos mais consistentes do ponto de vista teórico, para a defesa das particularidades, passa pela assunção do comum, daquilo que carrega uma dimensão do universal. Como entender a especificidade do ‘escolar’ que adjetiva o conhecimento histórico, sem compreender a complexidade do substantivo ‘história’ percebido como conhecimento científico? (GABRIEL, 2012, p. 188).

Cabe salientar a distinção entre pesquisas ‘sobre’ ensino de História e pesquisas ‘em’ ensino de História, conforme trabalhado por Gabriel (2014) na “Jornada de História - currículo da educação básica e formação do historiador: questões atuais e perspectivas”¹⁴. Segundo ela, as primeiras nos são mais familiares; no segundo caso, o ensino passa a ser visto como campo de pesquisa e de produção de conhecimento. Entendo que tal distinção é de grande relevância, visto que ela implica em desafios e caminhos diferentes a serem seguidos.

Vimos buscando, no âmbito do GECCEH, dialogar com autores que ofereçam subsídios teóricos para pensar o ensino de História como um espaço fronteiro entre diferentes áreas de conhecimento que disputam constantemente a definição desta área disciplinar. Entre estes autores, elejo como primordial os estudos de Monteiro & Penna

¹⁴ Evento organizado pela ANPUH na Universidade de São Paulo (USP), com apoio e por iniciativa do GT de Ensino de História e Educação. A mesa redonda “Currículo da educação básica: o lugar do ensino de História” contou com a participação dos pesquisadores Carmen Teresa Gabriel (UFRJ), Circe Bittencourt (PUC/SP) e Mauro Cezar Coelho (UFPA). 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9_Pc0TYozh8&feature=youtu.be Acesso em: 21 out. 2014.

(2011) que entendem o ensino de História como “zona de fronteira” pelo fato dele dialogar tanto com a área de História, como com a de Educação.

No GECCEH temos pensando que se a fronteira, em muitos casos, é vista como zona de interseção, também pode ser trabalhada como limite, sendo um espaço de luta política. Ou seja, ao atribuir-se sentidos dizendo o que é ensino de História, concomitantemente, marca-se algo como aquilo que não é ensino de História. Para compreender a especificidade do conhecimento histórico no âmbito escolar, apostamos na ideia formulada por Gabriel (2008) de uma “epistemologia social escolar”:

A perspectiva da epistemologia social escolar se propõe a incorporar, de forma articulada, as contribuições da epistemologia escolar e das teorias críticas e pós-críticas do currículo. De um lado ela se preocupa com a problemática da construção dos saberes que circulam na escola, a partir do reconhecimento da especificidade de suas condições de produção e transmissão. De outro, ela pressupõe a assunção de uma epistemologia histórica, plural, aberta ao reconhecimento da diversidade de formas de racionalidade e de validade do conhecimento que se legitima também através das relações de poder (GABRIEL, 2008, p. 229).

Neste item inicial trabalhei no intuito de situar o debate atual entre o ensino de História e as novas tecnologias educacionais, tendo como porta de entrada o campo do currículo por verificar, conforme demonstrado pelos dados colhidos a partir do acesso ao banco de teses e dissertações da CAPES, que poucos trabalhos têm seguido esse caminho.

Assumo, assim, alguns dos desafios colocados pelas novas tecnologias para a produção epistemológica do conhecimento histórico como objeto de ensino e, simultaneamente, distancio-me de visões que ora as consideram como solução para todas as mazelas da educação, ora como fonte de todos os males, relativizando os mecanismos discursivos mobilizados no processo de hegemonização/homogeneização/universalização do sentido de “um ensino de História inovador” e defendendo a fecundidade de pensar sobre isso a partir do campo curricular, que continuarei a desenvolver melhor adiante a partir da interface com a docência e com os processos de formação inicial de professores.

Concordo com Arruda (2011) que “o ensino de História pode ser potencializado significativamente, por permitir, por meio da informática, a materialização, ainda que virtual, do passado (ARRUDA, 2011, p. 10), pois, afinal, como retomarei no item 1.3, não é por acaso que o termo digital é utilizado para qualificar outras formas de acesso ao passado, tanto no âmbito acadêmico como no escolar. Discuto a seguir as contribuições da Teoria do Discurso como tela de fundo e como postura epistêmica que, uma vez compreendida, oferece um interessante quadro de inteligibilidade para pensar as questões assinaladas; explícito, igualmente, a partir dessa perspectiva teórica, o entendimento de currículo que me é caro.

1.2 Contribuições da Teoria do Discurso para pensar o campo do currículo

“Entramos no debate [...] assumindo nossas subjetividades, nossas escolhas políticas e teóricas que orientam nossos olhares que recortam, costumam e dão sentidos às nossas falas e aos fazeres”.
(GABRIEL E MONTEIRO, 2014, p. 28).

Esta pesquisa dialoga, do ponto de vista político, teórico e metodológico, com as contribuições da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. Tendo suas produções marcadas pelo viés político nos processos de lutas de significação, ou seja, nomear e definir são vistos como um ato político, estes autores desenvolvem, conforme explicarei adiante, uma teorização da hegemonia, pela qual “qualquer hegemonia é sempre instável e penetrada por uma ambiguidade constitutiva” (LACLAU, 2011, p. 78).

A partir desta perspectiva de ver, que tem orientado diversos trabalhos no âmbito do GECEEH, penso esta seção a partir de dois níveis de problematização: um primeiro nível mais macro para pensar o político como pano de fundo e um segundo plano que explicita os efeitos dessa postura epistêmica para trabalhar na tentativa de definir as concepções de currículo com as quais me interessa operar.

O termo discurso na perspectiva aqui privilegiada está diretamente relacionado à crítica às leituras essencialistas de mundo formulada por aqueles dois autores. Segundo Howarth¹⁵ (2000), tal conceito “captura a ideia de que todos os objetos e ações são significativos, e que seus significados são conferidos por sistemas particulares de diferenças significativas” (HOWARTH, 2000, p. 1). Importa assim:

[...] sublinhar a radicalidade dessa crítica que extrapola a ideia de historicidade trazendo para o debate o desafio da definição. Tal desafio nos situa frente à complexa relação entre pensamento e realidade que precede e orienta as escolhas em termos de filiações disciplinares ou de interlocuções teóricas nos diferentes campos de conhecimento com os quais se escolhe dialogar. Nessa perspectiva, emergem a contribuição das abordagens discursivas para a construção teórica da crítica às perspectivas essencialistas na compreensão dos processos constitutivos do social (COSTA & GABRIEL, 2014, p. 172).

Portanto, as abordagens discursivas compartilham o reconhecimento da centralidade da categoria discurso na luta pela definição do social, fazendo “emergir tensões permanentes entre as produções de sentidos que ocorrem no terreno epistemológico” (MORAES, 2012, p. 48).

¹⁵ As traduções de David Howarth extraídas do livro “*Discourse*”, publicado pela *Open University Press* (2000), e utilizadas neste texto, foram feitas no âmbito de estudos internos GECCEH pelos pesquisadores Érika Elizabeth Vieira Frazão e Vitor Andrade Barcellos.

O discurso, tal como tem sido pensado nos estudos do GECCEH (BARCELLOS, 2013; CASTRO, 2012; COSTA, 2012; FRAZÃO, 2014; MORAES, 2012; NASCIMENTO, 2014; PUGAS, 2013; RAMOS, 2014; ROCHA, 2013; SANTOS, 2014; VELASCO, 2013), não é percebido como uma operação mental, ideal, em oposição à ação ou à realidade; ele é relacional e da ordem do material (GABRIEL, 2011). Temos defendido que tal termo investe na crítica à ideia de essência, assumindo radicalmente as implicações políticas e epistemológicas de nossa condição de ser na e da linguagem. É, então, dessa e nessa condição que pensamos, significamos e agimos no mundo:

Não se trata de buscar um sentido último, mais verdadeiro ou oculto das palavras articuladas em um texto quando analisamos algum discurso. O desafio é justamente ficarmos no nível das palavras, reconhecendo, ao mesmo tempo, que ao fazê-lo não se está só com as palavras. Afinal, como afirma Burity (2008), se não há ação social sem significação, toda significação está inserida – ainda que de forma instável e provisória – em um discurso, isto é, na materialidade do dito (GABRIEL, 2011, s/p).

Portanto, diante destas explicações, concordo com Mendonça (2009) quando diz que:

[...] a **teoria do discurso** tem o potencial de ser uma **ferramenta de compreensão do social**, uma vez que seu próprio entendimento dá-se, nesta perspectiva, a partir da construção de ordens discursivas, sendo a questão do poder central e constituidora de relações sociais. Tendo como ponto de partida a **centralidade das categorias de poder e de discurso** – que após se desdobrarão em **outras noções centrais à teoria**, tais como **pontos nodais, antagonismo, articulação, hegemonia, significantes vazios, populismo**, dentre outras –, Laclau articula uma série de **noções e de conceitos oriundos de várias áreas do conhecimento**, como o marxismo, a filosofia desconstrutivista de Derrida, a psicanálise, sobretudo lacaniana, a linguística, o estruturalismo, o pós-estruturalismo. A partir de noções advindas dessas áreas, o autor constrói um aparato teórico original, inserido numa matriz contemporânea, pós-estruturalista, que contempla a **contingência**, a **precariedade**, a **indeterminação** e o **paradoxo** como dimensões ontológicas do social (MENDONÇA, 2009, p. 153-154, grifos meus).

Situo, assim, a presente pesquisa, no diálogo com esses autores do campo da ciência política e que têm sido apropriados no campo educacional, em particular no campo do currículo, em uma perspectiva que se aproxima da abordagem discursiva pós-fundacional:

Em diálogo com Olivier Marchart (2009), entendo por essa expressão ‘uma constante interrogação das figuras metafísicas fundacionais, tais como a totalidade, a universalidade, a essência e o fundamento’ (MARCHART, 2009, p. 14, tradução livre). (...) a perspectiva de ver e ler o mundo pós-fundacional aqui defendida, (...) não se confunde com um antifundacionalismo, por meio do qual caberia um ‘tudo vale’. O que está sendo problematizado não é a possibilidade de operar com fundamentos mas sim o seu estatuto ontológico (GABRIEL, 2013b, p. 292).

Assim como o pós-estruturalismo não nega a estrutura, o pós-fundacionismo ou pós-fundacionalismo não nega o fundamento, mas o uso deste prefixo estabelece um

deslocamento. O pós-estruturalismo estabelece, sim, o fim das estruturas centradas, pré-fixadas; “contrapondo-se ao estruturalismo, o pós-estruturalismo critica o fato de ele não perceber que a própria ideia de estrutura estaria ela mesma marcada pela linguagem” (LOPES & MACEDO, 2011, p. 39). As autoras falam que pela ótica pós-estrutural, faz-se necessário uma releitura da linguagem. É neste caminho que a linguagem é pensada não como algo que representa o mundo, como se houvesse algo que pudesse ser definido *per se* ou em essência, mas como algo que o constrói.

Conforme dito, definir, nomear é, pois, um ato político em meio às lutas de significação em um sistema de diferenças no qual não existem sentidos preestabelecidos. Nessa perspectiva pós-fundacional, discurso, por significar uma categoria que une palavras e ações, não é, pois:

[...] algo limitado aos domínios da fala e da escrita, mas um conjunto de elementos nos quais as relações desempenham um papel constitutivo. Isso significa que estes elementos não preexistem ao complexo relacional, mas se constituem por meio dele (LACLAU & MOUFFE, 2005, p. 86).

Outra ferramenta importante nesse quadro teórico, diretamente relacionada à questão da definição, diz respeito à noção de prática articulatória, responsável pelo entendimento dos mecanismos discursivos mobilizados no jogo político da definição. Para Laclau (2011), discurso é “uma totalidade estruturada resultante da prática articulatória” (LACLAU, 2011, p. 143):

Na medida em que o fechamento simbólico do “social” não pode se justificar por nenhuma essência, isto é, por qualquer fundamento ‘fora’ do jogo da linguagem, o conceito de ‘articulação’ assume um papel central na construção do argumento nesse quadro teórico. Nesse movimento de significação/definição, articular implica simultaneamente criar equivalências entre as diferenças e produzir uma ruptura, um corte radical, antagônico, que impede o fluxo contínuo e infinito de equivalências entre sentidos. Todo sistema de diferenças seria, portanto, caracterizado por uma ambivalência instituída pela fronteira, que delimita aquilo que “é” a partir daquilo que “não é” (COSTA & GABRIEL, 2014, p. 172).

A produção de cadeias de equivalência visa a domesticar discursivamente a incompletude do social, enquanto a lógica da diferença atuaria no estancamento, ou seja, na quebra de cadeias de equivalência existentes por meio da produção de diferenças radicais, isto é, de limites que funcionam como um “bloqueio da expansão contínua do processo de significação” (LACLAU, 2011, p. 71).

A compreensão dessas duas lógicas em meio às lutas de significação – cujos sentidos são sempre precários, contingentes e provisórios – é importante para o entendimento do papel atribuído ao político nesse quadro teórico, sendo necessário, de igual forma, compreender a

ideia de hegemonia. Para Laclau (2005), esta é “a operação pela qual uma particularidade assume uma significação universal incomensurável consigo mesma” (LACLAU, 2005, p. 95). Hegemonizar significa investir no preenchimento do sentido de “universal” que, por sua vez, se oferece como representação impossível.

Apresentadas algumas categorias e conceitos da Teoria do Discurso, interessa-me neste momento explicitar os efeitos dessa postura epistêmica para enfrentar os desafios da definição do campo do currículo, na interface com o ‘ensino de’. Cabe dizer que no âmbito do GECCEH a temática curricular tem sido pensada não apenas como objeto, mas como campo de estudo e como prática de significação.

O currículo abarca, a nosso ver, “praticamente todo e qualquer fenômeno educacional” (MOREIRA, 2000, p. 74), possibilitando inúmeras portas de entrada e questões a serem problematizadas na área de Educação. Segundo Ferreira, Gabriel & Monteiro (2014) “a forma como o ensino de Biologia e História vêm fixando e operando com sentidos de currículo expressam uma quase ausência de diálogo com as teorizações curriculares” (FERREIRA, GABRIEL & MONTEIRO, 2014, p. 83). As autoras mencionam três fixações de sentidos de currículo que tendem a ser hegemônicas nas pesquisas em ensino nas áreas de História e Biologia, quais sejam: currículo como sinônimo de conteúdo ou uma “listagem de conteúdos, naturalizados, não sendo pois, objeto de problematização”; currículo como sinônimo de conhecimento, reafirmando-se perspectivas essencialistas e, por fim, “um terceiro sentido de currículo o coloca em uma cadeia equivalencial que reforça o entendimento do *ensino de* como o lugar da prática que, por sua vez, é percebida como sendo ‘esvaziada’ de teoria” (ideia de currículo reduzido ao mero lugar de se aplicar conhecimentos produzidos em outros lugares: visão instrumental nos processos de significação).

Reconheço aqui as distintas possibilidades, disputas e embates na definição sobre o que é currículo e que, no jogo político destas definições, umas não necessariamente excluem as outras. “Nossa premissa (...) é de que não é possível responder ‘o que é currículo’ apontando para algo que lhe intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente” (LOPES & MACEDO, 2011, p. 19).

Em nossos estudos, temos fixado o sentido de currículo como “espaço-tempo de fronteira” (MACEDO, 2006):

O currículo é um espaço-tempo que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos, e que essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo cujas especificidades me interessam estudar. Não falo, portanto, de um espaço-tempo cultural qualquer, embora também dele, mas do

currículo escolar (no Brasil de hoje). Quero, ainda, antes de ler esse currículo, deixar clara minha recusa em aceitar distinções entre o currículo formal e o vivido [...] a produção dos currículos formais e a vivência do currículo são processos cotidianos de produção cultural, que envolvem relações de poder tanto em nível macro quanto micro. Em ambos são negociados diferenças. De ambos participam sujeitos culturais com seus múltiplos pertencimentos (MACEDO, 2006, p. 288).

A atitude de mobilizar este sentido de currículo significa “trazer várias pessoas para conversar”, pois “nada se define fora de uma matriz teórica”. No GECCEH tem-se como foco a questão do conhecimento na interface com as relações de poder os projetos de sociedade, sendo visto como “processo imerso nas esferas da significação, resultado da interação do sujeito com o mundo” (MORAES, 2012, p. 48). A questão do conhecimento é de suma importância na nossa discussão de currículo, pois, para nós, ele é “elemento ou objeto incontornável para pensar uma escola democrática”, “incontornável para pensar questões políticas” (GABRIEL, 2013)¹⁶ e, conforme será visto no capítulo 2, incontornável para pensar a própria definição de docência.

Ao entendimento de currículo enquanto “espaços discursivos nos quais circulam sentidos de conhecimento percebidos como instabilidades provisórias” (MORAES, 2012, p. 46) soma-se a concepção de Macedo (2006), para quem o currículo é visto como “lugar de enunciação”, ou seja, como “um lugar chave onde se estabelecem relações entre a língua e o mundo, isto é, onde são produzidos, disputados, negociados, discursivamente, sentidos sobre o mundo” (GABRIEL, LEITE & VENERA, 2012, s/ p).

É partir destas proposições que visou desenvolver nesta dissertação, adotando e reconhecendo a fertilidade das contribuições da Teoria do Discurso, uma discussão articulada das questões curriculares relativas à estrutura discursiva chamada Licenciatura de História, no caso, da UFRJ, à tentativa de perceber como o termo *digital* e o debate sobre a introdução das novas tecnologias está sendo incorporado ou não nesse currículo acadêmico. Antes, porém, faz-se necessário problematizar em maior profundidade alguns desafios para a produção e o ensino do conhecimento histórico, considerando a era digital que ora vivemos.

¹⁶ Áudio da reunião do GECCEH realizada na data 21-10-2013.

1.3 A História na era digital: desafios para a sua produção e o seu ensino

Objetivo neste tópico proporcionar algumas reflexões sobre o contexto maior que envolve a presente pesquisa, trazendo alguns desafios relativos à produção e ao ensino da História na era digital¹⁷.

Tenho discutido (COSTA & LUCCHESI, 2015), a partir de subsídios teóricos oriundos de diferentes campos do conhecimento¹⁸, que o desenvolvimento e a popularização das tecnologias faz emergir uma nova nomenclatura para registros históricos, denominada “história digital”: “digitalizar o passado é uma parte importante da história digital, mas isso não é o suficiente; você ainda tem que aprender a apresentar essas informações de formas novas, atraentes, para pessoas que estão pensando de forma digital” (SEDREZ, 2013).

O trecho acima, extraído do debate *online* “História digital: ensino, pesquisa e divulgação”¹⁹, interpela diretamente os historiadores e professores de História da atualidade por os fazer refletir sobre os interesses e disputas que giram em torno da definição de história digital, considerando-se suas dimensões de ensino, pesquisa e divulgação.

Segundo a debatedora, “para o pesquisador de história [a história digital] é uma coisa maravilhosa e um desafio em vários sentidos”. O historiador e jornalista Bruno Leal de Carvalho, criador da Rede Social Café História²⁰, também participante do debate, considera que este termo fora utilizado pela primeira vez no âmbito acadêmico em 1997, nos EUA, referindo-se à disponibilização de fontes primárias na *web*.

Seu significado original foi sofrendo transformações, ampliando-se ao longo do tempo. Para ele, este “é um campo [e/ou, também, um método, uma abordagem?] de estudos que buscam representar, ensinar e produzir questões históricas a partir das chamadas mídias digitais, sobretudo a internet”. Em entrevista realizada com o pesquisador ele complementa dizendo que:

Ainda existe certa dificuldade em se definir História Digital. Seria uma tendência ou um campo da história? Uma corrente historiográfica ou uma moda passageira? Um

¹⁷ Um primeiro desafio que já se coloca instantaneamente é estabelecer a demarcação temporal de “era digital”. Não estabeleço uma datação específica para isso, mas acredito que se possa falar em era digital dos anos 2000 para cá, quando as tecnologias da informação e da comunicação têm avançado de forma acelerada.

¹⁸ Refiro-me mais particularmente às áreas de Educação, História, Informática, Comunicação e Filosofia.

¹⁹ Debate transmitido ao vivo pela Rede Social Café História com o apoio da ANPUH-RJ, tendo a participação dos historiadores Bruno Leal de Carvalho, Lise Sedrez e Keila Grinberg. Considero essa iniciativa um importante marco no estudo do tema. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T-aRq1c3QiY> Acesso em: 21 out. 2014.

²⁰ Entendo essa rede social como um exemplo interessante da atualidade que veicula conteúdo histórico na *web*, funcionando como um canal de divulgação pensado na especificidade do ambiente digital. Disponível em: <http://cafehistoria.ning.com/> Acesso em: 21 out. 2014.

objeto de estudo ou uma prática? Diz mais respeito ao ferramental disponível para fazer história ou às competências profissionais para tal? [...] Hoje, há várias definições, sendo que quase todas concordam com o fato de que História Digital é uma área de estudos que se debruça sobre as maneiras como representamos e abordamos a história nos suportes digitais (CARVALHO, 2014 *apud* FAGUNDES & HAHN, 2014, p. 15-16).

Acredito que ainda estamos tateando a história digital em sua complexidade e justamente por isso tenho defendido (COSTA & LUCCHESI, 2015) que seria necessário um questionamento por parte de professores e pesquisadores de História sobre as novas formas de ler e escrever e, conseqüentemente, as novas maneiras de representar o passado que essas tecnologias tornam possíveis.

É difícil precisar o que isso pode significar para uma disciplina tradicionalmente centrada no documento de texto, que prima pela forma escrita e impressa de transmissão de conhecimento, quer na Academia – com suas monografias, artigos e livros – quer nas escolas – com os livros didáticos e apostilas impressos (*Ibid*). Nos meandros desse caminho ainda a ser mais bem explorado, gostaria de destacar algumas iniciativas que julgo de suma importância.

A primeira delas é o grupo “História Digital no Brasil” na rede social *Facebook*, criado pela historiadora Lise Sedrez para “discutir, lamentar, comentar, celebrar o uso e o estudo de tecnologias de informação aplicadas na História”²¹. Tendo sido formulado a partir de um encontro da ANPUH (2013) sobre o assunto, este espaço, que conta atualmente com 216 membros, entre pesquisadores e professores de História, tem servido como um local de troca e divulgação de eventos, reportagens, artigos e outros materiais de pesquisa na área.

Destaco também a relevância da publicação, no ano de 2014, dos dossiês “História 2.0: ensino a distância, redes sociais e recursos educacionais abertos” na Revista História Hoje²² e “História e Internet” na Revista Tempo e Argumento²³, mostrando que o debate está, gradativamente, sendo ampliado.

Ressalto ainda o trabalho dissertativo de Lucchesi (2014a) sobre *Digital History e Storiografia Digitale*, cujo objetivo consistiu em comparar essas duas tendências historiográficas surgidas em fins do século XX. A primeira é relativa ao espaço estadunidense, enquanto a segunda se refere ao espaço italiano. A autora procurou “explorar as razões para a emergência do tema como objeto de estudo nestas duas realidades nacionais”

²¹ Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/182005918643386/?fref=ts> Acesso em: 21 nov. 2014.

²² **Revista História Hoje** “História 2.0: ensino a distância, redes sociais e recursos educacionais abertos” v. 3, n. 5 (2014). Disponível em: <http://rhj.anpuh.org/ojs/index.php/RHHJ/index> Acesso em: 21 out. 2014.

²³ **Revista Tempo e Argumento** “História e Internet” v. 6, n. 12 (2014). Disponível em: <http://revistas.udesc.br/index.php/tempo/issue/current/showToc> Acesso em: 21 out. 2014.

e “compreender quais são as contribuições do debate para a escrita da história no Tempo Presente, especialmente levando em consideração o advento da Internet e das Tecnologias de Comunicação e Informação” (LUCCHESI, 2014a, p. 10). Discute-se, então, o que ela chama das particularidades da operação histórica em tempos ciberculturais, considerando-se a transição da cultura impressa para a cultura digital.

Estas iniciativas, seja em formato de grupo de discussão e socialização, seja em moldes de trabalhos acadêmicos como artigos e dissertações, contribuem para o amadurecimento daquilo que queremos demarcar como sendo história digital, sabendo que essa é uma decisão em meio ao jogo político, conforme o quadro teórico do discurso permite afirmar. Abordando a própria historicidade da relação da área de História com o computador, desde a ampla utilização deste aparelho nos estudos da história quantitativa até o momento atual, Carvalho (2014) afirma que há aqueles que “enxergam a história digital como uma espécie de sub-ramo da história pública” (CARVALHO, 2014, p. 170).

Este tema, cuja complexidade não darei conta de abarcar nos limites desta pesquisa, tem sido discutido em eventos específicos como o I Simpósio Internacional de História Pública, realizado na Universidade de São Paulo (USP), em 2012, e o II Simpósio Internacional de História Pública, ocorrido na Universidade Federal Fluminense (UFF), em 2014. A existência da Rede Brasileira de História Pública, cujo objetivo é “refletir sobre a história pública, suas potencialidades e desafios, bem como de estimular a prática de produção do conhecimento histórico dirigido a diferentes públicos, com um enfoque interdisciplinar”²⁴, certamente, denota um esforço na busca de legitimidade deste debate.

Defendo a pertinência da articulação entre a história pública e a história digital para pensar os saberes que estão para além dos muros da escola e da universidade, circulando, de certo modo, democrática e, às vezes, “perigosamente” pela *web*. Cabe reter, então, que:

A história digital, que pode ser compreendida como o braço histórico das humanidades digitais, pode ser de auxílio nesse sentido. Todavia, vale lembrar que mesmo após a chegada da *Web 2.0* a história continua sendo uma ciência baseada em fontes, em um método específico e em debates entre os pares (Clavert; Noiret, 2013, p. 20). Nem as tecnologias, nem a história digital operam uma ruptura radical com estas bases, antes acrescentam nova mobília e ferramentas à oficina da história, mas os fundamentos da disciplina continuam os mesmos (LUCCHESI, 2014b, p. 52).

Conforme dito na introdução, a internet é vista como uma fonte nova e ainda pouco estudada. Tal fato, indubitavelmente, gera novas demandas no nosso regime de historicidade (HARTOG, 2013), marcando sua especificidade na articulação com o saber histórico,

²⁴ Descrição da Rede. Disponível em: http://historiapublica.com.br/?page_id=520 Acesso em: 22 out. 2014.

convidando-nos a (re)pensar nossas práticas a respeito do lugar de historiadores, professores de História e/ou formadores de professores de História.

A expressão “história sem fio”, utilizada por Lucchesi (2012), é bastante profícua para elucidar este novo cenário:

Dissemos ‘sem fio’, por um lado, por percebermos que a possibilidade dos deslocamentos humanos atuais – reais/analógicos e cibernéticos/virtuais simultaneamente – se dá graças às novas Tecnologias de Informação e Comunicação, que permitem uma nova noção de espacialidade, em que nem mesmo estar conectado a um aparelho eletrônico fixo ligado a fios (*wired*) é necessário para circular no ciberespaço [...]. Por outro lado, chamamos a História desta contemporaneidade quase ‘líquida’ – como apreçaria Zygmunt Bauman – de ‘sem fio’, pois, ao menos no que diz respeito à operação historiográfica a partir das fontes históricas próprias da Era *Google*, percebemos que os historiadores ainda não encontraram o fio da meada (LUCCHESI, 2012, p. 5-6).

A extensão da problemática da história digital e os desafios dela advindos abarcam questões relativas à produção do conhecimento histórico e à sua recontextualização didática, envolvendo, portanto, os que estão no meio acadêmico e os que militam no espaço escolar. Ou seja, conforme dito, tanto a dimensão do ensino quanto a da pesquisa na referida área estão perceptivelmente afetadas e com desafios importantes a enfrentar neste começo de século.

Maynard (2011) diz que “a rede mundial de computadores se tornou um espaço importante para a produção de suportes pedagógicos” e que, ao mesmo tempo, “a *web* estabeleceu desafios aos historiadores, exigindo deles um olhar atento sobre o consumo realizado quando o assunto é preparar terrenos no ciberespaço para o cultivo da consciência histórica” (MAYNARD, 2011, p. 49-50).

Assim, considero pertinente citar nesta seção, a título de exemplificar algumas das questões atuais que estão em disputa como demanda do nosso presente, levando-se em consideração os desafios que interpelam a escola e o ensino na atualidade, a reflexão que tive a oportunidade de tecer (COSTA & GABRIEL, 2014) a respeito do texto curricular do Edital produzido no âmbito da mais recente edição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) voltado ao ensino médio, que traz, pela primeira vez em nível de ensino médio, nessa política de avaliação, o debate dos livros didáticos digitais. Naquela ocasião, exploramos as lógicas da equivalência e da diferença mobilizadas nos processos de fixação do sentido hegemônico de digital nos debates contemporâneos.

Objeto de grande complexidade (MONTEIRO, 2009), o livro didático pode ser visto como instrumento pedagógico, referência a conteúdos selecionados, objeto cultural, documento histórico e mercadoria. A introdução recente dessa outra modalidade o coloca no

centro dos debates sobre a articulação entre ensino, currículo, conhecimento e tecnologia.

Em meus estudos anteriores (COSTA & RALEJO, 2013), já havia buscado investigar como estão se estabelecendo possíveis diálogos entre diferentes (mas não opostos) universos que envolvem a ‘tradição’ e a ‘inovação’ entre os livros didáticos – parte integrante do currículo escolar – e as demandas tecnológicas.

Estariam os primeiros perdendo espaço diante de um público escolar, em grande medida de “nativos digitais” (PRENSKY, 2001)? Ou autores, editoras e políticas públicas oficiais estariam se mobilizando para realizar uma “transposição didática das inovações tecnológicas” (SCHMIDT, 2009) comuns no tempo presente, como forma de dialogar e criar mecanismos de aceitabilidade com este seu público-alvo?

A versão do Guia do Programa Nacional do Livro Didático de Ensino Médio de História (PNLD) 2012 apresentou pela primeira vez, como um de seus critérios avaliativos, justamente os usos pedagógicos da internet no ensino de História, traduzindo os efeitos de um movimento maior de apropriação da internet por jovens. Uma forma, a meu ver, de a escola fazer a gestão dessas demandas tecnológicas que tendem a se articular a uma visão de modernização da instituição escolar.

O recente Edital PNLD 2015, que “tem por objeto a convocação de editores para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas destinadas aos alunos e professores do ensino médio das escolas públicas federais e das que integram as redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal” (BRASIL, 2013, p. 1), traz a essa discussão algo de novo em relação à edição anterior. Enquanto no Guia PNLD 2012, a avaliação levava em consideração exclusivamente a indicação de *sites*²⁵, o texto do Edital de 2015 trabalha com a ideia de objetos educacionais digitais (OEDs)²⁶.

Entendendo esta publicação como um texto curricular e em diálogo com o referido quadro teórico e com as colocações feitas anteriormente, considero este caminho instigante para pensar de que forma têm aparecido na área de História as disputas em torno da significação e fixação de ‘sentidos de digital’.

O Edital PNLD 2015 classifica as obras em Tipo 1 (obras multimídias, compostas de livros digitais e livros impressos) e Tipo 2 (livros impressos e livros em PDF), uma vez que,

²⁵ Foram avaliados os seguintes critérios: acessibilidade; tipos de linguagem; interatividade; objetivos didático-pedagógico do uso dos *sites*; referências de imagens e fontes neles utilizadas; orientação para o professor visando à sua exploração, integração dos *sites* com os conteúdos, sua utilização em diferentes situações de ensino-aprendizagem; informações complementares e orientações que auxiliem os alunos a explorar o conteúdo, os recursos disponíveis e a oferta de recursos variados quanto às possibilidades de significação história.

²⁶ A expressão objetos educacionais digitais já havia aparecido no PNLD 2014 voltado para os anos finais do ensino fundamental, entretanto, nesse caso, não se pensava a obra como livro digital como no caso do PNLD 2015.

de acordo com o item 4.2.2, “os livros digitais deverão apresentar o conteúdo dos livros impressos correspondentes, integrados a objetos educacionais digitais [OEDs]” (BRASIL, 2013, p. 3).

É interessante, neste texto curricular, analisar a mobilização das lógicas de equivalência e de diferença acionadas no jogo da definição do significante digital e analisar as diferentes unidades diferenciais articuladas em uma cadeia de equivalência com o intuito de atribuir sentidos a estes objetos digitais. No item 4.2.3, é possível perceber os diferentes elementos que configuram sua natureza classificatória:

entende-se por objetos educacionais vídeos, imagens, áudios, textos, gráficos, tabelas, tutoriais, aplicações, mapas, jogos educacionais, animações, infográficos, páginas *web* e **outros elementos**” (BRASIL, 2013, p. 3, grifo nosso).

Nesse movimento articulatório, chama atenção a expressão “e outros elementos”, que simultaneamente fecha e deixa aberta essa cadeia equivalencial. Em nossa análise (COSTA & GABRIEL, 2014) destacamos a mobilização dessa expressão como uma estratégia política que se apresenta como faca de dois gumes: de um lado, a abertura traduz maior flexibilidade na fronteira entre o que é e o que não é digital, permitindo uma expansão dessa cadeia definidora e a possibilidade de incorporar outras demandas. De outro, ela enfraquece o potencial subversivo desse termo na medida em que não representa uma sutura, ainda que provisória, suficientemente potente para bloquear os fluxos de significação.

Afinal, pelo quadro teórico interpretativo adotado, só se pode marcar o posicionamento sobre o que algo é quando se mobiliza igualmente a lógica da diferença, sendo esta a responsável por estancar as cadeias de equivalência, produzindo diferenças, antagonismos que funcionam como limites radicais entre aquilo *que é* daquilo que *não é* (FERREIRA & GABRIEL, 2012). Assim, essa ausência de fechamento, de corte antagônico, permite que seja significado como “objetos digitais” significantes como, por exemplo, textos ou imagens estáticos que, ao invés de contribuírem para incorporar as demandas tecnológicas e deslocar eventualmente as fronteiras hegemônicas do conhecimento histórico escolar, reforçam uma prática que Cysneiros (1999) classifica como “inovação conservadora”: o reforço de antigos hábitos, através de recursos “modernos”, sem a exploração dos potenciais exclusivos daquele determinado recurso.

Os vestígios discursivos aqui assinalados são, em meu entender, uma porta de entrada instigante para debater que fluxos de sentidos o significante ‘digital’ abre como campo de possibilidades ‘inovadoras’ ao ensino desta disciplina. Uma leitura mais atenta deste texto

aponta, contudo, para a presença, ainda que pontual, de um significante que, por ora, talvez na falta de um mais potente, exerça a função do que Laclau chama de “exterior constitutivo” de uma cadeia de equivalência. Dito de outra maneira, aquele que é jogado, é expelido para fora como um “outro”, que simultaneamente impede e possibilita que o processo de significação se realize. Com efeito, o termo ‘digitalizado’ aparece no item 7.2.5, explicitando essa função discursiva ao afirmar que “não será aceito livro impresso digitalizado como livro digital”.

Na disputa em busca de definições sobre o que é, ou melhor, sobre aquilo que queremos que se entenda por ‘digital’ – algo que se dá por meio do jogo da linguagem –, a expressão ‘digitalizado’ acaba por formar seu exterior constitutivo, algo não-digital, mas, justamente por negar seu sentido, passa a constituir condição de existência de algo que lhe é diferencial.

Importa questionar, no entanto, se a diferença entre ‘digital’ e ‘digitalizado’ é suficientemente potente para deslocar a fronteira do que, por exemplo, é ou não é passado – seja no âmbito do ensino de História, seja na historiografia – ou se ela se limita a reproduzir e a realimentar a cadeia hegemônica definidora de tecnologia como mera ferramenta ou suporte. Esta suspeita é reforçada quando constato igualmente que o edital não traz maiores especificações sobre interatividade, não faz exigências diretas e explícitas sobre a necessidade de manifestação, nestes objetos digitais, de possibilidades concretas de os usuários (alunos e professores) “írem e virem” (ideia da hipertextualidade), visando à autoria e à liberdade dos caminhos a trilhar para construir o conhecimento – uma das maiores potências do digital.

Há um avanço, mas este avanço ainda é – e talvez o seja por muito tempo, justamente pela “novidade” e por possíveis desconfortos que o digital gera na cultura escolar e na cultura histórica – acompanhado de muitos perigos e limitações. Lembro Almeida & Grinberg (2009) quando alertam que:

O ensino de história vem passando por uma grande renovação nos últimos anos, principalmente no que se refere à incorporação de novos temas e novas abordagens – dos quais a história da África e do cotidiano são bons exemplos [...]. Essa renovação, no entanto, ainda não encontrou grande correspondência na metodologia de ensino da disciplina (ALMEIDA & GRINBERG, 2009, p. 201).

Entendo que os questionamentos e desafios da especificidade do digital na cultura escolar e na cultura histórica permanecem em aberto e, pela abordagem discursiva aqui privilegiada, compreendo que tal abertura “faz parte do jogo”, não precisando necessariamente ser superada.

Tive a oportunidade de ministrar, em setembro / outubro de 2014, juntamente com Lucchesi, o curso de extensão “História digital: estratégias de ensino e pesquisa” para

docentes do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) no Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) / campus Nova Iguaçu²⁷. Dividido em quatro dias, com duração de três horas cada, objetivávamos proporcionar aos professores participantes experiências relacionadas ao ensino e à pesquisa em história na era digital, esperando que as reflexões e vivências compartilhadas durante os encontros previstos pudessem colaborar para a crítica do fazer docente frente aos desafios colocados pelas novas tecnologias de informação e comunicação no tempo presente (COSTA & LUCCHESI, 2015). Militando nessa interface, e devido às reflexões que tenho investido esforços, tenho compreendido de um lugar privilegiado as disputas na área, imersas no jogo político, que tentei corporificar neste item. A experiência de ministrar o referido curso, assim como a realização de outros trabalhos, mostrou-me que os desafios a enfrentar ainda serão muitos.

Diante do exposto, caminho com Maynard (2011) ressaltando:

[...] a importância de o historiador se aproximar das fontes eletrônicas, da necessidade dele adentrar e tomar posse do ciberespaço enquanto uma fonte e produtor de memórias. Ao defendermos os usos do ciberespaço para a investigação histórica, procuramos afastar qualquer perspectiva fetichista, presenteísta, uma espécie de busca pela última moda (MAYNARD, 2011, p. 64-65).

A seguir, tendo como pano de fundo a teoria do discurso, conecto as discussões travadas neste item aos debates do campo curricular explicitados no item anterior, norteando a minha aposta política de pensar caminhos possíveis na formulação do que tenho chamado de *web* currículo de História.

1.4 Web currículo de História: que caminhos possíveis?

Do que estamos falando ao juntarmos *web*²⁸, expressão associada à rede mundial de computadores, e currículo, este campo estudado na área educacional e reconhecidamente um espaço de disputas e embates?

²⁷ Uma segunda versão do curso, intitulado “História digital: oportunidades e desafios para a formação em História”, foi feita em março de 2015 com alunos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). As referências do curso estão disponíveis em: <https://historiografianarede.wordpress.com/referencias-curso-de-extensao-historia-digital/> Acesso em 22 out. 2014.

²⁸ É importante ressaltar a distinção entre a chamada *web* 1.0, a “primeira geração da internet”, caracterizada por ser estática, na qual o usuário era um mero consumidor de informações, a *web* 2.0, conceito proposto por O’Reilly (2005), definida por ser uma rede colaborativa, na qual o usuário (entre eles, alunos e professores) é um construtor de conhecimento em potencial, e não um mero espectador como no modelo 1.0 e a *web* 3.0, também intitulada de *web* semântica.

Conforme trabalhado anteriormente, pelo quadro teórico do discurso, ao definir as coisas desse mundo, estamos entrando “numa luta de poder para a qual existe um nome: hegemonia” (LACLAU, 2011, p. 50). Desta forma, considerando o jogo político da definição, busco explorar inicialmente o conceito de *web* currículo, proposto por pesquisadores da Linha “Novas Tecnologias na Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) para, posteriormente, desenvolver outras leituras possíveis quando pensado especificamente na área de História.

Dentre aqueles pesquisadores, cito os trabalhos de Almeida (2010, 2011), Almeida & Silva (2012) e Almeida & Valente (2012), buscando entender, a partir dos estudos com as teorias curriculares, os sentidos de currículo que estão por detrás da ideia de *web* currículo. Noto que eles operam, sobretudo, com a concepção que o interpreta como construção social (GOODSON, 2001); assim, dialogarei com e contra algumas de suas proposições, demarcando minhas aproximações e afastamentos.

Em que pese a reduzida literatura específica sobre esta temática²⁹, alguns caminhos são possíveis para se desenhar uma definição. Em entrevista publicada no Portal da Revista Nova Escola, Almeida (2010) explica que o *web* currículo:

É o currículo que se desenvolve por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação, especialmente mediado pela internet. Uma forma de trabalhá-lo é informatizar o ensino ao colocar o material didático na rede. Mas o *web* currículo vai além disso: ele **implica a incorporação das principais características desse meio digital no desenvolvimento do currículo**. Isto é, implica apropriar-se dessas tecnologias em prol da interação, do trabalho colaborativo e do protagonismo entre todas as pessoas para o desenvolvimento do currículo. É uma integração entre o que está no documento prescrito e previsto com uma intencionalidade de propiciar o aprendizado de conhecimentos científicos com base naquilo que o estudante já traz de sua experiência. O *web* currículo está a favor do projeto pedagógico. **Não se trata mais do uso eventual da tecnologia, mas de uma forma integrada com as atividades em sala de aula**³⁰ (grifos meus).

Segundo a pesquisadora:

Integrar as TDIC³¹ com o currículo significa que essas tecnologias passam a compor o currículo, que as engloba aos seus demais componentes e assim **não se trata de ter as tecnologias como um apêndice ou algo tangencial ao currículo e sim de buscar a integração** transversal das competências no domínio das TDIC com o currículo, pois este é o orientador das ações de uso das tecnologias (ALMEIDA & SILVA, 2011, p. 8, grifos meus).

²⁹ Nesse sentido, vale mencionar a relevância em termos de pesquisa da Edição Especial *Web Currículo* da Revista *E-Curriculum*, publicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/issue/view/397>. Acesso em 19 jan. 2015.

³⁰ Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/avaliacao/entrevista-pesquisadora-puc-sp-tecnologia-sala-aula-568012.shtml>). Acesso em 19 jan. 2015.

³¹ Tecnologias digitais de informação e comunicação.

Almeida & Valente (2012) reafirmam que o *web* currículo “envolve distintas linguagens e sistemas de signos configurados de acordo com as características intrínsecas das tecnologias e mídias digitais que suportam os modos de produção do currículo, sendo este o orientador do uso das TDIC” (ALMEIDA & VALENTE, 2012, p. 127). Discordo do ponto de vista de que existam características intrínsecas das tecnologias, pois, isso significa, a meu ver, operar em uma lógica essencialista, mas entendo, a partir da minha apropriação destes autores, que a noção de *web* currículo pode possibilitar a superação da visão hegemônica da tecnologia enquanto “recurso”, “ferramenta auxiliar” e/ ou “facilitador de aprendizagem” (significantes privilegiados na fala dos licenciandos, conforme trabalharei no capítulo 3), atribuindo-lhe outros sentidos possíveis.

Conforme explicitam Almeida & Silva (2011):

Entendemos o **currículo como uma construção social** (Goodson, 2001) que se desenvolve na ação, em determinado tempo, lugar e contexto, com o uso de instrumentos culturais presentes nas práticas sociais (ALMEIDA; VALENTE, 2011). Com base em Dewey (1971), o desenvolvimento do currículo tem na experiência do aluno seu ponto de partida, mas não se restringe a ela, uma vez que as atividades pedagógicas têm a intenção de propiciar a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno no sentido de avançar de um conhecimento do senso comum para o conhecimento científico (VYGOTSKY, 1989). Nossa **compreensão de currículo alinha-se com a perspectiva sócio-cultural** no sentido proposto por Moreira (2007) que acentua a tensão existente no processo curricular entre dois focos: o conhecimento escolar e a cultura. Isto significa que o currículo envolve tanto propiciar ao aluno a compreensão de seu ambiente cotidiano como comprometer-se com sua transformação; criar condições para que o aluno possa desenvolver conhecimentos e habilidades para se inserir no mundo como atuar em sua transformação; ter acesso aos conhecimentos sistematizados e organizados pela sociedade como desenvolver a capacidade de conviver com a diversidade cultural, questionar as relações de poder, formar sua identidade e ir além de seu universo cultural (ALMEIDA & SILVA, 2011, p. 8-9, grifos meus).

As colocações acima feitas e o estudo das teorias do campo curricular dão-me pistas para a compreensão dos sentidos de currículo que são mobilizados nesta ideia de *web* currículo. Destaco, principalmente, as referências aos estudos de Goodson (2001), para quem o currículo é visto como uma construção social.

Na lógica desse autor, falar em ‘construção social’ justifica-se pelo fato de o currículo ser construído ao longo do tempo por grupos de pessoas que disputam *status*, recursos e território – é uma relação de poder que cria discursos hegemônicos. Nessa perspectiva, é abandonado o enfoque do currículo como algo neutro e adota-se a ideia de que o mesmo é resultado de processos que vêm ocorrendo historicamente e que sofrem influência de questões sociais, refletindo relações de poder.

Almeida (2010), com o intuito de aprofundar os estudos sobre a integração de ferramentas e interfaces da internet no Brasil e em Portugal, apresenta um estudo em contexto de uma escola pública de Portugal, apontando os avanços e as ambiguidades deste processo de integração das tecnologias no contexto concreto da sala de aula, mostrando como vai se construindo a concepção de *web* currículo. Segundo ela:

[...] ao desenvolver o currículo mediatizado pelas ferramentas da internet para a interação social, a construção de conhecimentos e a aprendizagem colaborativa, fazendo uso de materiais hipermediáticos como apoio, criam-se possibilidades para a mudança na concepção de currículo, as quais podem ser identificadas pelos registros digitais das interações, permitindo reconhecer o currículo prescrito e o currículo real desenvolvido na ação (ALMEIDA, 2010, p. s/ p).

Na ocasião deste texto, ao trabalhar com uma experiência empírica em território português, a autora novamente recorre a Goodson (2007), mobilizando o sentido de currículo enquanto narrativa: “o currículo concebido como narrativa se desenvolve na prática social, integra cultura, história e conhecimentos sistematizados em um processo de re-construção de conhecimentos” (ALMEIDA, 2010, p. s/ p). A autora explica que ele propõe a mudança de um currículo prescritivo para um currículo como identidade narrativa e, igualmente, de uma aprendizagem cognitiva prescrita para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida (GOODSON, 2007 *apud* ALMEIDA, 2010, s/ p).

Analisando diretamente o trabalho de Goodson (2007) noto a preocupação do autor em apontar o fato do currículo ter se tornado um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade. A própria definição das disciplinas escolares, segundo ele, possui estreita relação com o poder e com os interesses dos grupos sociais – tais disciplinas, em sua forma acadêmica, acabaram por tornarem-se mecanismos excludentes.

As prescrições (o currículo prescritivo), associadas aos interesses dos grupos dominantes, são responsáveis por fornecer as “regras do jogo” para a escolarização. Assim, o autor aponta o capital narrativo e a aprendizagem narrativa – narrativa de vida ou de identidade, sendo a aprendizagem como algo relacionado à história de vida – como o início de uma nova especificação para o currículo, advindo daí a ideia de novo futuro social. Frisa, então, que a partir das transformações da nova ordem do mundo globalizado, o currículo prescritivo, baseado em conteúdo, não resistirá a tais transformações (GOODSON, 2007).

Reconheço as contribuições desse e de outros autores do campo curricular mobilizados pelos pesquisadores que cunham o conceito de *web* currículo, entretanto, e como falei no início deste tópico, minha intenção é dialogar com e contra algumas de suas proposições, marcando um posicionamento sobre currículo que não é o adotado por aqueles autores.

Ao pensar na formulação de um possível *web* currículo de História na interface com o ensino, considerando os fluxos de cientificidade que advém do campo disciplinar da História, interessa-me fixar, em consonância com o quadro teórico do discurso, o currículo como prática discursiva: ou seja, como prática de poder, de significação, de atribuição de sentidos. Este entendimento esvazia, então, os esforços de investimento que buscam pensar as diferenciações entre currículo formal, prescrito, real, vivido ou oculto.

Entendo que a simbiose semântica entre os termos *web* e currículo “inaugura uma enorme fronteira que abre um novo patamar de conversa epistemologicamente rica entre currículo e tecnologias” (ALMEIDA, 2013, p. 78). Relembro que a fronteira, no viés da teorização do discurso aqui adotada, pode demarcar aquilo que “é” a partir daquilo que “não é”, pois, afinal, nesse mecanismo discursivo, “uma negação que participa da determinação de um conteúdo positivo é parte deste” (LACLAU, 2011, p. 59).

Assim, para mim, ao me apropriar das produções dos autores que cunham a ideia de *web* currículo, aproximando-me de algumas de suas colocações e afastando-me de outras, acabo também por mobilizar, simultaneamente, em meio a tensões e incertezas, sentidos do que é e do que não é *web* currículo.

A noção de *web* currículo que aqui quero defender enquanto aposta política para pensar a relação com o ensino nos processos de formação de professores de História não é algo que supervalorize a tecnologia, que a coloque no centro de tudo e de todas as reflexões; não é solução para todos os males da educação, tampouco a “carta mágica” para a formação docente no Brasil:

Santos (2011), em sua entrevista para o programa Salto para o Futuro, traz uma reflexão bastante pertinente sobre a ideia das tecnologias serem consideradas a grande protagonista desse cenário cibercultural em que vivemos, em detrimento da centralidade no aspecto humano e vice-versa. Para essa autora, é um equívoco colocar a tecnologia na centralidade dessa discussão. Entretanto, ela alerta que ‘não há cibercultura, não há cultura contemporânea sem as tecnologias digitais em rede’. Para a autora, não podemos também pensar que somente os seres humanos protagonizam tudo, inclusive as próprias tecnologias, porque, sem essas tecnologias, ‘não teríamos os fenômenos da cibercultura em emergência’. [...] é importante compreendermos que as tecnologias são imaginadas, fabricadas e reinterpretadas para usos dos homens; é a própria utilização intensiva delas que constitui a humanidade como tal e o que existe é uma hibridização dessas tecnologias com o humano ao longo dos tempos (SANTOS, SANTOS & WEBER, 2012, p. 72-73).

O *web* currículo, como pensando na presente pesquisa, é algo que se conecta diretamente às noções de letramento digital (SOARES, 2002) e de *internet literacy* ou *ciberliteracidade* (LIVINGSTONE, 2011), que desenvolverei no item 3.4, podendo ser um

caminho interessante para pensar uma formação inicial de professores que se afine com as demandas tecnológicas de nosso tempo.

O *web* currículo de História que quero propor trabalha na / pela tentativa de aproximação entre currículo e tecnologia na formação inicial docente e vai para além dela, colocando-os em uma mesma cadeia de equivalência de forma que se possa falar em uma nova configuração do significante ‘escolar’ no ensino de História. Opera, então, com a ideia de um letramento histórico-digital, recusando a ideia de que haja algum sentido previamente dado e naturalizado nesta relação. Para defender esta ideia, mobilizo a seguir discussões tanto da Teoria da História, quanto da Didática da História e da historiografia escolar.

Muito já se discutiu sobre a História enquanto ciência e da necessidade de seu reconhecimento entre os pares. No âmbito do Núcleo de Estudo de Currículo (NEC) temos militado na luta pela legitimidade do conhecimento escolar em sua especificidade, visto não como uma simples cópia, redução ou simplificação da ciência de referência. E qual seria, então, a legitimidade desse *web* currículo de História? Reconhecer a sua legitimidade seria a mesma coisa que caminhar na defesa de sua função formadora nos cursos de licenciatura? Ele seria uma forma de escrita da História escolar? Quem faz esse *web* currículo? Para que / para quem ele está direcionado?

Responder a essas perguntas é um exercício difícil se considerarmos que o próprio significante *web* e as discussões sobre história digital, como trabalhei anteriormente, são espaços em aberto, de disputas e incertezas. Tenho pensado que um caminho profícuo para refletir sobre esse *web* currículo de História requer colocar em pauta discussões sobre a relação tecnologia-temporalidade, pois, é no conceito de tempo que se afirma a especificidade do conhecimento histórico.

O tempo histórico é narrativamente construído, sendo chamado de terceiro tempo por ser um tempo mediador entre o tempo da natureza e o da consciência (RICOEUR, 1994 *apud* REIS, 1996). A temporalidade é elemento constitutivo e estruturador do conhecimento histórico (COSTA & GABRIEL, 2011) e a reflexão do/com o tempo “desempenha a função discursiva de corte antagônico entre o que é e o que não é uma perspectiva histórica na análise do social” (GABRIEL & MORAES, 2013, p. 33). Segundo Miranda (2005):

Embora se apresente como uma das experiências mais elementares do homem comum, **o tempo é uma das realidades conceituais mais complexas da história da humanidade e um dos mais antigos enigmas do pensamento filosófico** (Piettre, 1997). **Sua apreensão**, antes de se vincular a um processo subjetivo de construção conceitual, **vincula-se a algo que não se pode perceber pelos sentidos** e, por isso, sua medição é resultado de inúmeras convenções sociais e históricas (Elias, 1998). A compreensão e explicação de como se dá tal apreensão é um

elemento de igual ou maior complexidade do que sua percepção individual e tem chamado a atenção de muitos pensadores, ao longo da história do pensamento ocidental, projetando-se como uma temática central quando enfocamos a natureza do saber histórico escolar (MIRANDA, 2005, p. 178, grifos meus).

Importa-me sublinhar como as noções de passado, presente, futuro, sucessão, ritmo, duração, processo, assim como outros vocábulos ligados a esse universo semântico, tais como, calendário, cronologia, linha do tempo, sequência, ordenação, continuidades, descontinuidades, simultaneidades, transformações e permanências podem ser modificadas pela dinâmica da cibercultura. Afinal, “o que entender por historicidade quando algumas garantias acerca dos sentidos atribuídos à nossa orientação temporal são gravemente abaladas em nosso presente?” (GABRIEL, 2013c, s/ p).

Os estudos de Hartog (2013) a respeito dos regimes de historicidade, entendendo-os como “uma maneira de engrenar passado, presente e futuro ou de compor um misto das três categorias” (HARTOG, 2013, p. 11), e do presentismo, vivenciado por uns como um tempo dos fluxos, de aceleração e mobilidade e por outros como um presente em desaceleração, de permanência do transitório, dão bases teóricas consistentes para pensar o questionamento feito por Gabriel (2013c). Miranda (2013) diz que:

Muitos são os autores, dentro e fora do Brasil, que vêm nos advertindo acerca da dificuldade inerente à construção da noção de mudança, especialmente em um tempo pautado pelo presentismo e pela aceleração rápida das transformações no plano das tecnologias, da informação, da geopolítica e da organização social (Pagès, 2004; Trepas, 2008; Oliveira, 2003; Cooper, 1995; 2002). A ideia de mudança, muitas vezes óbvia para o professor ou para o adulto é, talvez, aquilo que diz respeito ao mais inacessível e abstrato para o estudante, considerando-se sua experiência social num tempo presente, no qual todos os elementos, objetos e práticas sociais já lhe são dados a priori. É, muitas vezes, inimaginável, tanto para a criança quanto para o jovem, por exemplo, não propriamente compreender o fato de que não existia o *Google*, o celular ou o *WhatsApp* no tempo de infância das mães ou avós, mas especialmente operar com a plausibilidade envolvida na ideia de que outros modos comunicativos eram possíveis em virtude da existência de outras sociabilidades e de que a vida não se organizava com base nesse sentido de urgência (MIRANDA, 2013, p. 40).

No GECCEH temos pensado o presente não como sendo aquilo que nos é contemporâneo necessariamente; para nós, ele é o espaço no qual se ministram as tensões e se fazem a gestão e o equacionamento entre passado e futuro, é o espaço das demandas e da onde emergem questões políticas que nos interpelam. Assim, para pensar a ideia de um *web* currículo de História, acho instigante pensar: que outros “espaço de experiência” e “horizontes de expectativa” (KOSELLECK, 2006) a tecnologia possibilita construir? Ela permite a quebra da lógica linear tão arraigada ao pensamento histórico?

A linearidade, como se sabe, não tem um sentido nela mesma, mas está relacionada a um engessamento do sentido de tempo, como se uma coisa acontecesse necessariamente após a outra havendo uma única possibilidade causal. Estabelecer a relação entre as coisas sob a ótica passado, presente e futuro não significa operar em uma lógica linear, pois “as pessoas só dão sentido [a alguma coisa] quando fazem isso” (GABRIEL, 2014)³². A autora comenta que durante as aulas de História, a todo o momento, o professor escolhe passados e projeta futuros, acabando, muitas vezes, por associar discursivamente a noção de totalidade temporal à ideia de processo e este, à ideia de progresso.

Araujo (2012), que em seus estudos sobre livro didático constatou a predominância de uma abordagem eurocêntrica de organização dos conteúdos, marcada por uma perspectiva temporal linear e progressiva, defende que a crítica à monocultura do tempo linear no ensino de História pode possibilitar a emergência de outras histórias possíveis. Cainelli (2008), por sua vez, ao investigar as concepções de tempo histórico de futuros professores de História a partir dos planos de aula, dos textos utilizados em sala com alunos e da preparação de suas aulas chega à conclusão que “a abordagem sobre o tempo realizada pelos estagiários (...) demonstra que a concepção de História que estes desenvolvem no ensino Fundamental e no ensino Médio é naturalizada”, sendo que “a ideia sobre ensinar História que ainda tem força é de uma história universal, atemporal e deslocada de seus lugares de produção” (CAINELLI, 2008, p. 144). Em muitos casos a História quadripartite (Antiga, Média, Moderna e Contemporânea), com a arbitrariedade dos marcos que dividem esses períodos, continua a perpetuar uma ideia de ruptura total entre os tempos demarcados, como se as complexas mudanças que tecem a História pudessem ser separadas (COSTA & PERES, 2014).

A partir das questões trazidas por essas autoras entendo que o *web* currículo de História, por meio do uso, da reflexão, e, sobretudo, da problematização da tecnologia, tanto no âmbito escolar quanto nos espaços de formação de futuros professores, poderia ser uma alternativa possível ao necessário processo de desnaturalização da concepção de História e de rompimento à lógica da memorização e da linearidade, pois várias imagens disponíveis na *web*, acervos de pesquisa *online*, *sites* de visitas virtuais, etc. possibilitam ao aluno trabalhar e experienciar didaticamente outros sentidos e percepções históricas que não pautados pela noção de evolução e progressão linear, entendendo que as coisas “nem sempre foram assim”. Contudo, indubitavelmente, para além de pensar a tecnologia, tem-se por trás a necessidade

³² Áudio da reunião do GECCEH realizada na data 21-07-2014.

de se corroborar a ideia de que não existe uma só maneira de se contar História, mas que se pode e se deve operar com a noção de simultaneidade.

Entendo que não só na educação básica, mas também nos espaços de formação de professores de História, “o tratamento conceitual da temporalidade histórica é, por vezes, escamoteado e diluído em meio a outros componentes tidos como ‘mais importantes’” (MIRANDA, 2013, p. 39). Tentar compreender o tempo, esse elemento cuja captura e objetivação se dá na narrativa mediante uma síntese articulada entre passado, presente e futuro, é, por si só, um desafio intelectual de grande porte; a junção da temporalidade com a tecnologia torna tal empreendimento ainda maior.

Ao encerrar esse capítulo, muitas perguntas permanecem e precisam de amadurecimentos futuros: afinal, o que é pensar de forma digital? O que é fazer história digital? Trabalhando com a noção de historiografia em uma concepção mais ampla referente às operações do conhecimento histórico empreendido em ação e de operação historiográfica como aquela que é realizada cotidianamente pelo professor na sua prática docente (PENNA, 2014), quais são as possibilidades do uso da escrita digital para construir, por exemplo, materiais didáticos? Refletir sobre esses pontos é fazer avançar a definição de um *web* currículo de História.

2 DOCÊNCIA E TECNOLOGIA: QUE ARTICULAÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL?

“É necessário (...) que os cursos de formação ofereçam condições para que os futuros professores aprendam a usar tecnologias de informação e comunicação, cujo domínio é importante para a docência e para as demais dimensões da vida moderna”.
(BRASIL, 2001, p. 45).

No capítulo anterior procurei refletir sobre o ensino de História e as novas tecnologias educacionais a partir do campo do currículo. Situei o debate, mostrei as contribuições da Teoria do Discurso para pensar o referido campo, abordei alguns desafios para a produção e o ensino da História na era digital que ora está em curso e, por fim, argumentei em prol da defesa de um *web* currículo de História.

Mantendo a questão digital como o fio condutor principal da minha discussão, direciono-me neste momento a responder a seguinte questão: a tecnologia é trabalhada dentro dos espaços de formação inicial de professores? Como ela é percebida nesse contexto de formação? Procuo responder a estas indagações defendendo que antes de pensar nos limites e possibilidades de seu uso no ensino-aprendizagem da História na educação básica, temos que problematizá-la no âmbito dos currículos acadêmicos e dos processos de formação docente. Refletir sobre a interface docência-tecnologia coloca-se, pois, como uma questão a ser enfrentada por quem deseja pensar o ensino e a produção em História na atualidade, em um sentido amplo.

Na primeira seção trago, então, algumas questões para o debate iniciado no primeiro capítulo, a partir da relação entre docência, tecnologia e formação de professores, demarcando os sentidos de docência e formação docente que me interessam fixar. Teço algumas colocações que discutem a questão tecnológica nas ações docentes e aponto como esse tema aparece nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica (2001), em nível superior, curso de licenciaturas, de graduação plena, publicadas pelo Ministério da Educação (MEC). Explico que a escolha dessa documentação ocorreu em virtude deste ser um importante espaço no qual lutas políticas são travadas e, por isso mesmo, incita e instiga discussões de suma importância, como a epígrafe deste capítulo deixa entrever.

Na segunda parte meus esforços são direcionados para discutir de forma mais aprofundada a função dos cursos de licenciatura, problematizando o espaço do currículo acadêmico e da Prática de Ensino de forma mais detalhada. Apresento alguns dilemas que

envolvem aqueles cursos de forma geral no contexto brasileiro e aponto algumas tensões e perspectivas trazidas pelos meus sujeitos de pesquisa que se encontram em processo de formação inicial em História na UFRJ, procurando mostrar motivações e causas que os influenciaram na opção pela docência em História, além de suas expectativas e reivindicações como professores. Mantenho a questão tecnológica no meu horizonte investigativo, evidenciando o debate acerca da tecnologia nesse espaço discursivo específico da licenciatura em História na UFRJ, a partir da análise dos programas das disciplinas de Didática Especial de História I e II ministradas na Faculdade de Educação (FE) em 2014.

Por fim, na terceira e última seção, justifico a pertinência da escolha do PIBID como contexto discursivo privilegiado, explico seus objetivos enquanto política pública de incentivo à formação inicial docente, destacando as tensões no debate da licenciatura em História decorrentes da consolidação de um Programa como esse. Ainda nesta seção, faço também algumas colocações a partir do meu lugar de ex-bolsista do Projeto, apresento a sua estrutura atual em vigor na UFRJ e procuro ver, por fim, se a questão tecnológica aparece em algum momento na sua pauta propositiva.

2.1 Docência, tecnologia e formação de professores: algumas questões para o debate

Neste item busco trazer algumas questões para pensar a interface docência-tecnologia, considerando-a como uma questão incontornável na formação de professores da atualidade a partir dos argumentos que elucidei no capítulo anterior sobre o ensino de História.

Primeiramente, em diálogo com autores como Gabriel (2015a, 2015b), Nóvoa (2010) e Raymond & Tardif (2000), exploro os sentidos de docência³³ e formação docente que me interessam fixar, entendendo o fazer docente como processo de composição gradativa e não como algo essencializado, “dado” ou pronto. Em um segundo momento, focalizo algumas colocações que versam especificamente sobre a questão tecnológica nas ações docentes, sublinhando as formas como tal questão se apresenta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica (2001), em nível superior, curso de licenciaturas, de graduação plena, publicadas pelo Ministério da Educação (MEC). A escolha dessa documentação se explica pelo fato de a mesma ser um espaço no qual lutas políticas são travadas, incitando e instigando discussões de suma importância.

Segundo Caimi (2008):

³³ No âmbito do GECCEH, o trabalho de Pugas (2013), a quem irei recorrer posteriormente, procurou pensar como são produzidos sentidos de docência na mobilização de saberes disciplinares e pedagógicos no currículo acadêmico de Pedagogia da UFRJ.

Quando falamos em formação de professores, estão implicadas inúmeras e variadas posições epistemológicas, ideológicas, culturais, não constituindo este, portanto, um conceito unívoco. [...] O tema formação de professores consubstancia-se num amplo leque de investigações, ensejando diversas perspectivas e vertentes de estudo, com numerosos agenciamentos e relações [...] (CAIMI, 2008, p. 82-83).

Existem diversas frentes possíveis de investigação sobre formação docente. Entre elas, podemos citar aquelas que versam sobre o aspecto legislativo relativo a tal formação, aquelas que abordam sobre características sócio-educacionais de licenciandos, as que exploram as características dos cursos formadores de professores e aquelas que focam nos currículos e ementas de licenciaturas (GATTI, 2010).

No contexto brasileiro, autores como Brzezinski (2008) focalizam, por exemplo, seus estudos nas políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental, enquanto outros, como Saviani (2009), dedicam-se a compreender aspectos históricos e teóricos nos processos de formação, sublinhando os vários dilemas³⁴ que atravessam esse ofício no Brasil. André (2010) também oferece importantes contribuições ao pensar sobre os avanços no sentido da constituição desse campo estudos:

Podemos identificar tanto nos escritos de vários estudiosos da temática, quanto em encontros científicos, em especial nas reuniões anuais do Grupo de Trabalho Formação de Professores, da ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação), esforços reiterados para clarificar o que constitui realmente o objeto da formação docente (ANDRÉ, 2010, p. 175).

Nesta pesquisa, dialogo mais diretamente com os estudos de Freitas & Oliveira (2013) e Cerri (2006) por abordarem, respectivamente, sobre os desafios da formação inicial para a docência especificamente na área de História e sobre a reformulação desses currículos de formação. Segundo Freitas & Oliveira (2013), entre os trabalhos que exploram o ensino superior em História, são comuns as teses sobre memória docente ou história do ensino e mais raros os textos que enfrentam desafios atuais.

Antes, porém, de falar desses desafios atuais, nos quais situo a tecnologia como uma questão importante para o debate sobre formação docente, trago o questionamento: “em que sentido(s) de docência investir, no âmbito dos processos de formação, em tempos de crise da escola, da universidade e do sujeito?” (GABRIEL, 2015 a, s/ p). Reitero que:

Os debates em torno da docência não são recentes, tampouco estão longe de demonstrar sinais de esgotamento. Ao contrário, em nosso presente, essas discussões vêm se renovando e se acirrando tanto pela mobilização de diferentes enfoques e matrizes teórico-metodológicas como pelas disputas políticas contemporâneas que

³⁴ No item a seguir irei trabalhar alguns desses dilemas.

giram em torno da hegemonização de um sentido de ‘qualidade’ da/na educação em um contexto marcado por crises que atravessam e produzem efeitos no campo educacional (*Ibid*).

Partilho da ideia da autora quando ela diz que o significante docência, ao ser fixado hegemonicamente, tende a mobilizar diversos outros significantes, tais como: escola, conhecimento, ensino, aprendizagem, técnica, entre outros:

Trata-se assim de olhar para a cultura docente [...] não como algo essencializado visto como identidades plenamente positivadas, mesmo quando, como é o caso muitas vezes, sua historicidade é reconhecida, mas sim, como uma rede de significados resultantes de camadas de sedimentação de fluxos de sentidos hegemonizados contingencialmente e que por meio de diferentes dispositivos conseguem permanecer hegemônicos (*Ibid*).

Para Gabriel (2015a), a definição de docência é entendida como posição de sujeito (em meio à estrutura-cultura docente) e subjetividade política (agência); “se o conceito de posição do sujeito explica as múltiplas formas pelas quais indivíduos são produzidos como atores sociais, o conceito de subjetividade política capta a maneira como atores sociais agem (HOWARTH, 2000 *apud* GABRIEL, 2015a). Portanto:

No primeiro trata-se de perceber essa estrutura como produtora de atores sociais, e como tal correspondendo a uma estabilidade provisória de sentidos em torno do que se define hegemonicamente como docência nesta estrutura discursiva. No segundo caso, refiro-me à ‘subjetividade política’ do sujeito-docente que nos interessa acionar em meio aos movimentos de fixação e desfixação hegemônicas constitutivos do ser, nos remetendo diretamente ao ‘olho do furacão’ do jogo político intensificado em momentos de crise (GABRIEL, 2015a, s/ p).

Em outra produção (GABRIEL, 2015b) a pesquisadora defende que para pensar sobre a definição de docência e o sentido de ação docente, um caminho potente é mobilizar as discussões entre didática, currículo e conhecimento. Nas reuniões de estudo do GECCEH, temos chegado à conclusão que a docência, quando se define na relação com este último, tende a ocupar o lugar da subalternidade³⁵, é vista como o lugar da prática, do vazio epistemológico. Historicamente associada a um ofício “sem saberes”, “a docência tende a ser vista como um ‘lugar menor’, de menos prestígio quando comparada a outras posições que se relacionam igualmente com o conhecimento legitimado e validado nas escolas públicas, como, por exemplo, a pesquisa” (GABRIEL, 2015a, s/ p).

³⁵ “A ideia de subordinação refere-se, na teoria lacluniana, à situação de determinadas posições de sujeito que estão dominadas” (GABRIEL, 2015b, s/ p).

Nesse sentido, permanecem atuais e relevantes estudos como o de Raymond & Tardif (2000) que defendem a noção de saber docente, entendendo-a como algo que “engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (RAYMOND & TARDIF, 2000, p. 212).

Esses autores reconhecem o pluralismo do saber profissional docente e propõem um modelo tipológico para identificá-los e classificá-los. Considerando as diferentes fontes sociais de aquisição e diversos modos de integração no trabalho docente, explicam tal pluralismo a partir dos saberes pessoais, dos saberes provenientes da formação escolar anterior, dos saberes provenientes da formação profissional para o magistério, dos saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho e, por fim, dos saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. Essa posição é confirmada por Cainelli (2008) ao afirmar que:

[...] a formação inicial dos futuros professores congrega saberes diversos que precisam ser analisados diante da complexidade do ato de ensinar. A pluralidade de saberes necessários à formação docente leva-nos a ponderar a importância dos saberes relativos à ciência de referência para a formação do docente e a pluralidade dos conhecimentos que atuam na ação pedagógica (CAINELLI, 2008, p. 135).

Espaços institucionalizados de formação inicial dos professores, os cursos de Licenciatura são justamente “o *locus* privilegiado de mobilização e sistematização dos saberes profissionais docentes” (FONSECA & RASSI, 2006, p 109). Entretanto, e como ressalta Cerri (2006):

O profissional que dá passagem pelos currículos de formação de professores é um profissional inacabado: por maior que seja a dose de contato com a escola e com outras instituições educativas da sociedade, não é possível construir respostas prontas para todas as situações, uma vez que apenas a efetiva prática docente pode mediar as concepções do profissional e a realidade que ele encontra (CERRI, 2006, p. 222-223).

Entendo que a profissionalidade docente se constrói no interior da personalidade do professor (Nóvoa, 2010) e que este não é um sujeito “pleno” que meramente absorve e reproduz conhecimento, mas o constrói no momento de sua aula. É alguém que demarca sua autoria, cuja subjetividade está constantemente em aberto. Aliás:

[...] trata-se de problematizar e abandonar a categoria ‘sujeito’ [docente] quando essa nos remete a uma noção de subjetividade (‘sujeito absoluto’) capaz de articular em torno de um centro transcendente - fora, pois, do jogo da linguagem - as múltiplas subjetividades. Como afirma Laclau (1996), ao abordar a temática das identidades sociais, nacionais e políticas em nossa contemporaneidade, ‘a morte

desse Sujeito (com S maiúsculo) talvez tenha sido a principal pré-condição para esse renovado interesse na questão da subjetividade' (GABRIEL, 2015b, s/p).

Portanto, ao trabalhar na presente pesquisa com licenciandos, alunos das turmas de Didática de História e Prática de Ensino de História desenvolvidas na Faculdade de Educação da UFRJ e bolsistas PIBID,³⁶, entendo-os como sujeitos que estão em pleno processo de formação, em processos políticos de significação, no qual vão, gradativamente, se apropriando de sentidos de docência, de História, de Didática da História, de escola, de sociedade, de memória etc.

São, a meu ver, indivíduos que, neste curso de Licenciatura, estão sendo produzidos como docentes daquela disciplina, ou seja, “estão sendo chamados e afetados para ocupar a posição de um ator social: professor de História” e, deste modo, “são afetados por diferentes vozes, discursos, narrativas para ocupar esse lugar hegemônico”³⁷ (GABRIEL, 2014). Em síntese, a docência, a ação docente e o fazer docente não são “coisas dadas”, prontas e estáticas, mas posições com estabilidades provisórias.

Diante dessas colocações, e entendendo a tecnologia como uma questão que deve ser problematizada nos processos de formação da atualidade, trago a seguir algumas ponderações especificamente sobre a questão tecnológica nas ações professorais, baseando-me, sobretudo, em citações de Kramer & Moreira (2007) e Perrenoud (2000). Os primeiros, ao refletir sobre a escola, a tecnologia e a formação docente, enfatizam “a necessidade de rever e reverter práticas em que os professores se tornam subordinados a métodos, discursos oficiais, receituários pedagógicos ou equipamentos tecnológicos” (KRAMER & MOREIRA, 2007, p. 1053), colocando, conforme trabalhei na introdução, que diversas teorias sobre o mundo contemporâneo assumem posições mais ou menos radicais referentes à tecnologia – a “tecnofobia” ou o “tecnotimismo”, como lá aponte.

Em outra oportunidade (COSTA, 2012a), ao refletir sobre as posturas docentes frente aos impactos da tecnologia, questionei-me a respeito dos motivos pelos quais muitos profissionais desse ramo acabam por desconsiderar os avanços tecnológicos, concluindo, sem querer endereça-lhes acusações e cobranças, que há uma multiplicidade de respostas possíveis.

Continuo a defender que uma possibilidade seria o aprendizado da tecnologia, o que demanda esforço, tempo de dedicação, recursos financeiros, possibilidade de acesso, treinamento e pessoas capacitadas para conceder tal treinamento. Nesse sentido, um ponto

³⁶ Irei justificar minha escolha por esse público específico no terceiro capítulo.

³⁷ Áudio da reunião do GECCEH realizada na data 05-05-2014.

nevrálgico gira em torno não apenas da questão do investimento na melhoria salarial deste profissional, que tantas vezes é obrigado a enfrentar excessivas horas de trabalho, não tendo o tempo necessário à continuidade dos seus estudos, como também das políticas públicas de formação em tecnologia (seja ela em âmbito inicial ou continuada). Assim, falar em TICs na educação e na formação de professores requer pensar nas diferentes dimensões – política, econômica, mercadológica, etc. – que se interpelam.

Outro motivo pelo qual muitos professores acabam por desconsiderar a tecnologia em seu ofício, e até mesmo, em muitos casos, tornam-se avessos a ela, pode se dar em função da associação discursiva entre tecnologia e tecnicismo, uma discussão que advém da década de 70 do século XX. A partir das colocações de Monteiro (2007), que fala do chamado modelo da racionalidade técnica, marcado pelo ideal de eficiência e no qual o professor “era considerado um técnico cuja atividade profissional consistiria na aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas” (MONTEIRO, 2007, p. 19), indago: estaríamos vivendo hoje uma espécie de neotecnicismo?

Por fim, a outra razão possível, a meu ver, refere-se à contestação da autoridade docente, na medida em que a imagem do professor como o grande detentor e difusor do saber, conforme apresentada pela tradição escolar, é perdida. Para Perrenoud (2000) “as novas tecnologias podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagem ricas, complexas, diversificadas” (PERRENOUD, 2000, p. 139). Corroboro tais colocações e oponho-me à ideia de que a profissão docente “perderia espaço” no nosso tempo em virtude da presença cada vez mais frequente da tecnologia nos espaços de ensino, mas entendo que tal fato exige a resignificação da prática educacional, pois estamos lidando com novas exigências na profissão docente (LIBÂNEO, 2010).

Autores como Freitas & Oliveira (2013) chamam a atenção para o novo perfil dos próprios licenciandos, demarcando que essas novas exigências na referida profissão não se restringem ao espaço escolar:

[...] constatamos a perplexidade dos professores frente à familiaridade dos graduandos com as novas tecnologias, sobretudo os serviços de mensagens rápidas e as redes sociais. Os formadores – os que chegam agora aos cursos superiores e os que lá estão – ainda não compreenderam o novo perfil discente. Trata-se de um sujeito que ‘nasceu’ em ambiente digital – computadores e internet – e desenvolveu novas formas de relacionamento – com pessoas e informações – que alteraram até mesmo o seu modo de produzir ideias (FREITAS & OLIVEIRA, 2013, p. 138).

Acredito que esse cenário dentro dos cursos que formam professores já havia sido percebido por pesquisadores como Cerri (2006), que destaca importantes pontos referentes à reformulação desses currículos de formação docente, enfocando a experiência do curso de História da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) nas discussões sobre a temática midiática nas disciplinas de Prática de Ensino (Oficinas de Ensino de História):

A Oficina de Ensino de História II objetiva estabelecer a postura do professor de história como produtor de mídia, no sentido de não-reprodutor, ou seja, um profissional capaz de posicionar-se e dialogar de maneira crítica em relação ao conhecimento produzido e veiculado pelos meios de comunicação de massa, avaliar o seu impacto na constituição do aluno que tem diante de si e produzir / adaptar seus próprios materiais de ensino a partir das múltiplas linguagens disponíveis (CERRI, 2006, p. 227).

Para ele é fundamental para o (futuro) professor refletir sobre a mídia enquanto sistema de produção de bens simbólicos e pensar sobre suas implicações políticas, sociais e culturais. Assim, destaca que:

O primeiro desafio da disciplina é contribuir para formar professores capazes de pensar a sociedade midiática na qual se dá o aprendizado da História. [...] O segundo desafio é superar a visão tecnicista de recursos audiovisuais como meros facilitadores do ensino [...] Diante desses desafios, o encaminhamento é posicionar o aprendiz de professor de história como produtor nos dois sentidos: de postura analítica e criativa e elaborador de materiais. Desse modo, o futuro professor deve encontrar-se, ao final do trabalho, minimamente (re) pensando e (re) fazendo a mídia no ensino (*Ibid*, p. 228-229).

Instigada pelas colocações que fiz até o momento e por conhecer iniciativas no âmbito de espaço de formação como no caso UEPG relatada por Cerri (2006), no qual a sociedade midiática é problematizada com os docentes em formação como um desafio ao ensino de História, interessei-me em ver, por influência do próprio autor que cita essa documentação com frequência no desenrolar do seu texto, se / como a temática das mídias / tecnologia aparece nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (2001) publicadas pelo MEC.

Como falei anteriormente, justifico a incorporação de trazer esse texto curricular neste item em virtude da referida documentação ser um espaço em que importantes lutas políticas de concepção de formação docente são corporificadas. Segundo Barreto (2009):

O texto contém setenta páginas nas quais são explicitados os argumentos que sustentam a versão sintética, formatada como texto legal e aprovada em fevereiro de 2002. É estruturado em três movimentos: (1) o diagnóstico, que sustenta a produção como um todo e o relato do processo; (2) a explicitação das metas a serem alcançadas; e (3) as estratégias para sua consecução (BARRETO, 2009, p. 103).

Logo no início do documento reconhece-se que:

Nos últimos anos, tem-se observado o uso cada vez mais disseminado dos computadores e de outras tecnologias, que trazem uma grande mudança em todos os campos da atividade humana. A comunicação oral e escrita convive cada dia mais intensamente com a comunicação eletrônica, fazendo com que se possa compartilhar informações simultaneamente com pessoas de diferentes locais (BRASIL, 2001, p. 9).

Na terceira parte do documento, no âmbito das questões a serem enfrentadas na formação de professores referente ao item que as pensam no campo curricular, mais especificamente no subitem 3.2.7, aborda-se justamente sobre a ausência de conteúdos relativos às tecnologias nos espaços de formação:

[...] ainda são raras as iniciativas no sentido de garantir que o futuro professor aprenda a usar, no exercício da docência, computador, rádio, videocassete, gravador, calculadora, internet e a lidar com programas e *softwares* educativos. Mais raras, ainda, são as possibilidades de desenvolver, no cotidiano do curso, os conteúdos curriculares das diferentes áreas e disciplinas, por meio das diferentes tecnologias. De um modo geral, os cursos de formação eximem-se de discutir padrões éticos decorrentes da disseminação da tecnologia e reforçam atitudes de resistência, que muitas vezes, disfarçam a insegurança que sentem os formadores e seus alunos-professores em formação, para imprimir sentido educativo ao conteúdo das mídias, por meio da análise, da crítica e da contextualização, que transformam a informação veiculada, massivamente, em conhecimento. [...] os cursos raramente preparam os professores para atuarem como fonte e referência dos significados que seus alunos precisam imprimir ao conteúdo da mídia. Presos às formas tradicionais de interação face a face, na sala de aula real, os cursos de formação ainda não sabem como preparar professores que vão exercer o magistério nas próximas duas décadas, quando a mediação da tecnologia vai ampliar e diversificar as formas de interagir e compartilhar, em tempos e espaços nunca antes imaginados (*Ibid*, p. 24-25).

O trecho acima afirma a importância de discussão do tema nos locais de formação, colocando-o como uma demanda do presente que, se por um lado é necessária de ser problematizada, por outro, está ainda longe de ser plenamente incorporada de forma satisfatória. Assume-se, assim, a existência de entraves e dificuldades nesse processo, reforçando-se, posteriormente, a urgência em:

[...] inserir as diversas tecnologias da informação e das comunicações no desenvolvimento dos cursos de formação de professores, preparando-os para a finalidade mais nobre da educação escolar: a gestão e a definição de referências éticas, científicas e estéticas para a troca e negociação de sentido, que acontece especialmente na interação e no trabalho escolar coletivo. Gerir e referir o sentido será o mais importante e o professor precisará aprender a fazê-lo em ambientes reais e virtuais (*Ibid*).

A palavra tecnologia volta a aparecer na parte sobre conhecimentos para o desenvolvimento profissional, subitem 2.3.1 intitulado cultura geral e profissional. Neste, como coloquei como epigrafe deste capítulo, é reconhecida a necessidade dos cursos de

formação oferecerem condições para a aprendizagem do uso das TICs para os futuros professores. Já no item relativo à organização institucional da formação de professores, um dos aspectos destacados é que:

As escolas de formação devem garantir, com qualidade e em quantidade suficiente, recursos pedagógicos, tais como: bibliotecas, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologia da informação, para que formadores e futuros professores realizem satisfatoriamente as tarefas de formação (*Ibid*, p. 50).

A ideia da tecnologia como recurso é fixada novamente no item 3.2, eixo articulador da interação e comunicação e do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional no seguinte trecho:

É fundamental, portanto, promover atividades constantes de aprendizagem colaborativa e de interação, de comunicação entre os professores em formação e deles com os formadores, uma vez que tais aprendizagens necessitam de práticas sistemáticas para se efetivarem. Para isso, a escola de formação deverá criar dispositivos de organização curricular e institucional que favoreçam sua realização, empregando, inclusive, recursos de tecnologia da informação que possibilitem a convivência interativa dentro da instituição e entre esta e o ambiente educacional (*Ibid*, p. 53)

Os dois últimos trechos trazidos demonstram, portanto, a ideia hegemônica da tecnologia como recurso. Tal fato caminha na direção oposta à minha aposta política de pensar a concretização de um *web* currículo de História no âmbito dos espaços de formação de professores, tal qual argumentei no primeiro capítulo.

Entretanto, acho que de 2001, data de publicação do documento, até o presente momento, novos olhares já foram lançados – o caso da UEPG, trabalhado por Cerri (2006), é um bom exemplo. De modo semelhante a esse autor, acredito de fato que:

[...] os currículos das Licenciaturas, especialmente em História, têm demonstrado alguma margem para mudanças, sobretudo derivadas de novas compreensões da História, da Educação e do perfil do profissional a formar, que decorrem da evolução do debate acadêmico nos mais diversos fóruns (CERRI, 2006, p. 222).

Procurei neste item costurar mais alguns fios da complexa rede que envolve esta pesquisa, abordando algumas questões para o debate em torno da interface docência-tecnologia nos processos de formação de professores de forma geral. A seguir irei recortar meu caminho investigativo, optando por pensar algumas tensões e perspectivas especificamente no âmbito da formação inicial de professores de História da UFRJ, por ser esse o espaço no qual estive e estou inserida como aluna.

2.2 A formação inicial dos professores de História na UFRJ: tensões e perspectivas

A partir das reflexões feitas no tópico anterior, direciono aqui minha análise sobre a função dos cursos de licenciatura, retomando as discussões do campo curricular para problematizar o espaço do currículo acadêmico e da Prática de Ensino. Em seguida, apresentarei alguns dilemas que envolvem aqueles cursos de forma geral no contexto brasileiro, como, por exemplo, a separação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas, a dicotomia entre bacharelado e licenciatura, a relação escola e universidade, e apontarei algumas tensões e perspectivas trazidas pelos sujeitos dessa pesquisa que se encontram em processo de formação inicial em História na UFRJ³⁸.

Ao longo do desenvolvimento do item trarei algumas falas desses licenciandos, procurando mostrar suas motivações e causas que os influenciaram na opção pela docência em História (destacando, sobretudo, a discussão sobre “bom” professor / professor marcante), assim como algumas de suas expectativas e reivindicações como professores. Sem perder do meu horizonte investigativo a questão tecnológica, foco principal desta dissertação, fecho o item falando como anda o debate da tecnologia nesse espaço discursivo específico da licenciatura em História na UFRJ, a partir da análise dos programas das disciplinas de Didática Especial de História I e II ministradas na Faculdade de Educação (FE) em 2014.

Cerri (2006) comenta sobre o processo de transição dos currículos das licenciaturas ora em desenvolvimento no Brasil, afirmando que tal transição:

[...] é ensejada pela promulgação da LDB 9.394/96 e as regulamentações posteriores, elaboradas no contexto da discussão dos profissionais dos cursos de Licenciatura sobre os melhores formatos para dar conta das necessidades impostas pela ciência e pela conjuntura educacional. Entre essas regulamentações, encontra-se a implantação da obrigatoriedade de no mínimo 300 horas de estágio, e depois o longo debate e publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação e, em específico, as Diretrizes Curriculares para os cursos superiores de formação de professores. O ponto de chegada dessa trajetória ainda é indefinido, embora muitos de seus traços constituintes já estejam postos. Não devemos, entretanto, ter a ilusão de que as reformulações das Licenciaturas ocorrem apenas movidas pela coerção legal, embora ela seja um fator de mudança em conjunturas de maior conservadorismo em algumas instituições (CERRI, 2006, p. 222).

Caminho com o autor quando ele defende que entre as funções centrais das licenciaturas, encontra-se a formação, junto ao futuro professor, de um núcleo de princípios éticos, conhecimentos teóricos e saberes pedagógicos. Todavia, lembro que o currículo acadêmico, por sua vez, é “um espaço de disputas travadas pelo controle de significação de

³⁸ Como já expliquei anteriormente, a escolha por esse público, assim como os meus caminhos metodológicos de diálogo com eles, serão explicados no terceiro capítulo.

sentidos de qualidade no processo de formação de professores, em meio ao qual o componente curricular Prática de Ensino ocupa um lugar de destaque” (FERNANDES, 2014, p. 1).

Afirmo que tal currículo acadêmico estabelece práticas articulatórias de formação, e com isso quero dizer que como campo de conhecimento, como sistema discursivo de produção de sentidos, de culturas, de fronteiras, ele acaba por se tornar uma arena de disputas que tensionam com constância processos de significação em torno de definições hegemônicas sobre conhecimento, poder e docência (PUGAS, 2013). Nesse processo, como bem colocou Fernandes (2014), a disciplinas de Prática de Ensino e, acrescento, as de Didática Especial, ocupam um lugar de destaque. Citando Monteiro (2000), defendo que essas disciplinas compõem um “momento estratégico” que “pode representar uma experiência fundamental na formação profissional dos professores” (MONTEIRO, 2000, p. 140) – no caso de História, e no dizer de um dos estudantes participantes desta pesquisa, esse é um “*lugar privilegiado para discussões epistemológicas (...) sobre o ensino de história*” (*Licenciando 1*).

Ao trabalhar a formação inicial dos professores de História da UFRJ, uma questão que merece ser problematizada é o modelo de educação superior denominado de “3+1”³⁹. Tal modelo, criado no Brasil nos anos 1930, é pautado no modelo da racionalidade técnica e científica aplicacionista. Essa é uma questão criticada na própria fala de um dos licenciandos, como pode ser visto a seguir:

*Acredito que o sistema 3 + 1 que a UFRJ adota ainda **dificulta o contato dos alunos de graduação com a temática da educação**, eu sou uma das provas que tive que esperar 3 anos estudando no bacharelado e que só no último ano literalmente me encontrei na academia e produzo artigos, trabalhos e pesquisa acadêmica voltadas para educação, além da minha monografia (*Licenciando 7, grifos meus*).*

Neste sistema, as disciplinas pedagógicas, com duração de um ano, são justapostas às disciplinas de conteúdo específico, que duram três anos. Autores como Araújo (2014) dizem que esse e outros problemas têm sido tratados no debate acadêmico como dilemas dos cursos de Licenciatura no Brasil que persistem sem solução desde os anos 1930.

A autora cita, então, não só a separação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas, como também a dicotomia entre bacharelado e licenciatura – sendo o primeiro mais valorizado e a segunda tratada com certo descaso – e a desarticulação entre a licenciatura

³⁹ O Edital 304/2014 prevê curso integral e noturno Bacharelado/Licenciatura com noturno 45 vagas e integral 55 vagas. Uma observação informa que ao final do 4º período o aluno opta por Bacharelado ou Licenciatura, tendo o primeiro 5 vagas e o segundo 40 vagas noturno ou 50 vagas no integral. O processo, entretanto, ainda não foi aprovado.

e a “realidade”, expressa pela integração supostamente deficitária entre universidade e escolas de ensino básico (PEREIRA, 2006 *apud* ARAÚJO, 2014).

De fato, a dicotomia entre bacharelado e licenciatura, no caso da UFRJ, colocados como “mundos paralelos” e “mundos distantes”, é fortemente fixada nas narrativas dos licenciandos com os quais dialoguei, mostrando claramente a desvalorização pela opção relativa ao ofício docente:

Lembro que falar que queria ser professora no início do curso era atestado de mediocridade. Alguns professores adoravam dizer isso. [...] Acho que o grande pecado do nosso curso é esse mundo paralelo entre bacharel e licenciatura. Querem que sejamos professores que dialoguem mais com seus alunos, mas isso não está presente no ambiente que estudamos (Licenciando 2, grifos meus).

Dentro da própria graduação é destacado que “alguns professores são apenas pesquisadores obrigados a ensinar, o que é ruim” (Licenciando 8). Um dos alunos chega a refletir sobre o impacto do menosprezo pelo ensino básico na sua formação enquanto historiador, mostrando o quão limitante isso foi nos seus estudos e marcando sua vontade de não seguir essa mesma postura:

[...] senti que se os professores que eram capazes de dar aulas tão mais interessantes se envolvessem com o ensino básico, meu envolvimento com o estudo poderia ter sido muito diferente. [...] imediatamente pretendi que eu não participasse desse ciclo vicioso, no qual a academia forma professores que aprendem a gostar do ensino superior e menosprezar o ensino básico (Licenciando 1, grifos meus).

Outro licenciando retoma a crítica ao modelo “3+1”, reforça a posição afastada entre as duas formações (historiador e professor de História) e evidencia o aspecto de desarticulação entre a licenciatura e o mundo que será enfrentado por ele enquanto professor formado, na “vida real”, a partir de uma integração deficitária entre o espaço da universidade e a realidade escolar:

[...] creio ser fundamentais mais aulas que dialoguem com o futuro que iremos enfrentar. Uma ideia que tenho é que a prática de ensino seja espaço para estarmos em diferentes contextos educacionais: não só na escola estadual ou no colégio de aplicação, mas ao invés disto, estejamos um pouco em cada uma destas realidades de ensino de História. Gostaria também que a formação do bacharelado e da licenciatura não fossem mundos tão distantes. Seria ótimo se tivéssemos contato com os professores de Prática de Ensino e suas linhas de pesquisa e projetos desenvolvidos antes de chegarmos ao fim da graduação no momento de fazer a prática de Ensino em História. Um maior diálogo deve ocorrer para uma melhor formação dos futuros professores (Licenciando 6, grifos meus).

Os trechos acima transcritos trazem algumas das demandas políticas de formação desses sujeitos⁴⁰ e demarcam as suas lutas em torno da significação de docência, tocando no cerne da estrutura do currículo acadêmico da instituição ao fazerem críticas ao modelo hoje existente.

Na explicitação de suas demandas em suas narrativas, ao destacarem a tensão entre bacharelado e licenciatura e entre escola e universidade, fica evidente a lógica hegemônica, nesse e na maioria nos cursos de formação em geral, de se operar dentro de uma pauta dicotômica entre teoria e prática. A esse respeito, Fernandes (2014) comenta que:

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, a ‘associação entre a teoria e a prática’ (art. 61, I) aparece com força como questão central a ser trabalhada no âmbito da formação inicial docente. [...] Alves (2007) ressalta que a relação teoria e prática tem marcado as discussões no campo da formação de professores devido à dificuldade histórica de se perceber a intrínseca relação entre elas (FERNANDES, 2014, p. 1).

Concordo com Charlot (2006) de que precisamos sair dessa pseudo-oposição entre teoria e prática, até mesmo porque, como ele lembra, aquilo que se chama de prática, muitas vezes, está enraizado em teorias sem que necessariamente tenhamos consciência. Certamente essa é uma questão que não é nova e permanece como um desafio nos cursos de licenciatura na contemporaneidade. Para além de pensar a educação e a formação docente do ponto de vista da relação entre ciência e técnica ou da relação entre teoria e prática, há a possibilidade de pensá-las a partir do par experiência / sentido (LARROSA, 2002), entendendo que a experiência é o que nos passa, nos acontece e nos toca no seio da cultura escolar e nas outras instâncias de militância educacional.

Portanto, a partir das experiências desses alunos enquanto sujeitos posicionados como professores em formação, inseridos no contexto discursivo específico chamado licenciatura em História da UFRJ, e do sentido que atribuem a isso, procuro mostrar, a seguir, as motivações e causas que os influenciaram na opção pela docência em História. Segundo Monteiro (2007):

⁴⁰ “Demanda”, palavra que já utilizei por diversas vezes ao longo deste texto, mas sem problematizá-la enquanto categoria, no quadro teórico do discurso que norteia essa pesquisa, refere-se a uma “forma elementar na construção do elo social” (LACLAU, 2003 *apud* GABRIEL, 2015b), tornando-se, como aponta Gabriel (2015b), uma ferramenta para pensar os processos de conflitos que se estabelecem em torno da conformação da ordem social – no caso, uma ordem social específica: a formação docente. As demandas “se produzem no interstício da ordem social como uma falta (insatisfação, reivindicação) e pode converte-se em veículo de efeitos deslocatórios” (RETAMOZO, 2009 *apud* GABRIEL, 2015b).

Perguntadas sobre as aulas de História, as pessoas geralmente se lembram de um/uma professor(a) que os fez gostar de História, tendo, em alguns casos, os encaminhado para a profissionalização como historiadores. Certamente este(a) professor(a) os ajudou a dar sentido às situações estudadas e nas quais, provavelmente, a relação passado/presente foi estabelecida de forma significativa (MONTEIRO, 2007, p. 11).

Nas narrativas dos licenciandos, cujas memórias afetivas foram por diversas vezes mobilizadas, percebo que o movimento destacado pela autora, qual seja, da influência de um professor marcante em suas trajetórias, acontece em grande parte dos relatos:

*Escolher qual curso fará na faculdade, qual a profissão que exercerá para o resto da vida, bem, não são tarefas tão fáceis. No entanto, não é diferente da maioria das pessoas. **Escolhi ser professor, ainda de história, porque tive um grande mestre** nessa matéria que me influenciou de alguma maneira, através de seus procedimentos didáticos, talvez (Licenciando 4, grifos meus).*

Em outro exemplo, a dinamicidade, a diversão e a competência do professor mencionado são significantes que interpelam a concepção do licenciando de um “bom” professor. O contato com ele, a quem nutre carinho e admiração, acaba por ser determinante na sua escolha profissional, demonstrando seu interesse em dar prosseguimento aos estudos no intuito de também tornar-se professor. Vejamos:

*[...] história era uma área de conhecimento que me encantava: as **aulas eram dinâmicas e divertidas** e, mesmo com poucos recursos, **o professor F era de fato competente** naquilo que fazia. Na minha pouca idade, eu me alegrava com suas histórias em sala de aula e com a história enquanto disciplina. No terceiro ano ‘a semente já havia sido plantada’ e eu pensava que, assim como o professor F, eu me tornaria professora de história (Licenciando 5, grifos meus).*

Torna-se perceptível na análise das narrativas o que discuti no tópico anterior a respeito da estreita relação entre experiência profissional docente e vida pessoal, demarcando que o contato com professores marcantes acaba por ser decisivo e preponderante na escolha pela profissão.

É interessante notar que o destaque para professores marcantes – caracterizados, em outro caso, como pessoas dedicadas e apaixonadas – acontece não apenas no âmbito da educação básica, como também durante a própria graduação, como pode ser observado no exemplo a seguir:

*Cursar Metodologia da História I com o professor A foi uma das mais decisivas experiências que tive na graduação. Com ele, fui apresentado a um campo que nem poderia suspeitar que existia, duas áreas que, nos meus tempos de colégio, não eram nem esboçadas: a teoria da História e a história da História [...]. Em 2010, perdi aquele que tinha sido a (re)afirmação da minha escolha pela história, mas, por outro lado, conheci aquela que seria a marca definitiva, este sim um ponto sem volta. Cursei nesse período Metodologia da História II, com a professora B – que veio a ser minha orientadora de monografia. Nela encontrei a mesma **paixão** que*

*via em A, a mesma abertura aos alunos, mas – e isso é algo notável – com estilos totalmente diferentes. [...] Não apenas **ela é dedicada** aos alunos como foi a única pessoa que ouvi falar que o ensino é uma das atribuições da vida acadêmica, ao contrário da habitual separação entre academia e ensino. Tive ainda outro exemplo digno de nota, que foi com a professora substituta C, à época doutoranda que apenas iniciava sua carreira como professora justamente na minha turma. Dona de **dedicação e paixão invejáveis**, pude acompanhar seu crescimento como professora ao longo dos dois anos nos quais ela trabalhou no Instituto. Para finalizar meus relatos de caso de professores importantes, destaco a experiência que tenho hoje com a professora D, de Didática Especial (Licenciando I, grifos meus).*

Para outro licenciando, a opção pelo magistério, além da referência a um professor marcante da educação básica – pessoa segura, carinhosa e dedicada – também adveio em função de hábitos familiares de brincadeiras ligadas ao ofício de professor:

*[...] desde pequena, quis ser professora. **Adorava brincar de escolinha com minha irmã**. Acho que é por isso que nós duas seguimos esse rumo. A vontade de ser professora de história só veio quando comecei a ter aulas com o professor E do colégio que estudei, C'. A **segurança da aula dele, o carinho e dedicação** aos alunos e o prazer que ele tinha em fazer isso sempre me chamou atenção. Queria isso para a minha vida (Licenciando 2, grifos meus).*

Tais referências (a um professor marcante e aos hábitos de cultivar brincadeiras no seio familiar relativas ao ofício docente) são mobilizadas também na fala de outro estudante, que começa sua narrativa dando destaque para a sua relação com a escola e com o conhecimento. Ele diz que:

*O ambiente escolar foi desde cedo muito importante para mim. Era bom estar ali, pois sempre me foi dito que a escola poderia ser transformadora de futuros. Estudei durante toda minha vida na escola pública, e assim, compreendo de fato seu papel na vida dos menos favorecidos. Fui uma aluna muito esforçada nos estudos e levava a escola em primeiro lugar. Não gostava de faltar às aulas nos dias chuvosos - como as crianças geralmente faziam - e tirava boas notas desde os tempos do Ensino Fundamental I. Lembro-me da querida e saudosa tia I [...]. Ela tinha uma **relação muito carinhosa comigo** e sempre escrevia **palavras de incentivo e carinho** em bilhetinhos. Ao lado da alfabetização feita na escola, **minha prima mais velha e eu brincávamos de escolinha, sendo ela a professora e eu a aluna**. Eu passava tardes inteiras brincando e ali dei os primeiros passos na alfabetização. Acredito que tudo isso potencializou minha relação com tudo que envolvia a escola (Licenciando 6, grifos meus).*

É interessante que, em outro caso, a opção pela área de História, além de mobilizar igualmente a discussão de professor marcante, como trouxe em citação anterior, também dá amplo destaque à relação com o próprio espaço da UFRJ, visto como um local apreciado e amado:

*No momento que adentrei o espaço do prédio, um misto de alegria e emoção tomou conta de mim: **estava exatamente no lugar com o qual havia sonhado estar** dois anos antes - dada a fase de conclusão do ensino médio e tentativa de passar no*

*vestibular. Diante de mim estava a universidade e o local onde era dado o curso por mim apreciado desde a infância e amado a partir da pré-adolescência, aos quatorze anos precisamente, graças às aulas de um **professor que tinha na retórica a fluidez de um grande orador**, fazendo-me imaginar os fatos e momentos históricos contados em sala de aula (Licenciando 5, grifos meus).*

Diante de todos esses exemplos, os estudos de Nóvoa (2010) deram-me importantes subsídios teóricos para refletir e compreender essas questões que surgiram a partir da minha análise empírica. Para o autor:

[...] é impossível definir o ‘bom professor’, a não ser através dessas listas intermináveis de ‘competências’, cuja simples enumeração se torna insuportável. Mas é possível, talvez, esboçar alguns apontamentos simples, sugerindo disposições que caracterizam o trabalho docente nas sociedades contemporâneas (NÓVOA, 2010, s/ p).

Como falei no tópico anterior, o autor entende que a profissionalidade docente se constrói no interior da personalidade do professor, identificando cinco facetas definidoras do “bom professor”.

Tais facetas referem-se ao conhecimento, à cultura profissional, ao tacto pedagógico, ao trabalho em equipe e ao compromisso social. Sobre este último aspecto, associo o questionamento de um dos licenciandos – “*o que é o professor senão um grande especialista em história pública?*” (Licencianda 5) – à ideia do autor de que a formação docente deve estar pautada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação, seja produzindo conhecimento, no caso, conhecimento histórico, seja divulgando-o a públicos distintos.

No trabalho de entrevistas realizado por Monteiro (2007), cujo objetivo era refletir sobre relação de professores de História com os saberes que ensinam, a opção pelo magistério, segundo a autora, transparece com certa naturalidade. No caso da presente investigação, dois exemplos mostram que essa visão não é partilhada por todos.

“A minha escolha pela docência aconteceu há pouquíssimo tempo, pra ser mais exata, neste ano. Eu entrei no curso de História por uma grande afinidade com a disciplina e por não ter mais opções no vestibular que me satisfizessem” (Licenciando 7). Frisa-se, então, nesse primeiro exemplo, que a opção pelo magistério foi algo recente, sendo que a escolha por essa área disciplinar deu-se em virtude de uma reconhecida afinidade com a mesma, mas, ao mesmo tempo, por não se ter “opções melhores”. No segundo exemplo, tal fato aparece como uma aceitação:

A profissão docente talvez mais que uma escolha foi uma aceitação na minha vida. Entrei na faculdade de história sem ideia do que fazer, apenas sabendo que deveria fazer uma faculdade, e quando a idade bateu percebi que devia pensar em ter uma

profissão, e a docência foi a opção, assim comecei a puxar matérias de educação e hoje estou fazendo prática de ensino no Colégio A', já tendo dado uma aula e achado que talvez seja a profissão que quero seguir (Licenciando 3, grifos meus).

Procurei trabalhar algumas questões gerais que envolvem os cursos de licenciatura no Brasil, assim como algumas especificidades no âmbito do currículo acadêmico da UFRJ, a partir da fala de sujeitos que aí se encontram em formação. Entretanto, como o foco deste capítulo é pensar a questão docente na interface com a tecnologia, dedico-me abaixo, tendo em mente a complexidade deste espaço de formação, a analisar como anda o debate da tecnologia nesse espaço discursivo específico.

No terceiro capítulo irei recorrer novamente à fala desses sujeitos, procurando esmiuçar o que eles narram sobre o impacto da tecnologia em sua formação inicial, mas, por ora, escolho ver se / como a tecnologia aparece nos programas das disciplinas de Didática Especial de História I e II ministradas na Faculdade de Educação (FE) em 2014 relembrando o que argumentei no item anterior de que o debate tecnológico é uma questão relevante a ser problematizada na formação inicial de professores.

Assim como os documentos oficiais que trouxe em outros itens para sustentar minha discussão, demarco os programas das referidas disciplinas enquanto textos curriculares que mostram, ao longo das suas divisões em unidades, que conteúdos são selecionados em detrimento de outros, norteados o processo de formação de futuros professores desta instituição.

Conseguindo os programas em versão digitalizada⁴¹, notei que entre as temáticas privilegiadas aparecem aquelas relativas às relações raciais e às políticas de identidade e diferença, a partir das Leis 10.639/03 e 11.645/08 que versam, respectivamente, sobre a cultura afro-brasileira e indígena, além da discussão sobre livros didáticos e mercado editorial. Alguns dos programas também inserem a discussão do ensino de História em espaços educativos não-formais, assim como memória, patrimônio, história local, etc. Para analisar o que me interessava, utilizei-me do mecanismo de localização “CTRL L”, procurando pelos termos “tecnologia(s)”, “TICs”, “mídia”, “digital” e/ou “novas linguagens”. Dos cinco professores que ministram tais disciplinas, somente dois os incluíram como parte de seu curso.

Em um dos casos essa discussão aparece na aula intitulada “Ensino de História e as TICs”, dentro da unidade “Ensino de História, novas linguagens e novos objetos”; no outro

⁴¹ Agradeço aos professores Amilcar Pereira, Cinthia Araujo, Warley da Costa, Giovana Xavier e Alessandra Nicodemos pelo encaminhamento por *email* dos referidos programas.

caso, o item “Ensino de história e as TICs” aparece dentro da unidade “Planejamento didático: uso de recursos e avaliação da aprendizagem”, cujo objetivo era reconhecer e aplicar criticamente no âmbito do planejamento diferentes possibilidades de usos de recursos didáticos e de atividades de avaliação da aprendizagem⁴². Como explorei no último item do primeiro capítulo, a associação discursiva ligada à tecnologia, grande parte das vezes, restringe-se à noção de recurso e apoio, deixando-se de problematizar questões mais complexas e profundas, como, por exemplo, se / como ela pode modificar a epistemologia do conhecimento histórico.

Entendendo o currículo acadêmico de formação em História da UFRJ como “espaço de enunciação, produtor de fronteiras culturais, onde processos de significação são disputados, produzidos e contrapostos pelas fronteiras provisórias que estabelecem tais definições” e trabalhando “fora de uma pauta apriorística, sem respostas prontas ou verdades incontestáveis, mas sem com isso, deixar de estabelecer posicionamentos estrategicamente postos no jogo discursivo” (PUGAS, 2013, p. 35), a análise dos programas dos professores e das narrativas dos sujeitos escolhidos nesta pesquisa, conforme continuarei a trabalhar no último capítulo, permitem-me afirmar a fraca visibilidade do digital na cadeia equivalencial formativa do licenciando de História nesta universidade.

Evidentemente, falar na ausência daquelas expressões nos programas das disciplinas não significa necessariamente que o debate tecnológico não esteja acontecendo nas aulas de Didática e Prática de Ensino de História, mas, acredito, isso demarca um posicionamento estratégico no jogo discursivo e afirma uma condição marginal do tema na estrutura desse currículo acadêmico de formação.

Neste item trouxe algumas tensões e perspectivas na formação inicial dos professores de História na UFRJ e procurei verificar se / como a questão da tecnologia aí está sendo pensada. A seguir, mantenho as discussões sobre formação docente, a partir de um lugar específico: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) desta universidade e desta área disciplinar.

2.3 O contexto discursivo privilegiado: o PIBID de História

“[...] programas desta natureza não tem como fundamento solucionar os problemas da educação tal como existem atualmente, mas podem contribuir para a formação de novos professores que atuem

⁴² Tive a oportunidade de estar com a turma do primeiro caso a convite da professora, conversando com os discentes sobre essas questões.

eficientemente no interior da escola sem perder de vista situações mais amplas de reconhecimento e valorização profissional” (ARAÚJO, 2014, p. 119).

Ao falar de docência, sentidos de docência e formação de professores, volto-me neste item a explicar o PIBID, elegendo-o como contexto discursivo privilegiado desta pesquisa, mas também em termos de formação inicial docente. Como irei argumentar no terceiro capítulo, a participação no Programa foi um dos critérios para a escolha dos meus sujeitos de pesquisa e, por isso, considero válido problematizá-lo neste momento em virtude de ser este um espaço que vem ganhando destaque na atualidade nos processos de formação.

Assim, explicito inicialmente os seus objetivos enquanto política pública de educação e mostro que a consolidação de um Programa como esse traz algumas tensões no debate das licenciaturas – especialmente sobre o papel da Prática de Ensino / Estágio Supervisionado e sobre quem forma o professor, pois, no caso do PIBID/História da UFRJ atual, sua coordenação é dividida entre a Faculdade de Educação (FE) e o Instituto de História (IH)⁴³. Posteriormente, faço algumas colocações a partir do lugar de ex-bolsista do Projeto e apresento a sua estrutura atual em vigor na UFRJ, procurando ver, por fim, se a questão tecnológica aparece em algum momento na sua pauta propositiva.

O PIBID é um programa da CAPES que tem ganhado destaque quando se fala de formação de professores. Seus objetivos são: incentivar a formação de professores em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo, desta forma, a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas públicas, permitindo oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que visem buscar a superação de problemas no processo de ensino aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério e, finalmente, contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura⁴⁴.

Sobre o surgimento do Programa, importa destacar que:

⁴³ Sua coordenação ficou sob responsabilidade exclusiva da Faculdade de Educação (FE) no período de 2009, quando o PIBID/História inicia na UFRJ, até fins de 2013.

⁴⁴ Informações extraídas do *site* da CAPES. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> Acesso em: 21 nov. 2014.

A partir da ideia da ‘articulação entre teoria e prática, da capacitação em serviço, do aproveitamento da formação e de experiências de ensino e desenvolvimento de competências’, é implementada a Lei nº 11.502, de julho de 2007, que modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) concedendo bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica (FARIAS & ROCHA, 2012 *apud* FERNANDES, 2014, p. 2-3).

Além do PIBID, a CAPES também tem outros programas que visam investir na educação básica, dentro os quais, o Observatório da Educação (OBEDUC), o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Plano Nacional de Formação dos Professores (PARFOR), o Observatório da Educação Escolar Indígena e o Programa Novos Talentos (CLÍMACO *et al.*, 2012 *apud* FERNANDES, 2014).

Recorrendo ainda às colocações de Fernandes (2014), pode-se dizer que:

[...] a UFRJ iniciou sua participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência atendendo à Chamada Pública de dezembro de 2007 que operacionalizava a ação conjunta do Ministério da Educação, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública (FERNANDES, 2014, p. 5).

Desenvolvendo suas reflexões no âmbito do GECCEH, a autora investiga como o PIBID/Biologia da UFRJ tem deslocado a fronteira – lugar de questionamentos, (des)fixações contingentes de sentidos, aproximações e distanciamentos provisórios em meio às lutas pela significação – que fixa o sentido de ‘qualidade’ na formação docente inicial, ao se estabelecer o jogo político em torno da definição de docência. Ela utiliza a abordagem discursiva tal qual explicitada nesta dissertação, focando nos sentidos de docência e de formação inicial docente de qualidade hegemônicos no Programa.

Considerando a importância e o diálogo com esse estudo para a proposta desse item, e antes de apresentar a estrutura atual do PIBID/ História da mesma universidade, gostaria de apontar algumas tensões que, mesmo não sendo meu foco principal de estudo, acabam por tangenciar este item.

Em primeiro lugar, a meu ver, a consolidação de um Programa como esse traz algumas tensões no debate das Licenciaturas, especialmente sobre o papel da Prática de Ensino/Estágio Supervisionado. Um olhar radicalmente crítico poderia dizer que, a rigor, o PIBID seria a prova da falência das licenciaturas no país, visto que toda licenciatura deveria proporcionar a

iniciação à docência, não sendo necessário, portanto, a instituição de uma política pública de educação nos moldes do projeto.

Na literatura especializada, essa questão é comentada por Gabriel Neto (2014):

O PIBID se diferencia do estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação - CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto. A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista (BRASIL, 2012 *apud* GABRIEL NETO, 2014, p. 69).

Recordo-me que essa temática perpassou o Grupo de Trabalho “A importância da articulação entre o PIBID e o Estágio Supervisionado na formação docente”, da I Jornada de Formação Docente: PIBID UFRJ, realizada em outubro de 2013⁴⁵, e aponto que essa é uma discussão longe de consensos. É fato, porém, conforme exposto no documento de detalhamento do projeto de História da UFRJ, que há um “impacto causado nas atividades de estágio supervisionado obrigatório que passa a ter no PIBID uma referência de formação instigante e desafiadora” (Projeto PIBID História/UFRJ, 2014).

Autores como Oliveira & Souza (2015) acreditam na possibilidade do Programa contribuir para uma configuração inovadora das licenciaturas, e no caso da área disciplinar de História:

[...] apossados da prática e cientes que o atendimento da diversidade cultural na escola requer novos e múltiplos saberes, os bolsistas PIBID poderão ser elementos fundamentais para reunir as discussões realizadas em disciplinas como História da África, Memória e Patrimônio Histórico, Museologia, entre outras, às demandas sociais presentes nas escolas, o que proporciona aos alunos da educação básica perspectiva histórica, contribuindo decisivamente para a ampliação da experiência espaço-temporal (OLIVEIRA & SOUZA, 2015, s/p).

Em segundo lugar, no caso do PIBID/História da UFRJ, por ter atualmente sua coordenação dividida entre a Faculdade de Educação (FE) e o Instituto de História (IH), coloca de forma muito evidente a disputa em torno de quem forma o professor de História, fazendo-me retomar a discussão da tensão entre os cursos de bacharelado e licenciatura.

Freitas & Oliveira (2013), ao analisarem algumas problemáticas que circundam os cursos de formação inicial do professor de História na realidade estadunidense e europeia – que, de forma semelhante, também se fazem presente no contexto brasileiro – citam autores estrangeiros que comentam sobre as diferenças culturais entre profissionais dos departamentos de Educação e de História, mostrando a necessidade de superar a resistência

⁴⁵ GT coordenado pela Prof^a Dra^a Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (FE-UFRJ).

das universidades à construção de cursos de formação colaborativa entre aqueles dois departamentos. Dizem eles:

[...] vale a pena conhecer as razões apontadas para a divisão entre essas duas instâncias de formação. Para esses autores, os historiadores argumentam que têm objeto claramente definido – a história –, enquanto os professores dos departamentos de Educação justificam sua atuação com base no trabalho com variados campos do conhecimento. Somado a esse problema, digamos, epistemológico, os professores dos departamentos de História veem os colegas da educação com grande desprezo, enquanto estes representam os colegas da história como seres pedantes, mais preocupados com o seu próximo livro que com os próprios alunos. O resultado dessa divisão é o isolamento dos futuros professores de história na tarefa de reunir produção do conhecimento histórico com possibilidades de aprendizagem desse mesmo conhecimento histórico (FREITAS & OLIVEIRA, 2013, p. 134-135).

Acredito que o PIBID/História da UFRJ, no seu modelo atual, como explicarei mais detalhadamente adiante, possa ser uma boa oportunidade de superação dessas dicotomias, caminhando no sentido da construção colaborativa de que nos falaram os autores acima.

Em que pesem as disputas e embates inerentes ao jogo político do campo educacional e das políticas públicas de educação, materializada em iniciativas de formação como o PIBID, interessa-me a seguir tecer algumas breves considerações a partir do meu lugar de ex-bolsista do Projeto⁴⁶, fato este que certamente influenciou a minha escolha desse público como sujeitos da minha pesquisa.

A experiência daí advinda foi-me extremamente importante, pois me fez pensar e compreender melhor sobre a especificidade do conhecimento histórico escolar na formação do aluno e do aluno-professor (condição em que me encontrava). Como tive oportunidade de refletir (COSTA & TAVARES, 2014), sempre reforçamos no projeto que o ensino de História pode favorecer o desenvolvimento de uma leitura crítica de mundo, na qual o público escolar discente constrói recursos para uma participação ativa frente às demandas e desafios sociais atuais colocados pela nossa realidade plural e desigual e ainda, que ao criarmos um espaço de diálogo entre diferentes sujeitos (estudantes, docentes em formação inicial e continuada), poderíamos refletir sobre o nosso próprio processo de construção/desconstrução de nossas práticas. Concordo com Grace Costa (2014) que:

Tanto as experiências exitosas quanto as dificuldades encontradas fornecem aos licenciandos a oportunidade de construir o conhecimento histórico escolar sem a pressão de cumprir com prazos de currículos definidos, e possibilitam produzir um trabalho de qualidade com preparo maior para enfrentar as diferentes realidades das

⁴⁶ Minha atuação no Programa aconteceu no período compreendido entre agosto de 2011 e março de 2013, quando ingressei no mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFRJ. A experiência como bolsista certamente foi decisiva na minha escolha pela continuidade nos estudos na área do ensino de História.

escolas públicas municipais e estaduais no contexto educacional brasileiro. (GRACE COSTA, 2014, p. 147).

O trabalho desta autora, que refletiu do lugar de ex-supervisora do Projeto⁴⁷, trouxe alguns importantes questionamentos que também me são caros:

Como se dá essa prática dos licenciandos em formação? Quais os conceitos por eles trabalhados? O contato com a escola pública e com seus desafios peculiares é produtivo para os licenciandos que anteriormente, em sua prática de ensino, estavam acostumados com escolas de excelência? (*Ibid*).

Para responder a essas indagações, e muito em função da minha posição de bolsista, recorro novamente à Oliveira e Souza (2015), para quem:

O PIBID torna-se, além do que já foi argumentado anteriormente, um diferencial para a reflexão sobre a complexidade do espaço escolar, que ultrapassa a dimensão física e arquitetônica, e sua relação com a formação docente ao estimular o debate sobre os documentos que norteiam a educação brasileira e as pesquisas de ponta – dissertações e teses – produzidas no país sobre legislação educacional, currículos, identidade profissional, livros didáticos e, é claro, formação de professores. O contato proporcionado pelo Programa, ao colocar lado a lado professores da educação básica (supervisores) e do ensino superior (coordenadores de área) em momentos diferentes de suas carreiras profissionais e licenciandos em momentos diferentes do curso, estimula o compartilhamento de experiências positivas no estudo e no ensino – de história – e converge o olhar para analisar o espaço de atuação profissional, seja a escola em si ou a profissão, e propor soluções para os problemas diagnosticados (OLIVEIRA & SOUZA, 2015, s/p).

Estas proposições vão ao encontro do trecho da narrativa de um dos licenciandos da presente pesquisa, quando comenta que:

*Pensando eu que as experiências distintas haviam acabado, apareceu o PIBID. Este trouxe **outra visão de como pensar o espaço escolar**; a produção da oficina ‘Nos rastros da Didatura’⁴⁸, em conjunto com os colegas, tem me proporcionado um **grande aprendizado sobre o proceder do docente em sua faceta criativa**, mesmo com as dificuldades que envolvem a profissão (Licenciando 5, grifos meus).*

Atualmente, o projeto de História da UFRJ, intitulado “História para que te quero História”, previsto para ser desenvolvido ao longo de quatro anos contados a partir de 2014, tem 24 bolsistas, 4 supervisores, 2 coordenadoras⁴⁹ e 4 escolas⁵⁰.

⁴⁷ Reflexão monográfica desenvolvida no âmbito do Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica (CESPEB) da UFRJ que pensou a relação entre uma das escolas participantes do Projeto (Ciep Brizolão 303 Ayrton Senna) e a comunidade (favela da Rocinha), abordando os processos identitários de alunos, moradores, professores e funcionários do Ciep.

⁴⁸ Foi-me informado posteriormente pelo referido licenciando a modificação do nome desta atividade para “Perfil da História”.

⁴⁹ Prof^a Dra^a Regina Maria da Cunha Bustamante (IH-UFRJ) e Prof^a Dra^a Cinthia Monteiro de Araujo (FE-UFRJ).

⁵⁰ Colégio Estadual Antonio Prado Junior, Ciep Brizolão 303 Ayrton Senna, Escola Estadual Ignácio do Azevedo Amaral e Colégio Estadual Souza Aguiar.

Entendendo a escola como espaço de formação inicial, trabalha-se com conceitos tais como sujeito histórico, tempo histórico, espaço, fonte, fato histórico, além da apropriação do campo semântico em torno do qual gira a ideia de temporalidade, apostando no equacionamento no presente entre memória e projeto, chamando-se atenção para o papel desempenhado pelo pensamento histórico na constituição das identidades e das diferenças. Segundo Grace Costa (2014):

O projeto História para que te quero História do PIBID de HISTÓRIA da UFRJ tem a missão de ressaltar a importância dessa área disciplinar, entendendo que a iniciação à docência exige um investimento maior do que simplesmente aquisição de conteúdos, visto que a cultura escolar apresenta uma epistemologia própria da qual somente o conhecimento acadêmico não dá conta para enfrentar os desafios no cotidiano das salas de aula (GRACE COSTA, 2014, p. 145).

Adota-se como estratégia a perspectiva do trabalho coletivo, por equipes, na qual os bolsistas devem cumprir cerca de 20 horas semanais, dentre as quais 12 diretamente relacionadas às atividades desenvolvidas na escola – oficinas, tendas de História, organização da biblioteca e criação do espaço Memórias da/de escola – e 8 horas distribuídas entre as atividades de leitura, planejamento, formação, levantamento de dados fora da comunidade escolar, assim como as reuniões periódicas de equipe – reunião semanal entre bolsistas para discutir a elaboração do projeto, reunião semanal com o professor supervisor de cada equipe na escola, reunião semanal das equipes do projeto, supervisores com a coordenadora do subprojeto (Projeto PIBID História/UFRJ, 2014).

O acompanhamento e a avaliação dos estudantes dão-se pela participação nas reuniões de planejamento, assim como pelo acompanhamento das atividades desenvolvidas nas escolas, pelos relatórios dos supervisores e pela análise dos relatórios apresentados pelos próprios licenciandos. As equipes elaboram atas das reuniões, servindo como um importante registro que permite perceber o desenrolar do Programa, havendo também o *site* do PIBID UFRJ⁵¹ que serve não apenas como mecanismo de registro, mas também de divulgação das atividades e seus resultados.

Dentre as ações previstas no projeto, destacam-se “Oficinas de formação”, “Oficinas de História”, “Plantão de História”, “Oficinas de material didático”, “Projeto Memória”, “História no cinema”, “Cinema de escola”, “Diálogo entre saberes”, “A escola e a Cidade”, “PIBID experiência acadêmica”, etc. (Projeto PIBID História/UFRJ, 2014). Procurei verificar, limitando-me à análise do texto do referido projeto, se a questão tecnológica aparecia em

⁵¹ Disponível em: <http://www.pibid.pr1.ufrj.br/index.php> Acesso em: 22 nov. 2014.

algum momento articulada às proposições dessas ações docentes dos bolsistas, ao que não encontrei registros diretos – exceto pela utilização de dispositivos como câmeras de vídeo e câmera fotográfica digital para sustentar a realização das atividades relacionadas ao “Cinema de escola”.

As ponderações que tecei acima me dão subsídios para fixar o PIBID, em primeiro lugar, como laboratório de experimentação profissional que se ampara na Teoria da História e na Didática da História; em segundo lugar, enquanto espaço privilegiado de exercício de reflexão da profissão docente e, em terceiro lugar, como espaço reflexivo sobre a historicidade dos métodos da História e sua relação com a sociedade (OLIVEIRA & SOUZA, 2015). Acredito, portanto, ser este um terreno fértil para se fazer pesquisa. Posteriormente mostrarei como a tecnologia apareceu como uma preocupação do PIBID/História da UFRJ, articulando o significante docência e ação docente a uma prática pedagógica que visava historicizar as formas de comunicação.

3 NARRATIVAS DE SI NO AMBIENTE *ONLINE*: QUAL O LUGAR ATRIBUÍDO À TECNOLOGIA NA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DOS DOCENTES DE HISTÓRIA?

Neste capítulo mostro alguns desafios na construção do meu acervo empírico e o analiso a partir da realização da oficina pedagógica com bolsistas PIBID intitulada “Narrativas de si no ambiente *online*: trajetória profissional do docente de História”. Ele está organizado em quatro partes.

Na primeira, apresento uma discussão sobre os chamados estudos (auto)biográficos que pautaram a referida proposta, entendendo-os como uma aposta metodológica para pensar a interface docência/tecnologia. Na segunda focalizo a operacionalização com oficinas enquanto espaços legítimos de formação e pesquisa, a partir da minha própria vivência no âmbito da formulação de outras oficinas, explicando a atividade feita para a ocasião da presente dissertação. Em um terceiro momento justifico a minha escolha de uso da plataforma digital do Museu da Pessoa, apresentando a distinção entre museus digitais e *cibermuseus*. Na quarta e última seção problematizo o relato dos licenciandos sobre o impacto da tecnologia em sua formação inicial, distanciando-me das perspectivas que tendem a considerar os referidos relatos como fontes de “verdades”.

Ao procurar compreender suas escolhas, opiniões e ações sociopolíticas em meio aos complexos jogos da linguagem, problematizando alguns silenciamentos e entendendo que lembrar e esquecer são atos políticos, meu objetivo no último item não foi fazer uma mera análise de conteúdo da escrita dos sujeitos escolhidos, mas também mostrar a articulação narrativa tecida por eles a partir das questões que me são caras. Para isso, opero com a categoria de narrativa e de identidade narrativa enquanto estrutura temporal que incorpora noções de instabilidade, fluidez e incompletude (COSTA, 2012), trazendo conclusões parciais e provisórias sobre o lugar atribuído à tecnologia na trajetória de formação desses docentes.

Entendo que justificar nossas escolhas é um exercício extremamente importante, mas, por outro lado, ao fazer nossos recortes e seleções com justificativas em excesso, corremos o risco de acabar essencializando o ato de fazer pesquisa, como se houvesse algum sentido previamente dado a tais escolhas. Na minha visão, temos possibilidades investigativas que, a partir dos nossos objetivos, vão ganhando direção, em grande parte, no momento da escrita. Desta forma, conforme dito, irei tecer algumas considerações a respeito dos caminhos percorridos, justificando-os a partir da minha própria trajetória e experiência.

3.1 Narrativas (auto) biográficas como aposta metodológica para pensar a interface docência/tecnologia

“O objeto da pesquisa biográfica é o de explorar os processos de gênese e de vir-a-ser dos indivíduos num espaço social, mostrar como eles dão formas a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência [...]. Ela introduz a dimensão do tempo e, mais precisamente, da temporalidade biográfica da experiência e da existência”.
(DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 71-72).

Neste item, procuro justificar o meu movimento de aproximação com os chamados estudos autobiográficos, destacando, no caso, que eles podem contribuir para a compreensão do processo de produção de subjetividades de sujeitos posicionados como licenciandos de História da UFRJ, tendo como foco o debate tecnológico. Tal aproximação, que se justifica, desse modo, por não acreditar em subjetividades essencializadas, afina-se, pois, com o quadro teórico do discurso adotado nesta pesquisa.

Explico o meu contato com os referidos estudos a partir da pesquisa atualmente em desenvolvimento no GECCEH, sendo este um diálogo em gestação (GABRIEL, 2015d), e mostro a atualidade e pertinência de tais estudos, considerando a era atual de alta produção de “narrativas do eu” em ambientes *online* como as redes sociais. Mostro posteriormente a incorporação desses estudos na área educacional e argumento sobre o termo narrativa, investindo na compreensão dos processos de construção da identidade narrativa docente.

A internet, rede das redes, tem gerado, cada vez mais, a exposição do indivíduo de forma acentuada⁵². A “Era *Selfie*”⁵³ fixa modos performáticos de ser e estar no mundo (SIBILIA, 2012), sendo por meio da conexão e da visibilidade *online* que, em grande medida, se manifesta a subjetividade contemporânea. Segundo Arfuch (2010), a internet foi capaz de “popularizar novas modalidades das (velhas) práticas autobiográficas das pessoas comuns, que, sem necessidade de mediação jornalística ou científica, podem agora expressar livre e publicamente os tons mutantes da subjetividade contemporânea” (ARFUCH, 2010, p. 150).

⁵² Tive a oportunidade de ouvir sobre essa temática na mesa “Narrativas digitais, memórias e guarda”, realizada em novembro de 2014 no VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA) na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Estiveram presentes na mesa os seguintes pesquisadores: Paula Sibília (Universidade Federal Fluminense/BRASIL), Karen Worcman (Museu da Pessoa/BRASIL) e Daniel Escandell Montiel (Universidad de Salamanca /ESPAÑA).

⁵³ Expressão que denota o autorretrato, a foto tirada por uma pessoa dela própria e compartilhada na internet. A esse respeito, ver a reportagem “Era ‘*Selfie*’: como ficam as memórias e o legado entre gerações?”, publicada no Portal Forum. Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/blog/2014/08/era-selfie-como-ficam-memorias-e-o-legado-entre-geracoes/>. Acesso em: 18 nov. 2014.

Um olhar sobre a utilização das redes sociais atuais, permite inferir que este é um debate que está em alta, mas que há para isso, muitas portas de entrada.

“Classificada como método, como técnica e ora como método e técnica, a abordagem [auto]biográfica, também denominada de história de vida, apresenta diferentes variações face ao contexto e campo de utilização” (SOUZA, 2006, p. 29). Interessa-me, pois, na presente pesquisa, demarcá-lo como uma opção metodológica potente para compreender os processos de produção de subjetividades docentes de alunos do curso de licenciatura em História da UFRJ. Como irei mostrar adiante, a partir da realização de uma oficina pedagógica, esses sujeitos puderam narra-se, deixar vir à tona suas ponderações acerca de suas trajetórias e processos formativos, tendo como foco o debate da tecnologia.

O enfoque autobiográfico permitiu-me, portanto, a captura desses sujeitos simultaneamente nas suas singularidades e determinações sociais, fazendo-me compreender que ao narrar-se eles se constroem como professores, pois, como argumentei no segundo capítulo, sob a ótica do quadro teórico do discurso, não existe o sujeito (no caso, o licenciando) “pronto” e “acabado”. Eles tornam-se presença (BIESTA, 2013) no momento da narração, sendo que por meio da narração de suas experiências de formação, cada um pode ir mostrando a sua forma singular de responder às contingências e constrangimentos sociais que os afetam no espaço discursivo do currículo acadêmico de formação – caráter singular este, entretanto, a todo o momento, tensionado pelo coletivo.

No âmbito do GECCEH, esse é o primeiro trabalho a se aproximar dos referidos estudos e, como tal, apresenta-se mais como um movimento inicial a tatear e propor um diálogo com tais discussões, cuja complexidade não será possível aprofundar e esgotar neste item. A pesquisa ora em desenvolvimento no Grupo, intitulada “Abordagens discursivas de juventude no tempo presente: questões metodológicas nas análises de textos curriculares (2013-2015)⁵⁴, tem apostado na fertilidade epistemológica e metodológica daqueles estudos para problematizar especificamente os jogos de linguagem e de tempo mobilizados por licenciandos no âmbito das políticas curriculares/culturais. Trabalhando com as ideias de *conversa* e de *escuta*⁵⁵, buscou-se perceber as demandas que são formadas por esses alunos no ensino superior ao longo de sua formação como docente.

⁵⁴ Pesquisa com apoio do CNPq (Bolsista de produtividade e chamada MCTI/CNPq/MEC/CAPES n.18/2012, Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas), coordenada em parceria pelas Professoras Carmen Teresa Gabriel (UFRJ), Raquel Alvarenga Sena Venera (UNIVILLE) e Miriam Soares Leite (UERJ), encerrada em dezembro de 2014.

⁵⁵ A ideia da conversa biográfica pressupõe a interiorização por parte do pesquisador daquilo que deseja indagar, em um fluxo contínuo de interação e confiança, refutando a postura de ficar com uma lista pronta de perguntas a serem fielmente seguidas. “Conversas teste”, pautadas nessa metodologia, foram realizadas por mim e pelas

Segundo Gabriel (2015d), “o estreitamento do diálogo com os estudos (auto)biográficos [no GECCEH] permite explorar, no que diz respeito à análise dos currículos de História, o potencial de articulação entre processos de objetivação e de subjetivação que o termo narrativa carrega” (GABRIEL, 2015d, s/ p). Tal aproximação dá-se como “possibilidade de fazer avançar, nos debates do campo curricular, as discussões sobre o *quem* que ensina/aprende em meio às estruturas discursivas nomeadas ‘escola da educação básica’” (*Ibid*). Mas afinal, qual é o objeto da pesquisa (auto) biográfica? Como essas discussões têm sido incorporadas na área de Educação?

Como coloquei na abertura do item, o seu objeto consiste em “explorar os processos de gênese e de vir-a-ser dos indivíduos num espaço social, mostrar como eles dão formas a suas experiências” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 71). A respeito desse conceito, Gabriel (2015d) comenta:

Como nos provoca Joan Scott (1999) em sua discussão teórica sobre o conceito de ‘experiência’, ao invés de naturalizar as categorias de análise por meio da crença em uma relação imediata entre as palavras e as coisas, [deve-se] tratá-las como contextuais, contestáveis e contingentes (GABRIEL, 2015d, s/ p).

De modo semelhante, Delory-Momberger (2012), inspirando-se numa larga tradição hermenêutica (Dilthey, Gadamer, Ricoeur) e fenomenológica (Schapp, Schultz, Berger & Luckmann) afirma que: “(...) a pesquisa biográfica faz a reflexão da inserção do agir e do pensar humanos nas figuras orientadas e articuladas no tempo, que organizam e constroem a experiência segundo a lógica de uma razão narrativa” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 73).

Por sua vez, Avelar (2010), mencionando sobre a perspectiva das “múltiplas narrativas do eu”, informa que nos trabalhos (auto) biográficos elaborados mais recentemente, “a ênfase se direcionou para a apreensão das pluralidades identitárias e das sucessivas, contraditórias e descontínuas formas de configuração da subjetividade” (AVELAR, 2010, p. 49). Diz ainda que:

A dissolução da identidade discernível do sujeito, seu enquadramento em uma pluralidade de narrativas e discursos e as diversas possibilidades de apresentação de uma vida são questões que se encontram no centro dos debates sobre a sociedade contemporânea (*Ibid*, p. 43).

bolsistas de Iniciação Científica Luisa Tavares e Jéssica Oliveira com os membros do GECCEH. Nesta ocasião, elaboramos um roteiro prévio de indagações (tópicos) para nortear nossa conversa sobre a trajetória profissional dos participantes, a partir da lógica de passado, presente e futuro. Desta primeira experiência amadurecemos e adaptamos melhor os itens a serem discutidos com os licenciandos (alunos de História da UFRJ).

O autor destaca que “a crença na unidade da escrita [auto]biográfica, capaz de apresentar a vida do personagem como um conjunto coerente de ações e sentimentos, foi entendida por Pierre Bourdieu (1996, p. 184) como uma ‘ilusão’” (*Ibid*, p. 40), pois a existência é sempre dotada de fraturas e fragmentos e permeada por tensões e conflitos:

A linearidade do relato [auto]biográfico, a certeza da possibilidade de representação de uma vida a partir de uma narrativa coerente e o enquadramento retrospectivo e prospectivo da existência individual sugerem a segurança que parece se perder na torrente da multiplicação das identidades e dos relatos de si (*Ibid*, p. 41).

No âmbito educacional, conforme colocado por Passeggi, Souza e Vicentini (2011), “as pesquisas educacionais sobre as escritas de si nos processos de formação e profissionalização docente expandem-se, no Brasil, a partir dos anos 1990” (PASSEGGI, SOUZA & VICENTINI, 2011, p. 370). Para Nóvoa (1998):

[...] as histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia que ‘ninguém forma ninguém’ e que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida’ [...] (NÓVOA, 1988 *apud* SOUZA, 2006, p. 26).

Como mencionei anteriormente, a abordagem (auto)biográfica e a exploração das narrativas dos licenciandos em um ambiente *online*, conforme será explicitado mais a frente, possibilitou um movimento de investigação sobre o processo de formação e entendimento dos sentimentos e representações desses sujeitos, posicionados como atores sociais no seu processo de formação (SOUZA, 2006).

Acredito que tais narrativas instauram um campo de renegociação e reinvenção identitária, movendo processos de identificação, organizando escolhas e tomada de decisões, configurando, desta forma, a internalização de uma orientação. Considerando-se central para a análise de relatos (auto)biográficos o laço indissociável entre a experiência e a sua (re)elaboração na condição narrativa, defendo justamente o valor da experiência desses sujeitos como fonte e possibilidade da narrativa (CARVALHO, 2003).

Cabe uma ressalva feita por Gabriel e Monteiro (2014) de que o uso do termo ‘narrativa’, utilizado em textos acadêmicos de distintas áreas, vem crescendo de forma significativa. As narrativas do eu, assumindo o papel de uma narrativa alternativa, de cunho (auto)biográfico que aqui assumo, deixa entrever a ideia de uma tomada de posição do sujeito nos debates do e no campo, apontando caminhos investigativos que, conforme, visto, trazem as subjetividades à tona.

Assim, frisando meu entendimento de que os aspectos pessoais e profissionais são indissociáveis na construção dos processos identitários docentes (CAIMI, 2008), concordo com Gabriel (2015d) que as categorias narrativa e identidade narrativa são “ferramentas de análise potentes para a compreensão da produção tanto do sujeito posicionado como professor e/ou aluno de história quanto para a produção do conhecimento histórico legitimado e validado para ser ensinado/aprendido” (GABRIEL, 2015d, s/ p).

Para mim, a narrativa é uma das formas de constituição da realidade, é constitutiva desta. Compreender como aqueles professores em formação inicial se narram, como contam / significam sua trajetória em relação ao debate da tecnologia, requer compreender que a narrativa não diz respeito apenas à fala e à escrita, mas é algo que dá forma às suas experiências no tempo. Em síntese: a narrativa é um ato político na tensão entre o lembrar e o esquecer.

Já sobre o conceito de identidade narrativa:

Com essa importante categoria prática, apresentada como ‘a solução poética do círculo hermenêutico’ (Ricoeur, 1997, p. 427), pode-se captar o quem da ação, sem encerrá-lo numa identidade estável. Ao contrário, a identidade narrativa constitutiva do sujeito permite apreendê-lo na mudança, incluindo a mutabilidade na coesão de uma vida (CARVALHO, 2003, p. 291).

Diante das colocações acima feitas, entendendo os relatos dos licenciandos / bolsistas PIBID sobre sua trajetória profissional como uma modalidade narrativa, abordo a seguir alguns desafios na construção da empiria desta pesquisa, a partir da escolha de construção de uma atividade no formato de oficina pedagógica.

3.2 Desafios na construção da empiria: operando com oficinas de História

Nesta seção, apresento os desafios que tangenciaram a construção do meu acervo empírico, feito a partir da realização de uma oficina pedagógica. Viso, então, falar e analisar essa experiência, norteadas por algumas considerações a respeito do que significa operar, do ponto de vista metodológico, com oficinas de História, significadas como espaços de formação e pesquisa.

A percepção da fraca presença da discussão da tecnologia, ao menos expressamente, no currículo acadêmico da formação do licenciando de História da UFRJ, mediante a análise prévia dos programas dos professores das disciplinas de Didática Especial de História I e II e Prática de Ensino de História I e II de 2014 da referida universidade, fez-me ver, do ponto de

vista metodológico, que a observação das aulas talvez não fosse um mecanismo potente para investigar o que eu desejava.

O maior dos desafios, a partir do exame de qualificação da presente pesquisa⁵⁶, quando aquele fato me foi apontado, foi justamente esse: como eu iria efetivamente construir minha empiria? A opção pela formulação empírica a partir de uma oficina pedagógica com os licenciandos não se deu sem muitas reflexões e dificuldades de escolher qual caminho seguir, qual recorte dar, qual formato adotar, etc. Apesar de terem focos, públicos e objetivos diferentes, esta escolha adveio muito em função da minha experiência anterior com oficinas de História no âmbito de dois programas da CAPES: o PIBID e o OBEDUC.

No âmbito do primeiro, participei como bolsista no período de agosto de 2011 a março de 2013⁵⁷ do já referenciado projeto intitulado “História para que te quero História”, coordenado na época pela Prof^a Dra^a Carmen Teresa Gabriel⁵⁸. Neste projeto foram pensadas e realizadas coletivamente oficinas temáticas e de conteúdo que faço questão de registrar pelo fato de terem sido de suma importância para me fazer ver outros modos de se estudar e pesquisar História e Educação. Foram elas: “Seguindo os rastros do tempo na Grécia Antiga”⁵⁹, “África(s)”⁶⁰ e “Comunicação tem História: muito além do bate-papo”.

Destaco esta última oficina por ela versar, de forma direta, justamente do tema de investigação que me era / é caro. Entendíamos que a escola, percebida como espaço de conhecimento, encontra-se em permanência interpelada pelas novas demandas da sociedade, entre elas, as relacionadas à chamada revolução tecnológica. Desse modo, reconhecíamos no âmbito do Projeto, que o potencial desta atividade estava em trazer para o espaço escolar assuntos rotineiros do cotidiano dos alunos, explorando espaços como os laboratórios de informática. Propusemos-nos a trabalhar a comunicação com os discentes da educação básica, historicizando suas formas e usos, de modo que aqueles jovens refletissem criticamente sobre

⁵⁶ Realizado em maio de 2014 na Faculdade de Educação (FE).

⁵⁷ No período em que estive nele inserida, éramos 10 bolsistas em formação inicial, duas supervisoras em formação continuada (professoras regentes) e a coordenadora, no desafio de pensar e planejar de forma coletiva as oficinas de História e os cinedebates (ambos consistindo na nossa metodologia de trabalho) para execução na realidade escolar do CIEP Ayrton Senna, na Rocinha, e no Colégio Antonio Prado Júnior, situado na Praça da Bandeira / Rio de Janeiro. Conforme falei no item 2.3, hoje o programa abrange mais outras duas escolas e conta com 24 alunos.

⁵⁸ Posteriormente coordenado pela Prof^a Dra^a Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (FE-UFRJ) e atualmente, conforme dito no item 2.3, sob a coordenação da Prof^a Dra^a Regina Maria da Cunha Bustamante (IH-UFRJ) e da Prof^a Dra^a Cinthia Monteiro de Araujo (FE-UFRJ).

⁵⁹ Resumidamente, o objetivo desta atividade foi problematizar as relações passado-presente nas diferentes escritas da História, questionando a ideia da Grécia como berço da civilização.

⁶⁰ Já nesta segunda atividade objetivávamos perceber e desconstruir a visão dos alunos sobre África, a partir dos possíveis estereótipos que tivessem surgido na elaboração de cartazes com diversas imagens do continente.

as apropriações que faziam das novas tecnologias, desnaturalizando as formas de comunicação contemporâneas⁶¹.

Antes de falar da influência do segundo projeto da CAPES no qual trabalhei, a outra experiência que faço questão de registrar foi a oportunidade de montagem e execução por mim da oficina “A História em diálogo com as NTICs e com o mundo virtual: o saber, o fazer e o ensinar histórico” em novembro de 2011 na turma de Didática de História II, 2011.02, da Faculdade de Educação da UFRJ. A ideia de criação deu-se a partir da discussão sobre “sala de aula e espaço virtual” como parte do conteúdo programático da disciplina de Didática de História II, a convite da Prof^a Dra^a Warley da Costa, que ministrava as aulas da referida disciplina.

Um dos desafios foi, certamente, trabalhar com meus colegas de turma a “transposição didática das inovações tecnológicas”. Schmidt (2009) afirma que esta “é, atualmente, uma outra questão fundamental e imprescindível no ensino de História, trazendo consequências imediatas e complexas tanto para a formação de professores como para a prática de sala de aula” (SCHMIDT, 2009, p. 63). A posição de aluna-professora-investigadora também foi outra situação peculiar, mas que contribuiu e muito para a minha investigação e me trouxe a vontade de trabalhar, na pesquisa de mestrado, com professores em formação inicial. Naquela ocasião, tive a chance de mostrar a pesquisa que vinha desenvolvendo, dialogando com eles acerca da importância do mundo virtual e das NTICs na nossa prática como historiadores e como professores de História⁶².

Encarei essa experiência como um momento de pesquisa e, ao término da atividade, apliquei um questionário de avaliação entre meus colegas, no qual uma das perguntas consistia em: “como você compreende o diálogo da Universidade com as temáticas abordadas?”. Entre as temáticas discutidas, a partir de diferentes recursos, trabalhamos a questão dos jogos virtuais e o ensino de História, as diretrizes proibitivas de tecnologias na sala de aula (Lei nº 5222/2008 e Lei nº 5453/2009, válidas no estado do Rio de Janeiro), a relação professor-tecnologia, a metodologia de ensino das *webquests*⁶³ e sobre a ferramenta *Wiki*. As respostas – que desde aquele momento permaneceram em minha mente como um

⁶¹ A respeito do detalhamento desta atividade e da análise dos questionários previamente respondidos pelos alunos que objetivavam participar da oficina, entendendo-os como uma importante empiria, ver COSTA & DOMINGUES (2013).

⁶² A explicação das etapas da oficina, assim como outras reflexões advindas da sua execução e dos questionários respondidos pelos alunos-professores da turma ao término de sua realização podem ser vistas em COSTA (2012b).

⁶³ “As *WebQuests* são atividades – ou oficinas – de ensino/aprendizagem desenvolvidas especialmente para ajudar a usar a *internet* e, sobretudo, lidar com grande quantidade de informação disponível na rede” (ALMEIDA & GRINBERG, 2009, p. 207).

problema de pesquisa, potencialmente interessante para investigar – foram: “tímido”, “atual”, “pouco explorado”, “pouco discutido”, “limitado”, “conservador”, “cambaleante”, “mal feito”, “incipiente”, “pequeno”, “muito pequeno”.

Somando-se a isso, continuei trabalhando com oficinas a partir da minha participação como bolsista de mestrado desde julho de 2013 da Rede de Políticas Públicas da Educação (RPPE) na pesquisa “Política, Tecnologia e Interação Social na Educação”, financiada pelo programa Observatório da Educação (OBEDUC). A mesma ainda está em desenvolvimento em diversos polos⁶⁴, entre eles o Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional (IPPUR) da UFRJ, mais precisamente no Laboratório Estado, Sociedade, Tecnologia e Espaço (Lab Espaço), coordenado pela Prof^a Dra^a Tamara Tania Cohen Egler. A referida pesquisa está estruturada em três principais eixos: “política pública para tecnologia da educação”; “mediação tecnológica e interação social na educação” e “ação em rede na escola e cidade” (EGLER, 2012).

Poder participar ativamente de mais este espaço acadêmico e continuar a trabalhar com oficinas foi bastante proveitoso, trazendo-me valiosas contribuições no sentido de pensar a temática tecnológica e poder contribuir neste outro espaço com as reflexões sobre a ciência histórica e educacional, “levantando a bandeira” das TICs, tendo como foco o ensino de História.

No âmbito deste Laboratório produzi as oficinas “Cibermusealizando: trabalhando a ditadura civil-militar brasileira por meio do Museu da Pessoa”⁶⁵ e “#idasevindas: entre a casa e a escola”⁶⁶. Sucintamente, a primeira teve por objetivo refletir sobre os fatos, atores e processos relativos ao período da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985) por meio das possibilidades de mediação tecnológica oferecidas por aquele espaço museológico⁶⁷, entender como o referido Museu poderia contribuir no sentido de resignificar a noção de sujeito histórico e problematizar as formas de construção do conhecimento histórico no ambiente

⁶⁴ Polos da pesquisa: Polo Rio Lab Espaço (IPPUR-UFRJ) - Polo Rio Lab 3D (COPPE-UFRJ) - Polo Campos (UFF) - Polo Rio das Flores - Polo São Paulo - Polo Santa Catarina (UFSC).

⁶⁵ Oficina realizada em maio de 2014 com alunos do CIEP 175 José Lins do Rego (São João de Meriti). A mesma foi pensada e executada juntamente com um docente desta escola e com dois estudantes de Iniciação Científica, todos da área de História e bolsistas do Projeto “Política, Tecnologia e Interação Social na Educação”, desenvolvido no Laboratório Estado, Sociedade, Tecnologia e Espaço (Lab Espaço) da UFRJ.

⁶⁶ Oficina realizada em setembro / outubro de 2014 com alunos do CIEP 175 José Lins do Rego (São João de Meriti). A mesma foi pensada e executada juntamente com um docente de História desta escola e com uma pesquisadora da área de Arquitetura e Urbanismo, sendo todos bolsistas do Projeto “Política, Tecnologia e Interação Social na Educação”, desenvolvido no Laboratório Estado, Sociedade, Tecnologia e Espaço (Lab Espaço) da UFRJ.

⁶⁷ Foi da utilização da plataforma do Museu da Pessoa nesta experiência de oficina na educação básica que vi a proficuidade de utilizá-la também em minha dissertação, apesar das propostas serem totalmente distintas. Justificarei na próxima seção a escolha da mesma nesta pesquisa.

digital, abordando especificamente a questão da memória e das fontes históricas. Já a segunda, visou explorar os diversos olhares possíveis sobre as regiões entre a casa e a escola do aluno, possibilitando a construção de um mapa colaborativo e o despertar de novas formas de percepção do espaço neste ato de “ir e vir”.

Considerando minha própria experiência na formulação de oficinas, busquei produções que as problematizassem do ponto de vista metodológico. O que são oficinas pedagógicas? Em que âmbito elas podem ser utilizadas? No que elas diferem de uma atividade “tradicional”? Enfim: o que significa efetivamente operar com oficinas, no caso, visando construir um acervo empírico para sustentar uma dissertação? Que cuidados tomar? Infelizmente poucas referências na área educacional abordam sobre essa temática.

Encontrei um guia pedagógico produzido por Keila Grinberg, Lúcia Grinberg e Ana Lagôa (2000) que visa servir de subsídio para o professor da educação básica a partir da disponibilização de planejamentos de oficinas pensadas para jovens de 11 a 16 anos. As proposições de Mediano (1997) e Andrade & Lucinda (2011) que, dialogando com autores em sua maioria estrangeiros, também me ofereceram um caminho interessante para compreender, afirmar e justificar que oficinas são espaços legítimos de formação e pesquisa:

Concebemos a oficina como uma realidade integradora, complexa, reflexiva, em que a teoria e a prática se unem como uma força-motriz do processo pedagógico, orientado para uma comunicação constante com a realidade social e com uma equipe de trabalho altamente dialógica, formada por docentes e estudantes, na qual cada um é um membro a mais da equipe e traz seus aportes específicos (BETANCOURT, 1991 *apud* MEDIANO, 1997, p. 97).

E ainda:

Na oficina, através do interjogo dos participantes com a tarefa, confluem pensamento, sentimento e ação. A oficina, em síntese, pode converter-se no lugar do vínculo, da participação, da comunicação e, por fim, lugar de produção social de objetos, fatos e conhecimentos (BETANCOURT, 1991 *apud* MEDIANO, 1997, p. 97).

Mediano (1997) coloca que, “segundo Aylwin e Gissi (1987), a oficina é uma realidade complexa, que, embora privilegie o trabalho de campo, deve integrar num único esforço três instâncias básicas: um trabalho de campo, um processo pedagógico e uma relação teórico-prática” (MEDIANO, 1997, p. 98).

Para a autora, é importante que os participantes saiam com o novo conhecimento sistematizado e aptos para o que ela chama de uma nova ação transformadora em relação à anterior. Complementa afirmando que “a oficina não pode ser apenas um espaço em que se conversa, se conhecem novas pessoas e se vai para casa satisfeito”, ela “pressupõe que o

participante saia dela capacitado para uma ação mais coerente e consequente, com o seu compromisso de transformação da realidade em que atua (MEDIANO, 1997, p. 99).

Já Andrade & Lucinda (2011) trazem algumas concepções sobre oficinas pedagógicas, comparando-as a um fazer artesanal e valorizando-as como possibilidade de articulação entre teoria e prática. Podendo ser vistas como espaço e tempo de formação, comentam que as mesmas tornaram-se uma febre entre os educadores/as, mas que ainda pouco se sabe o que elas são, seu potencial e o que trazem no sentido de inovar.

O olhar histórico permite compreender que oficinas constituíram-se em local de trabalho e como espaço de ensinar e aprender, sendo que, para aqueles autores, seu produto final é fruto do trabalho de todos e entre todos. “A oficina é o local da ‘manufatura’ e da ‘mentefatura’, ou seja, mente e mãos trabalham juntas, articuladas, nunca justapostas ou hierarquizadas” (GONZALEZ, 1987 *apud* ANDRADE & LUCINDA, 2011, s/ p.). Para estes autores, operar com oficinas significa mobilizar uma dimensão que é humana, uma dimensão que é da ordem do político-social e uma dimensão técnica; eles entendem que as oficinas pedagógicas são momentos privilegiados para os grupos de participantes interagirem e formular as suas questões, saberes e compromissos.

A ideia de compromisso, a meu ver, remete mais à perspectiva de uma pesquisa-ação, que não foi meu objetivo, pois não visava transformar, nem interferir no espaço chamado licenciatura em História da UFRJ, mas apenas refletir sobre tal espaço de formação a partir das minhas apostas expressas no primeiro capítulo no âmbito dos estudos sobre história digital, ensino de História e *web* currículo de História. Ou seja, apropriei-me de maneira particular das colocações e reflexões antes feitas, considerando também que meu foco na dissertação não era realizar uma oficina no âmbito escolar, seguindo rigorosamente etapas ou métodos, mas formulá-la de maneira que eu interagisse com os sujeitos e produzisse um acervo empírico capaz de sustentar a discussão que me mobilizava / mobiliza sobre docência e tecnologia.

Optei assim, neste estudo, em significar as oficinas como espaços discursivos em que pensamento e ação se relacionam, sendo um terreno potente e fértil onde se demarca a autoria e a produção de narrativas. Desta forma, tendo por suporte as teorizações do discurso e pautada nos estudos (auto)biográficos, deu-se a minha escolha de montar a oficina “*Narrativas de si no ambiente online: trajetória profissional do docente de História*” como um caminho possível para se pensar e problematizar a relação entre docência e tecnologia⁶⁸,

⁶⁸ Para a realização desta atividade, por se trabalhar com sujeitos, precisei submeter a pesquisa completa do mestrado ao Comitê de Ética da universidade, tendo aprovação em 27 de agosto de 2014. Todos os participantes

pois, mais do que meramente uma estratégia técnico-metodológica, enxerguei-a como uma aposta política e pedagógica que permitiu trazer à tona, no caso, concepções de formação na interface com a questão tecnológica. Explico e justifico a seguir o título da oficina, o público participante e a atividade feita.

Em relação ao título, é importante dizer que, em primeiro lugar, a escolha do nome “narrativas de si” se deu em consonância com a abordagem (auto)biográfica apresentada no item anterior. Em segundo lugar, o “ambiente *online*” – no caso, a plataforma digital do Museu da Pessoa, como irei abordar na próxima seção – foi o caminho, ou seja, a possibilidade metodológica que resolvi investir. Por fim, por “trajetória profissional” entendo como o fio condutor da produção das narrativas de si, sendo a lógica norteadora da mobilização e da tessitura de articulações para falar de uma área de formação.

Sobre o público participante, conforme dito anteriormente, optei por trabalhar com alunos da licenciatura em História da UFRJ que estivesse cursando as disciplinas de Didática Especial de História e Prática de Ensino de História. Esse público foi priorizado, retomando a citação de Monteiro (2000), por estarem em um “momento estratégico” que “pode representar uma experiência fundamental na formação profissional dos professores” (MONTEIRO, 2000, p. 140). Tendo em vista, na maioria dos casos, ser o último ano de graduação e, portanto, por esses sujeitos já terem a vivência de quase todo curso, esse costuma ser um período de profunda reflexão profissional perante a próxima etapa depois de formado, com mais questionamentos e incertezas com relação ao futuro, na qual as escolhas e decisões profissionais são, muitas vezes, colocadas em dúvida. Em síntese: é um momento propício em que emergem concepções de formação.

Conversando com os cinco professores que ministram as disciplinas de Didática Especial de História e Prática de Ensino de História na UFRJ, anotei que no ano de 2014 havia, em média, 125 licenciandos cursando tais disciplinas. Tomei ciência da inviabilidade de trabalhar com esse grande quantitativo de alunos e que seria preciso fazer um recorte. Escolhi, por isso, aqueles que fossem afetados por um segundo espaço de formação, o PIBID, que, como abordei no capítulo anterior, vem sendo considerado um espaço de excelência nos processos de fixação de sentidos ligados à docência.

Daqueles 125 alunos, percebi que 8 se encontravam nessa interseção, nesse entre-lugar de formação, escolhendo-os assim como meu público privilegiado – dos 8 bolsistas, 5 participam do PIBID na Faculdade de Educação (FE) e 3 no Instituto de História (IH) . Segui

assinaram o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE), documento exigido pelo Comitê, e tiveram seu anonimato garantido.

no desafio de fazer contato com as coordenadoras do referido Programa para ver a viabilidade da pesquisa, ao que fui respondida pronta e positivamente. Peguei os contatos dos bolsistas com as coordenadoras e falei com eles da proposta por *email*, indo, posteriormente, nas reuniões de equipe⁶⁹ para conversar pessoalmente sobre minha investigação.

Apresento no Anexo I a proposta da atividade, enviada aos participantes por *email* e entregue impressa naquela ocasião de encontro presencial. Em termos didáticos / explicativos, pode-se dizer que o material entregue aos alunos está dividido em 3 partes. Na primeira faço a apresentação e o convite ao participante, na segunda mostro o passo a passo do funcionamento da plataforma digital escolhida e na terceira coloco algumas perguntas norteadoras⁷⁰ a fim de auxiliá-los na construção de suas narrativas.

Esse material foi lido com eles na ocasião da minha ida às reuniões de equipe e expliquei que a ideia da atividade era que eles pudessem fazê-la em casa, refletindo sobre o tema, sem exigência de mínimo / máximo a escrever. Para isso foram entregues por escrito *logins* e senhas de acesso à plataforma⁷¹ e acordado o prazo de 15 dias para o retorno dos relatos, entendidos aqui enquanto modalidade narrativa. A interação dos bolsistas comigo aconteceu, sobretudo, mediante a criação dos grupos “Pesquisa PIBID FE” (Faculdade de Educação) e “Pesquisa PIBID IH” (Instituto de História) no aplicativo *WhatsApp*⁷², nosso principal canal de comunicação para tirar dúvidas no desenvolvimento da atividade.

Na elaboração das perguntas procurei trabalhar em uma lógica temporal que misturasse passado, presente e futuro nas suas trajetórias profissionais, não sendo necessário, pois, responder a todas. Como o meu objetivo era pensar a interface docência-tecnologia, das 20 questões⁷³, em 4 – as de número 1, 2, 15 e 16 – trabalhei aspectos mais gerais como, por exemplo: as motivações da escolha pela docência em História, os momentos marcantes da graduação que eles gostariam de guardar e esquecer e as expectativas e reivindicações desses alunos como professores de História em formação⁷⁴.

⁶⁹ A visita ao grupo da Faculdade de Educação (FE) ocorreu em 9 de setembro de 2014 e no Instituto de História (IH) em 15 de setembro do mesmo ano. Agradeço às coordenadoras do Projeto, respectivamente, a Prof^a Dra^a Cinthia Monteiro de Araujo e a Prof^a Dra^a Regina Maria da Cunha Bustamante, pela mediação e apoio.

⁷⁰ Assim como “conversas-teste” da pesquisa do GECCEH foram feitas inicialmente entre os membros do próprio grupo, no caso da minha pesquisa, pude “testá-la” antes com as bolsistas de Iniciação Científica Luisa Tavares e Jéssica Oliveira, a quem agradeço pelas colocações e sugestões em relação às perguntas norteadoras.

⁷¹ A fim de manter o anonimato dos participantes, optei por criar 8 *logins* e senhas identificando-os apenas por número. Ex: Licenciando 1 / *login*: licenciando1@gmail.com / senha: pibidufrij.

⁷² Aplicativo que permite a troca de mensagens entre os usuários. Como todos os bolsistas o possuíam em seus celulares, esse foi o canal que optei por utilizar.

⁷³ Algumas perguntas se subdividiram em mais de uma.

⁷⁴ A respeito da análise dessas questões, ver item 2.2.

Em todas as outras 16, mobilizei subtemas ligados à tecnologia e que achei instigantes para estimular a reflexão dos discentes sobre a sua formação. Entre tais subtemas privilegiei: a ideia deles sobre aula “inovadora” e/ou “atraente”; a frequência com que utilizam dispositivos digitais e o que costumam acessar; a utilização de tais dispositivos nas dimensões de ensino, pesquisa e divulgação científica; as mudanças nas formas de acesso e usos do passado; as diretrizes proibitivas da tecnologia na sala de aula; as informações que circularam predominantemente via *web*; as mudanças na noção de tempo e espaço; as possibilidades de se estudar os diferentes contextos sócio-históricos a partir da internet; a discussão sobre arquivo, patrimônio e memória na interface com o debate digital, assim como a temática dos jogos virtuais e da metodologia de ensino das *webquests*; o diálogo da Universidade com a tecnologia; a utilização de recursos digitais por parte dos professores regentes durante a observação das aulas nos seus locais de estágio; o momento de início do seu contato com a tecnologia; as lembranças das suas aulas da educação básica no que tange ao uso da mesma; a opinião deles sobre o futuro da sua profissão em um “mundo tecnológico”; a incorporação das demandas tecnológicas no contexto das práticas escolares; as situações de plágio (cultura do “CTRL C + CTRL V”) e, finalmente, o uso das tecnologias digitais visando a participação dos alunos nas suas futuras aulas de História já como professores formados.

Não é preciso dizer que nada há de aleatório na composição dessas questões, afinal: por que essas e não outras? Por que privilegiar esses assuntos e não tantos outros possíveis quando se fala da temática tecnológica? Que interesses do pesquisador elas acabam por traduzir? Elas certamente querem dizer muito da minha própria concepção de tecnologia, a partir da minha militância no tema. Como se pode perceber, evitei fazer pergunta de “sim” ou “não” para que os sujeitos escolhidos pudessem se sentir mais instigados.

Portanto, com a criação desse dispositivo de memória desejava que eles se narrassem, colocassem em ação as suas identidades narrativas docentes, contassem suas histórias do lugar de licenciandos tendo como foco o tema da tecnologia, e sabendo que aí estava em jogo a tensão memória / esquecimento. Como Guimarães (2003) coloca, “é preciso ter clareza que lembrança e esquecimento caminham juntos, como processos ativos e necessários à vida social, e que a escrita pode ser a forma mais rápida para o fácil esquecimento” (GUIMARÃES, 2003, p. 27-28).

Na última seção deste capítulo irei abordar o que eles narraram sobre o impacto da tecnologia em sua formação inicial. Antes, porém, considero primordial justificar a escolha da plataforma do Museu da Pessoa.

3.3 A escolha da plataforma digital do Museu da Pessoa

Após mostrar meus desafios na construção do meu acervo empírico, foco nesta seção em apresentar e justificar a escolha da plataforma digital utilizada do Museu da Pessoa. Segundo as informações que constam no *site* do referido Museu, este:

[...] é um museu virtual e colaborativo de histórias de vida fundado em São Paulo, em 1991. Desde sua origem tem como objetivo registrar, preservar e transformar em informação histórias de vida de toda e qualquer pessoa da sociedade. No Museu da Pessoa, além de visitante, toda pessoa pode também tornar-se parte do acervo ao registrar sua história de vida, assim como também ser um curador, na medida em que pode publicar suas próprias coleções de histórias, imagens e vídeos⁷⁵.

Expõe-se que a sua missão é “ser um museu aberto e colaborativo que transforme as histórias de vida de toda e qualquer pessoa em fonte de conhecimento, compreensão e conexão entre pessoas e povos”. Além disso, coloca-se que “em 22 anos de história, o Museu da Pessoa inspirou a construção de três museus fora do Brasil (Portugal, Canadá e Estados Unidos) e liderou campanhas e internacionais para a valorização de histórias de vida”⁷⁶.

Lucchesi (2014b) comenta que essa plataforma:

[...] organiza-se, sobretudo, em torno da oralidade, reunindo testemunhos pessoais em formato audiovisual. Há testemunhos de personalidades conhecidas no Brasil (como Laerte Coutinho e Ziraldo), mas também de pessoas ‘anônimas’. O projeto tem patrocínio das iniciativas privada e pública. A fundação do museu esteve associada à experiência de sua idealizadora, a historiadora Karen Worcman, em projetos de memória e história oral no período de 1984 a 1990, quando ainda estava na graduação (LUCCHESI, 2014b, p.45).

Arruda & Arruda (2013), que faz uma distinção entre os chamados *cibermuseus*, existentes exclusivamente no meio virtual, e os museus digitais, sendo estes uma versão do museu presencial, entende que:

O Museu da Pessoa [...] transporta o visitante tanto para o conhecimento e reconhecimento do passado, quanto o torna ativo no processo de construção do próprio passado, por meio das histórias de vida. O Museu da Pessoa, apesar de possuir um endereço físico, possui acervo construído e acessível basicamente pela *web* e incorpora características típicas da *web* que são, ao mesmo tempo, discutidas e analisadas no âmbito da historiografia e do ensino de história: a de que todos são partícipes da História e podem registrar fatos e acontecimentos pertinentes à sua vida, acessíveis a qualquer um que disponha de acesso à *web* (ARRUDA & ARRUDA, 2013, p. 223).

Evidentemente, e como quadro teórico do discurso permite analisar, a plataforma não é neutra. Tampouco sua escolha para a execução dessa pesquisa deu-se de forma aleatória e/ou ingênua. Interessa-me trazer a seguir alguns dos discursos que lá são fixados.

⁷⁵ Disponível em: <http://www.museudapessoa.net/pt/entenda/o-museu> Acesso em: 22 out. 2014.

⁷⁶ Idem.

Ressalta-se na sua página que a narrativa de cada um é singular e que todos os que desejarem têm o direito de eternizar e integrar sua história à memória social. Essa proposição vai ao encontro do tópico levantado por Pimenta (2013) a respeito do desafio entre a informação e a memória na sociedade digital – no caso, informações sobre a própria vida. Já para Kenski (1998), “na atualidade, as novas tecnologias de comunicação não apenas alteram as formas de armazenamento e acesso das memórias humanas como, também, mudam o próprio sentido do que é memória” (KENSKI, 1998, p. 59). Os relatos são produtos de uma intenção, de qual memória se deseja perpetuar e, por isso, estão ligados a jogos de poder, consciente ou inconscientemente.

“O Museu da Pessoa desenvolveu, em mais de duas décadas de atividades, uma metodologia própria de trabalho. A chamada ‘tecnologia social da memória’ é entendida como um instrumento que pode ser usado em larga escala para captação de *storytelling*” (LUCCHESI, 2014b, p. 47), uma técnica que pode ser utilizada tanto em comunidades, como com grupos, escolas e empresas, sendo aplicável sem distinção a toda e qualquer pessoa ou instituição.

Em entrevista realizada com a criadora do Museu, ela diz que:

Essa tecnologia inclui três etapas essenciais que se complementam: construir, organizar e socializar histórias. Começa com cada pessoa contando sua própria história. Essa história se relaciona com outras do seu grupo e compõe uma história coletiva. E esta, por sua vez, faz parte de uma rede mais ampla de histórias dos indivíduos e grupos que compõem a sociedade atual. Durante a fase de construção da história, o grupo pode utilizar diversas ferramentas para produzir registros, como a entrevista individual (com roteiro e registro em vídeo ou áudio), seleção e coleta de objetos e fotografias (materiais significativos da trajetória da pessoa), linhas do tempo e roda de histórias (BANDEIRA, 2011 *apud* LUCCHESI, 2014b, p. 47).

Para Lucchesi (2014b), ao lançar mão dessa metodologia utilizada em diferentes ambientes e aplicada a qualquer sujeito, “o museu assume um papel bastante significativo na montagem e curadoria de seu arquivo” (LUCCHESI, 2014b, p. 47), afastando-se de uma perspectiva que permita maior espontaneidade ao usuário. Indicações do tipo “*Uma boa história é bem diferente de um bom relatório. História bem contada tem clima, tensão, ritmo, revelações. Tente não contar o fato de um jeito linear, previsível e sem emoção*” e “*Antes de contar a história, confirme se ela tem começo, meio e fim. Geralmente, o começo introduz o assunto; o meio desenvolve a história; e o final apresenta alguma conclusão*”, presentes no site do Museu⁷⁷ marcam certo engessamento e caráter prescritivo da plataforma.

⁷⁷ Disponível em: <http://www.museudapessoa.net/pt/intro-conte-sua-historia> Acesso em: 22 out. 2014.

Acredito, porém, que existam formas de subversão a isso, cabendo ao usuário a escolha do caminho a ser trilhado na construção da sua narrativa e que, mesmo com os entraves apontados anteriormente, o mesmo pode estar a serviço de proposta pedagógicas e de pesquisa instigantes.

Minha escolha pela sua utilização com os licenciandos não se deu para dizer que suas narrativas no ambiente *online* seriam “melhores” ou “piores”, mais complexas ou menos complexas, do que se feitas presencialmente, apesar de apostar que alguns elementos, potencialmente enriquecedores, como vídeos e imagens sobre docência, poderiam demarcar diferenças em relação às conversas presenciais⁷⁸. Sua escolha, então, foi, antes de tudo, um caminho e uma possibilidade metodológica que resolvi investir, tendo em conta o movimento mais recente do Grupo de Pesquisa ao qual estou inserida de se aprofundar nos estudos (auto)biográficos.

Parte dos processos que buscam “‘caçar’, ‘resgatar’, ‘salvaguardar’, ‘compartilhar’ e ‘legar’ memórias de ‘pessoas comuns’” (LUCCHESI, 2014b, p. 48), entendo que a referida plataforma, nesse sentido, é um canal interessante para quem se dedica àqueles estudos, mas que demanda, como fiz questão de pontuar, um olhar atento aos interesses que ela visa responder.

3.4 O que narram os licenciandos de História sobre o impacto da tecnologia em sua formação inicial?

Apresentada a estrutura na qual a oficina foi pensada, assim como as devidas justificativas e a plataforma utilizada, lanço a seguir algumas questões que conduzirão o desenvolvimento desta seção: o que esses licenciandos-bolsistas falaram da tecnologia? O que lhes é comum? O que os diferenciam? Quais são os discursos que eles privilegiam em suas narrativas (auto)biográficas? Que sentidos de tecnologia estão sendo investidos, que sentidos estão sendo reatualizados? Qual é, afinal, o impacto da tecnologia nas suas trajetórias de formação?

Interessa-me neste item, portanto, explorar a significação da ação social desses sujeitos posicionados como professores em formação inicial, tentando compreender como articulam e operam com a questão tecnológica, mostrando as suas articulações narrativas em torno das suas identidades do lugar da docência em formação:

⁷⁸ Conforme abordarei, nenhum dos participantes da pesquisa propôs imagens ou vídeos relacionados à docência.

É contando nossas próprias histórias que damos a nós mesmos uma identidade. Reconhecemo-nos nas histórias que contamos sobre nós mesmos. E é pequena a diferença se essas histórias são verdadeiras ou falsas, tanto a ficção como a história verificável nos provém de uma identidade (RICOEUR, 1997 *apud* COSTA, 2012, p. 83).

Tecer a análise desse material construído por sujeitos que têm a especificidade de estarem em um contexto discursivo curricular híbrido de formação docente, quais sejam, o espaço da Prática de Ensino e do PIBID é, pois, afirmar uma trama na qual as suas concepções interagem com a minha própria forma de ver a temática docente articulada ao debate digital – ou seja, ao interpretar tal material acabo por “imprimir a minha ‘marca’, a minha presença, as minhas impressões, que, de forma subjetiva, estarão impregnadas na minha [própria] narrativa” (GRACE COSTA, 2014, p. 110) sobre o tema em questão.

Como já falei anteriormente, não entendo que os relatos dos sujeitos aqui privilegiados transmitam verdades, muito menos enxergo suas subjetividades na pauta essencialista, mas considero os pontos abordados por eles extremamente interessantes para avançarmos nas discussões sobre a historiografia didática, o ensino de História e o debate sobre o currículo acadêmico de História. Assumo, entretanto, a impossibilidade de explorar todos os pontos levantados, demarcando a análise a partir de recortes e seleções em função de meu interesse de pesquisa já explicitado, disponibilizando as narrativas completas no Anexo II.

A seguir, sob a ótica dos estudos (auto)biográficos, irei trazer alguns pontos que foram recorrentes em suas colocações, trabalhá-los à luz do que foi discutido até o momento e problematizar algumas ausências que, acredito, são também significativas – “reforço aqui, apoiada em Certeau (2013), que o ‘não dito’ é significativo e representa uma posição desses licenciandos” (GRACE COSTA, 2014, p. 150). Cabe dizer também que a plataforma digital escolhida oferecia a possibilidade dos participantes postarem imagens e vídeos, mas estas opções não foram utilizadas, restringindo-se à expressão escrita / textual. Como não havia mínimo nem máximo de caracteres, os relatos tiveram variação em tamanho.

Na análise do material, procurei observar o título, a sinopse e as palavras-chave que os licenciandos atribuíram às suas narrativas⁷⁹. Acredito que esses são espaços interessantes de serem observados porque são locais privilegiados de síntese, de seleção, de destaque, de fixação de sentido e de legitimação do que eles consideram mais relevante de ser dito.

⁷⁹ Como mostro no material em anexo, na seção “Cadastro de História” a plataforma do Museu da Pessoa permite ao internauta inserir o título, a história, a sinopse e as *tags* (palavras-chave) de sua narrativa. No caso, dos 8 alunos participantes, todos escolheram um título, apenas 3 redigiram a sinopse e 5 incluíram palavras-chave.

Nos títulos, a palavra tecnologia apareceu em apenas um deles, qual seja, “*Só sei que nada sei’... sobre tecnologia*”, sendo que seu autor diz que “*quando usei Platão em meu título foi justamente nesse sentido, que em relação à tecnologia não sei nada*” (Licenciando 8). Em relação às sinopses a palavra tecnologia não se fez presente em nenhum momento; já palavras-chave, os termos privilegiados foram: “Licenciatura em História”, “graduação em História”, “relatos pessoais”, “docência”; “trajetória profissional”, “Ensino de história”, “tecnologias em sala”, “trajetória no ensino”, “história”, “tecnologia”, “UFRJ”; “ensino superior”, “graduação”, “escola”, “transformação” – aparecendo, pois, duas vezes. Não há dúvida de que a reduzida expressividade e visibilidade do termo nesses espaços estratégicos de síntese, como irei comentar mais adiante, é bastante significativa, tornando-se ainda mais acentuada pelo fato de 16 das 20 questões por mim elaboradas no dispositivo de memória remeterem à tecnologia.

Seguindo a sequência de análise a partir das perguntas norteadoras⁸⁰ que fiz com o intuito de servir como mecanismo disparador para a construção de seus relatos, a primeira coisa que me chamou a atenção foi a opinião deles sobre o que seria uma aula “inovadora” e/ou “atraente”. Grande parte dos estudantes respondeu a esta questão associando-a à “realidade do aluno” sem necessariamente mobilizar nessa cadeia equivalencial algo relacionado ao uso de tecnologias. Exemplifico a seguir:

Um dos meios encontrados por mim para atrair o aluno são as brincadeiras e a transposição do conteúdo para a realidade do aluno, enquanto uma aula inovadora seria aquela que foge do padrão alunos observando/professor falando. Por exemplo, posso dar uma aula sobre Islã e trazer fatos do cotidiano para a aula, levantando conhecimentos prévios e usando matérias de jornal para atraí-los, e nisso fazer uma oficina pedagógica sobre o assunto, fazendo uma aula atrativa e inovadora (Licenciando 3, grifos meus).

A atração do aluno, nesse caso, é defendida por meio da execução de brincadeiras e do direcionamento do olhar para a realidade vivida pelo educando, enquanto que à inovação é atribuído um sentido de quebra à lógica estática de mera observação das aulas. O uso de fontes históricas como periódicos e a adoção da metodologia de oficinas pedagógicas também são vistos como mecanismos de atração e inovação por esse licenciando. Essa concepção é repetida na fala de outro participante, para quem “*uma aula inovadora é aquela que consegue dialogar com a realidade do aluno e fazê-lo sujeito do processo de ensino-aprendizagem*”, podendo-se incluir aí o uso de recursos como o celular para fins didáticos,

⁸⁰ As perguntas norteadoras foram trabalhadas no item 3.2 e também podem ser revistas no Anexo I. Como mencionei, foi dito aos participantes que eles não precisariam responder a todas, tampouco seguir uma ordem pré-estabelecida.

mas que, para ser atraente, “o aluno tem que se sentir tocado e participar do que está sendo ensinado” (Licenciando 6, grifos meus). Da mesma forma:

Como docente eu acredito que uma aula inovadora é uma aula que contextualiza o aluno para a sua realidade cotidiana. Quanto mais tornamos o currículo ativo e ao mesmo tempo flexível, no que tange aos conteúdos, a aula flui com mais naturalidade e maior interesse dos alunos (Licenciando 7, grifos meus).

A mobilização dessa questão de forma reiterada, fez-me lembrar da pesquisa desenvolvida por Velasco (2013) no GECCEH sobre grupos de fluxos de discursos que se hibridizam na mobilização de sentidos de “realidade do aluno”. A partir de entrevistas com professores e a análise de suas provas, o autor estabeleceu que o primeiro grupo se vincula à ideia que pauta essa realidade como sendo uma realidade sofrida, vinculada com as visões estereotipadas de categorias como “favela” / “favelado”. O segundo grupo compreenderia, pois, os discursos que tendem a definir aquele termo enfatizando a ligação estabelecida com o conhecimento histórico escolar, às vezes como ponto de partida às vezes como empecilho para o processo de ensino-aprendizagem. Por fim, o terceiro grupo abarcaria discursos que mobilizam noções de multiplicidade, diversidade e de impossibilidade de fixação de um sentido unívoco para essa expressão / jargão. Essa terceira concepção, como o autor aponta, refere-se a uma concepção de realidade ligada ao quadro teórico do discurso pós-fundacional, já que alguns professores questionaram as noções de caráter essencialista, diversas vezes aplicadas de forma inescrupulosa, ou seja, sem a adoção dos devidos critérios e cautelas teóricas (VELASCO, 2013). Na minha empiria, tal expressão apareceu por diversas vezes, mas, possivelmente por não ser o foco, não foi explicitado em maior profundidade o que os licenciandos entendem por “realidade do aluno”; acredito, entretanto, que suas falas reafirmam, em certa medida, ora o segundo, ora o terceiro grupo apontado pelo autor.

Para outro licenciando, uma aula inovadora é:

[...] aquela que utiliza de diversos instrumentos didáticos para auxiliar os processos de ensino e aprendizagem. Ainda, considero atraente, até revolucionária, uma aula que aponte as diferentes perspectivas sobre o mesmo tema e/ou que desenvolva proveitosamente uma interdisciplinaridade entre a História e as outras disciplinas escolares, rompendo assim com os perigos de uma “história única” e com a distinção entre os campos de conhecimentos. Acredito, desse modo, que utilizar diferentes ferramentas, desde o livro didático, passando pela utilização de vídeos, músicas, jogos, até o uso de sites, blogs, redes sociais na internet como forma de ilustrar e aproximar o conteúdo debatido em sala com a vida do educando (Licenciando 4, grifos meus).

Neste caso, os sentidos atribuídos à inovação referem-se à utilização de instrumentos didáticos diversificados, enquanto que a atratividade liga-se ao trabalho do professor de

História com diferentes perspectivas interpretativas sobre uma mesma temática, assim como à realização de atividades que, de alguma forma, busquem a interdisciplinaridade. A tecnologia – mediante a utilização de vídeos, *sites*, *blogs* e redes sociais na internet – aparece pontualmente e justamente como algo capaz de ilustrar e tecer a aproximação do conteúdo trabalhado em sala com a vida do educando, com a sua realidade.

Em outro trecho da fala desse mesmo bolsista, ao comentar sobre a atuação dos professores regentes em seu local de estágio⁸¹, pude observar novamente a atribuição de sentido de aula atraente, agora mais fortemente ligado ao uso de dispositivos tecnológicos:

*Os professores regentes utilizam diversas tecnologias para facilitar suas aulas, como projetor, computador e outras coisas, para propiciar exibição de filmes, slides, documentos históricos e etc. **Tudo isso possibilita uma aula mais atraente e traz o aluno para fazer parte como um agente ativo nas discussões em aula** (Licenciando 4, grifos meus).*

Enquanto alguns alunos, como mostrei acima, mobilizam, mesmo que pontualmente, o debate tecnológico na atribuição de sentidos ligados à ideia de inovação e atratividade, há aqueles que declaram que “*as inovações nas quais penso não passam tanto por inovações de recursos, como, por exemplo, o uso de novos aparelhos e a incorporação da internet no corpo da aula*” (Licenciando 1), mostrando abertamente que os seus sentidos atribuídos à inovação não priorizam o uso da tecnologia.

Em relação à frequência de utilização dos dispositivos tecnológicos em seu cotidiano, sobre o que costumam acessar, um dos estudantes diz:

Eu utilizo cotidianamente recursos digitais. É bem verdade que minha internet não é a de melhor qualidade, mas pelo celular e de casa sempre estou utilizando redes sociais, acessando e-mails e buscando informação em sites de pesquisa que possam me ajudar em algo. Já houve casos de eu utilizar internet da faculdade por conta da minha estar ruim no momento. Na maioria das vezes, acesso de casa e do meu celular (Licenciando 6).

A utilização diária, inclusive no espaço da universidade, é corroborada nesta outra fala:

Eu costumo acessar a internet diariamente, pelo computador e pelo celular. Respondo e-mails, leio blogs e redes sociais, além de jornais digitais também. Geralmente faço essas consultas da minha casa, mas quando estou na faculdade também uso o laboratório de lá. Utilizo os recursos tecnológicos basicamente para qualquer atividade acadêmica, tanto como pesquisa e busca por fontes digitalizadas, como para divulgação e conhecimentos de Congressos e oficinas na área de educação (Licenciando 7).

⁸¹ Retomarei esse item mais a frente.

Essas e outras narrativas deixam entrever, então, que redes sociais, *emails*, *sites* de pesquisa, acesso a jornais e revistas digitais, navegação em dicionários e enciclopédias *online*, leitura de *blogs*, etc. costumam ser as atividades mais privilegiadas pelos futuros professores. Um deles chega a exemplificar algumas tensões ligadas às facilidades advindas pelo uso da internet:

A própria compra de livros, para mim, é muito facilitada pela possibilidade de realizar a compra online, através de busca em sites e comparações de preço. O lado negativo, porém, é que você fica menos aberto a encontros, como os que podem acontecer quando se procura por um livro em uma livraria. Por vezes procuramos o livro X e achamos o Y, do qual nem sabíamos da existência. Isso é mais difícil de acontecer quando temos facilidade para encontrar exatamente o que procuramos (Licenciando 1).

“Penso que minha geração é a geração da transição tecnológica” (Licenciando 1), escreveu esse mesmo estudante. Com idades variando entre 21 e 27 anos, percebi em suas falas que esses sujeitos tiveram contato com a tecnologia em momentos variados de suas vidas. Esse mesmo licenciando, reflete, inclusive, sobre o impacto de tal contato na sua socialização: “Na adolescência (...) a computação e a internet começaram a se popularizar. No início da década de 2000 – nos meses finais de 2002, para ser mais exato –, passei a ter internet de banda larga em casa, e isso representou uma grande mudança na minha vida e socialização” (Licenciando 1).

Outro aluno diz que o seu contato com a tecnologia foi tardio, chegando a relacionar tal fato com a pergunta sobre a utilização dos dispositivos tecnológicos nas suas aulas de História na educação básica. Vejamos:

*Tive meu primeiro computador com acesso à internet de má qualidade aos 15 anos. Hoje tenho 22 anos e ainda não possuo uma internet excelente e isso, em certos momentos, é uma problemática. Enquanto aluna, somente no ensino médio (2007-2009) pude ver a utilização de data-show para projetar filmes e vídeos e isso se deu com frequência na escola técnica que possuía mais recursos. Na minha escola do ensino fundamental, nos anos de 2003 a 2006, havia apenas duas salas com televisão de DVD. Nesse sentido, **posso descrever minhas aulas na educação básica no que tange aos recursos tecnológicos como regular, pois esta utilização de dava esporadicamente. Somente no F’ pude ver uma maior utilização e é aqui que possuo uma boa lembrança.** Pude conhecer diversos filmes com temáticas diversas que a professora nos proporcionou (Licenciando 6, grifos meus).*

A análise desses registros autoriza afirmar que todos os sujeitos são familiarizados com a tecnologia, fazem usos sociais dela, mas essa familiarização não se deu nos processos de escolarização. Tanto na citação acima quanto na que está adiante, a utilização da tecnologia nos espaços em que estudaram na educação básica foi rarefeita:

*Eu lembro que a primeira vez que entrei em contato com um recurso tecnológico foi aos 8 anos na casa de uma grande amiga que tinha computador. Com ela aprendi a ter acesso a internet, ainda discada naquela época, e a jogar vários jogos para diversão. As **minhas aulas de História do ensino básico poucas vezes tiveram recursos tecnológicos como auxílio do professor**. Como estudei em colégios pequenos, na época o data show ainda era algo muito mais caro que atualmente e nem todas as escolas do meu bairro tinham o aparelho (Licenciando 7, grifos meus).*

Entretanto, apesar de a maioria declarar que usa os artefatos digitais frequentemente em seu cotidiano, a visão positiva sobre eles não é partilhada por todos, como pode ser visto no caso a seguir em que um dos estudantes deixa claro que a tecnologia é uma questão incontornável, mas que, para ele, pensá-la articulada à História mostra-se como um movimento incongruente:

*Em relação à tecnologia não sei nada [...] não gosto dela, mas não dá pra viver sem ela. **História e tecnologia parecem palavras incongruentes e distantes** [...]. Não há como escapar da tecnologia. [...] Espero que com o início de minha carreira consiga trazer a tecnologia pra dentro da minha sala de aula, pois **a tecnologia faz parte da vida dos alunos e é um gancho importante para se falar de história**. (Licenciando 8, grifos meus).*

A leitura atenta desses relatos permite concluir posicionamentos divergentes, pautados em mecanismos discursivos distintos nas práticas articulatórias que estabelecem o uso e o não uso de dispositivos tecnológicos. Os trechos acima selecionados na fala do Licenciando 8 – quando ele assume a sua falta de conhecimento sobre o tema e que não gosta de tecnologia – são de suma importância, pois permite desfazer a ideia hegemônica de que uma pessoa, por ser jovem, necessariamente a adora, domina e a usa.

Atendo-me estritamente à questão etária – variante, no caso, entre 21 e 27 anos, como falei acima – poderia dizer que todos esses sujeitos são digitalmente alfabetizados. Todavia, grande parte do que expus até o momento, sobretudo a partir do último trecho em negrito, no qual se reconhece que a tecnologia é um importante gancho para se falar de História, manifestando-se um desejo que com o início da sua atuação como professor ele seja capaz de usá-la em sala de aula, dá-me insumos para afirmar que mesmo sendo “nativos digitais” esses sujeitos não necessariamente operam e pensam em termos de uma *ciberliteracidade* (LIVINGSTONE, 2011), conceito que irei explicar a seguir.

A ideia de letramento digital (SOARES, 2002) e de *internet literacy* ou *ciberliteracidade* (LIVINGSTONE, 2011) são categorias centrais ao debate digital e ligadas ao conceito de *web* currículo, que trabalhei anteriormente. Essas categorias dão conta de um conjunto de habilidades básicas e avançadas, relacionando aptidões individuais com práticas

sociais, cruzando a fronteira entre o conhecimento formal e informal. A autora diz que a internet e as tecnologias provocam demandas novas e específicas para a compreensão de seus usuários, com “regras do jogo” que nem todos dominam, pois “dominar uma tecnologia significa manejar não só o *hardware*, mas tudo o que a internet [e as diferentes tecnologias a ela associada] oferece a seus usuários” (LIVINGSTONE, 2011, p. 13).

Além de nem todos gostarem de tecnologia, falando diretamente sobre a sua formação, encontrei narrativas que negaram por completo a existência da discussão digital – ao menos, em relação aos temas de arquivo, patrimônio e memória – afirmando que ela nunca aconteceu no bacharelado, tampouco na licenciatura:

Tomando como exemplo minha formação, não tive nenhuma discussão acerca de arquivo, patrimônio e memória em diálogo com o debate digital, nem na formação no bacharelado e nem na licenciatura. Desta forma posso sintetizar minha escrita dizendo que o diálogo da Universidade com a temática tecnológica é insuficiente. Na minha experiência enquanto licencianda posso afirmar que a utilização de recursos digitais não é ampla (Licenciando 6, grifos meus).

Entretanto, esse mesmo licenciando, em outro momento, traz à sua lembrança uma aula no Instituto de História em que teve que fazer um trabalho em grupo sobre ensino de História e novas tecnologias, a partir de exemplos de docentes do ensino básico que as utilizavam como forma de otimizar o ensino. A estudante chega a citar uma referência teórica para fazer a distinção entre informação e aquilo que se entende por formação, chamando a atenção para o papel do professor nesse processo:

*[...] lembro-me de fazer uma disciplina com temática da Educação no próprio Instituto de História com uma professora da casa e ter desenvolvido um trabalho em grupo sobre uso de novas tecnologias da informação e ensino de História. Nós procuramos explorar o tema ressaltando exemplos de professores da Educação Básica que utilizam a internet para otimizar o ensino. Uma frase marcante que lembro até hoje foi a de Circe Bittencourt, autora lida para a execução do trabalho, que afirmava que informação não é formação. Assim, **cabe sempre a atuação do professor em lidar com a multiplicidade de conteúdos da internet e transformá-los em formação**. Isso ficou guardado (Licenciando 6, grifos meus).*

“Na faculdade quase não vi nada ligado à tecnologia, somente um professor pesquisava blogs neonazistas, dava aula com o Google aberto, mas sempre foi ridicularizado por isso” (Licenciando 8). Como esse e os exemplos adiante reforçam, para a maioria a discussão da temática digital aconteceu pontualmente, sendo o diálogo da Universidade com tal temática tido como “insuficiente”, “ínfimo” ou “irrisório”:

Nas disciplinas que fiz, nenhuma abordou a questão de como usar a tecnologia para melhorar a compreensão do aluno no ensino de história. Para não dizer que em todas, em duas aulas de prática, discutimos um texto onde a autora narrava a história de um menino do ensino fundamental que, a partir do momento que a

professora levou os jogos de RPG para a sala de aula, conseguiu melhorar seu rendimento na disciplina e se interessar por história medieval (Licenciando 2)

Enquanto no trecho acima essa discussão, inicialmente negada, aparece posteriormente em uma aula de Prática de Ensino, no exemplo a seguir ela acontece mediante a realização de um trabalho na disciplina de Psicologia da Educação e como uma unidade a ser estudada na Didática Especial de História, manifestando-se o desejo de que tanto o espaço escolar quanto a universidade incorporem mais essa reflexão sobre a internet:

*Pouco ouvi falar sobre o uso da tecnologia na educação na minha formação, apenas em um trabalho de Psicologia da Educação e numa futura unidade de Didática especial. Eu acho que **a escola e a academia deveriam trabalhar melhor com a questão da internet**, pq ela existe e não há nada que se possa fazer para controlá-la, e é importante ensinar ao professor e ao aluno filtrar as informações e fazerem bom uso dela (Licenciando 3, grifos meus).*

Em relação ao assunto dos jogos virtuais – temática que vem sendo refletida por pesquisadores como Alves (2004), Mattar (2010) e Santos (2015), sendo que para este último “a união entre jogos e História é um fenômeno que vem se intensificando” e que “o videogame hoje já pode ser considerado um legítimo ‘monumento virtual da realidade’, ‘lugar de memória’ e, inclusive, ferramenta de ensino na sala de aula”⁸² – um dos PIBIDs diz:

Eu mesma confesso que teria uma grande dificuldade de levar para minha sala de aula uma atividade dessas com jogos online e videogames. Primeiro porque não me interessa e segundo porque, como não conheço, não saberia fazer uma ponte com as atividades de sala de aula que fossem produtivas ao aluno. Admiro muito quem faz (Licenciando 2).

Além do entrave em pensá-los no âmbito das atividades de ensino, seja por falta de interesse, seja por falta de conhecimento, esse assunto também suscita dificuldades quando pensado como objeto de estudo a ser investigado em um possível trabalho monográfico. Vejamos:

[...] pensei em fazer minha monografia sobre um jogo chamado ‘Assassin's creed’ que possui temáticas como as cruzadas, renascença, história de independência das treze colônias, pirataria, e o último sobre revolução francesa. Mas nenhum dos professores se interessou em me ajudar, nem os que estudam cinema (Licenciando 8)

Sobre metodologias de ensino como as *webquests*, nenhum dos bolsistas opinou. Indagados se / em que medida as tecnologias digitais mudam as suas formas de acesso e usos do passado, apenas um deles responde: “as tecnologias digitais estão mudando as formas de

⁸² Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/historia/games-abordam-eras-reais-despertando-interesse-mas-muitas-vezes-distorcem-os-fatos-15079091> Acesso em 27 fev. 2015.

acesso do passado, na minha opinião. Hoje podemos acessar arquivos digitais” (Licenciando 6). Já em relação às possibilidades de se estudar os diferentes contextos sócio-históricos a partir da internet, apenas dois pontuaram suas ideias – o primeiro diz que “a internet pode ser muito importante para (...) saber da existência deles [os diferentes contextos sócio-históricos]”, mas que “isso é negligenciado pela escola” (Licenciando 3) e o segundo que hoje “podemos acessar fontes confiáveis, alcançadas através da pesquisa, e conhecer sociedades diversas, seus modos de vida e práticas desconhecidas por nós” (Licenciando 6).

Nota-se, então, que esses três itens não foram alvo de maiores reflexões e aprofundamentos. O mesmo não acontece com a pergunta sobre as diretrizes legislativas proibitivas de tecnologia na sala de aula, vigentes na rede pública de ensino no Rio de Janeiro, que, se por um lado foi compreendida e vista como uma necessidade, por outro foi reconhecida como algo polêmico e complexo:

*Penso ser lógico que não se permita ao aluno que fique a aula inteira mexendo no celular, mas soa irreal, e mesmo ridículo, querer proibir/exigir que os alunos não façam uso em momento nenhum. Talvez fosse mais interessante integrar essas ferramentas – apesar de não saber como – e, sobretudo, entender que, com ou sem celular, alunos se dispersarão da aula, e não necessariamente isso significa um problema – tanto da aula quanto do aluno. Devemos, pois, cuidar dos exageros, seja por parte dos alunos, seja por parte dos professores, que numa manutenção de um autoritarismo démodé, tentam fazer com que em suas aulas o aluno faça uma imersão no passado, de uma maneira torta, pelo fingimento de que tais tecnologias não foram desenvolvidas. Dessa forma, **acredito que o único caminho realista para lidar com as tecnologias é aprender diferentes usos delas, aprender a pensar com elas**, assim como aprendemos há décadas a pensar com o quadro negro (Licenciando 1, grifos meus).*

“Não se deve proibir algo que está cada vez mais presente” (Licenciando 6), diz outro aluno. Nesses dois depoimentos, a proibição não parece ser o melhor caminho. Concordo com o Licenciando 1 de que é preciso reconhecer a existência dessas tecnologias e aprender a usá-las de maneiras as mais diversas, assim como aprender a pensar com elas. Acredito que essa última ressalva feita por ele marca um deslocamento importante na visão desse futuro professor, sendo justamente essa a defesa que venho procurando sustentar nessa dissertação, qual seja, de que é mediante o ato de pensar *com* a tecnologia que podemos pensar em mudar a natureza do conhecimento histórico e não apenas ampliar as formas de lhe ter acesso (COSTA & GABRIEL, 2014).

Ainda sobre essa questão da medida proibitiva, o Licenciando 7 se manifesta reconhecendo-a como algo complicado, mas que compreende:

[...] as dificuldades de se manter a atenção dos alunos em aula diante de tantas opções “mais atrativas” no meio virtual. Ao mesmo tempo acredito que os

professores e, assim, a escola, deveriam utilizar dessa ferramenta tão potente como o uso de celulares, tablets e computadores a seu favor. Imagino que acordos devem ser feitos entre alunos e professores para se manter uma boa dinâmica em sala de aula, dentre esses acordos estão o uso das tecnologias. Penso que seria interessante, quem sabe, se os professores estabelecessem a hora da consulta às ferramentas digitais de maneira a orientá-los em como fazer uma boa pesquisa, quais sites procurar, como avaliar se aquela fonte digital é confiável e de interesse da pesquisa (Licenciando 7).

A tecnologia é posta, assim, como algo que pode ser utilizado a favor do ensino, mediante acordos entre docentes e discentes. Entretanto, “a maioria dos professores não sabe como lidar com elas” e, em grande parte dos casos, “os alunos [as] usam para distração, o que causa mais repulsa dos professores” (Licenciando 8).

Sobre o tópico de como os licenciandos consideram as informações que circularam predominantemente via *web*, um deles pondera essa forma de circulação será inevitável, mas afirma: “*não sei como elas poderão ficar para a posteridade enquanto fontes do passado*” (Licenciando 6). Para outro, “a maioria das informações via *web* são parciais, são mais opinião, não fonte de pesquisa e estudo e, portanto, devem ser utilizadas com cautela, sempre questionando o que está escrito em *blogs* (Licenciando 8). Perante a enorme gama de informações virtuais disponíveis na atualidade, o papel do professor é destacado, como pode ser visto a seguir:

O papel do professor é de fundamental função no sentido da formação do aluno que lida com uma gama de informações virtuais sobre qualquer assunto, sendo esta informação, em muitos casos, de péssima qualidade. O professor deve ser capacitado para utilizar essas novas mídias digitais e ter recursos de qualidade para utilizá-las em sala de aula. Esse é um dos grandes desafios, bem como saber fazer uma escolha correta e sábia dos recursos a serem utilizados que possam ajudar no ensino. O uso das tecnologias deve fomentar a participação do aluno. Nesse sentido, o recurso não deve substituir a fala ou atuação do professor. Antes, deve proporcionar meios para que o conteúdo trabalhado se transforme em um aprendizado significativo (Licenciando 6, grifos meus).

A partir do que foi levantado acima sobre o papel do professor, e lembrando o que discuti no item 2.1 sobre a interface docência e tecnologia, trago abaixo o alerta de Ferreira & Marques (2012), para quem:

O professor, embora atento a essas mudanças, ainda não modificou epistemologicamente a sua prática, apenas tem alterado metodologicamente as aulas. Exibições de vídeos, documentários, filmes ou iconografias, com direcionamentos que reproduzem os mesmos questionamentos das tradicionais aulas de História, o conteúdo pelo conteúdo, não estimulam nos alunos o interesse pelo conhecimento histórico. Para integrar as NTIC no mundo escolar é necessário que o professor tenha conhecimento das suas potencialidades com base na ação e nas práticas educativas (FERREIRA & MARQUES, 2012, p. 240).

Notei que o tópico de como a tecnologia pode mudar as suas próprias noções de tempo e espaço, importantes dimensões do conhecimento e objeto de ensino-aprendizagem em História (FERREIRA & MARQUES, 2012), também não foi privilegiado pelos futuros professores aparecendo pontualmente apenas no relato de um deles ao dizer que *“uma excelente possibilidade que a internet nos traz é o encurtamento das distâncias”* (Licenciando 6). Acredito que esse silenciamento não acontece ao acaso, pois talvez esta fosse uma das questões de maior complexidade dentre as que formulei.

Autores que pensam a cibercultura, como Couto Junior (2013), Kenski (1998), Lévy (1999) e Santaella (2013), perpassam por essa questão do espaço-tempo em suas produções, todavia, na área de História, desconheço estudos empíricos que aprofundem nesse tópico, pensando de que forma essa mudança espaço-temporal acontece por meio do uso da tecnologia e que implicações isso pode trazer na aprendizagem histórica. Apesar de ter levantado essa discussão no item 1.4 sobre os caminhos possíveis para se pensar em um *web* currículo de História, reafirmo que aquilo que sabemos sobre isso, está apenas no campo do hipotético.

Solicitei a esses futuros professores que falassem também sobre os seus locais de estágio e o uso ou não uso da tecnologia pelos professores regentes. Segundo o Licenciando 1: *“Muitos professores, apesar de não serem tão velhos – como vi no A’ – são totalmente resistentes ao fato de alunos olharem o celular dentro da sala de aula”* (Licenciando 1). Outro bolsista, que estagia nessa mesma instituição, tece críticas, fixando o que, para ele, significa a potencialidade tecnológica: *“No A’, onde faço estágio, não há muita diferença no uso de tecnologia, o uso se dá apenas no uso do vídeo projetor para passar vídeos ou slide. Para mim o forte do uso da tecnologia está em promover interação: vídeo projetor é só uma TV maior”* (Licenciando 8, grifos meus).

O posicionamento crítico a essa escola foi reafirmado ainda por outro estudante que a reconhece como um espaço de excelência, mas que lá não há *“nenhuma conexão wifi, nem para os alunos nem para os professores, e o único recurso minimamente tecnológico são data shows”* (Licenciando 3). Um deles toca nessa questão mais detidamente, chegando a exemplificar esse uso e falando, inclusive, da iniciativa de construção de um *blog* pelos licenciandos:

Dos dois professores que acompanho, apenas um utiliza muito bem os recursos digitais disponíveis. Um exemplo desse uso foi em uma atividade em grupo em que o professor solicitou que os alunos buscassem na internet, através dos seus próprios aparelhos de celular, significados de determinadas palavras. Esse mesmo professor utiliza um blog criado pelos licenciandos cujo objetivo é disponibilizar os recursos utilizados em aula, como vídeos, filmes e imagens (Licenciando 6).

Ainda falando sobre seus locais de estágio, um dos PIBIDs trouxe uma vivência sua nesse espaço em relação a uma situação de plágio (cultura do “CTRL C + CTRL V”) e de falta de autoria e originalidade na execução de um trabalho, explicitando sua postura caso venha a presenciar uma situação dessas. Diz ele:

Vi isso em meu estágio de prática: os alunos entregando trabalhos sobre Revolução Francesa exatamente da forma que encontrou da internet, sem se preocupar em dar a autoria. É uma situação lamentável. Se eu tiver uma situação dessas, vou desconsiderar o trabalho. É o certo a se fazer. É uma situação lamentável. Eles têm que criar o hábito de escrever, mesmo que seja fazendo um resumo das páginas da internet que leram (Licenciando 2).

Outro bolsista também toca nesse assunto, propondo soluções:

[...] muitos problemas que vemos hoje nos trabalhos escolares são as ‘colas’ dos textos digitais, então talvez tirar um tempinho da aula para trabalhar a importância da ferramenta digital, mas principalmente orientá-los em como a pesquisa e os trabalhos devem ser feitos, são fundamentais para um trabalho de sucesso (Licenciando 7).

Resta-me, por fim, buscar nessas narrativas (auto) biográficas sobre suas trajetórias a articulação desses licenciandos sobre o futuro de sua profissão, considerando o “mundo tecnológico” que ora vivemos, os desafios expostos por eles na incorporação das demandas tecnológicas no contexto das suas futuras práticas escolares enquanto professores e as possíveis contribuições das tecnologias digitais para a participação dos alunos nas suas futuras aulas de História. Um deles imagina que “*um ‘mundo tecnológico’ irá facilitar o universo de sala de aula e fadar à melhoria das relações estabelecidas*” (Licenciando 4, grifos meus). Já outro, elenca como um daqueles desafios a dificuldade de planejamento, demonstrando receio em subutilizar a tecnologia:

Minhas dificuldades em relação ao uso da tecnologia durante a aula talvez estejam mais ligadas a não saber planejar um uso produtivo desses recursos, porque penso que o uso pelo uso, a subutilização das ferramentas tende a tornar o que poderia ser melhor em ainda pior (Licenciando 1, grifos meus).

A existência de conteúdos que, muitas vezes, são atrativos, mas não confiáveis aparece como outro desafio:

Acredito que as tecnologias devem ser obrigatoriamente inseridas no cotidiano da escola. Não temos como fugir disso. Está inserido na vida social do aluno. Penso até que eles esperam por isso. Em relação à disciplina de história, há várias páginas no facebook, sites, blogs super interessantes para trabalhar com material sério e profissional, porém seus grandes textos e design não são tão atrativos para os alunos, que preferem algo mais voltado para o entretenimento. Aí é que mora o

perigo. Nessas páginas há todo o tipo de conteúdo que os alunos acabam incorporando por serem atrativos (Licenciando 2).

Em relação às suas expectativas como docente e às possíveis contribuições das tecnologias digitais para a participação dos alunos nas suas futuras aulas de História, um deles fecha sua fala dizendo:

[...] minhas expectativas como professora é poder proporcionar a curiosidade e o prazer que eu tinha ao assistir as aulas de meu professor no C'. Esse é meu objetivo. Para isso tenho que aprimorar minha metodologia. Claro que pretendo recorrer às tecnologias, mas confesso que será um exercício de pegá-las, estudá-las e usar de acordo com minha necessidade. Como farei isso? Não saberia responder agora (Licenciando 2).

Como procurei mostrar, ao falarem do lugar social de alunos da licenciatura em História da UFRJ que vão gradativamente constituindo-se professores e de suas respectivas trajetórias profissionais ligadas à docência, inúmeras questões instigantes foram trazidas. Busquei analisar suas narrativas a partir das suas vivências e de seus processos de subjetivação, procurando compreender suas escolhas, opiniões e ações sociopolíticas em meio aos complexos jogos da linguagem, tendo como fio condutor a interface docência-tecnologia problematizada no segundo capítulo. Teço a seguir algumas considerações finais.

A grande pergunta que eu tinha ao iniciar a análise desse material empírico era: qual é o lugar da tecnologia nessas narrativas? Elas reforçam os discursos hegemônicos da tecnologia apenas enquanto recurso ou subvertem a relação tecnologia – currículo? Muitos dos trechos aqui trazidos parecem deixar em evidência que ao articularem História, ensino de História e tecnologia em seus processos formativos, os licenciandos reforçam e privilegiam significantes ligados à ideia de “recurso”, “ferramenta auxiliar”, “facilitador de aprendizagem”, etc.

Portanto, de uma forma geral, a cadeia definidora de digital na visão desses alunos não me parece trazer proposições que pensem a tecnologia para além daquelas ideias de auxiliar da aprendizagem, ou seja, como algo que possa modificar a epistemologia do conhecimento histórico. Questiono-me se isso não aconteceu em função de uma indução de minha parte no momento de elaboração das perguntas, que, por diversas vezes, também a fixei enquanto recurso; não a nego enquanto artefato recursivo, mas como discuti anteriormente, busco ir além dessa visão, transcender esse posicionamento, o que não aconteceu nos relatos desses sujeitos.

Falando ainda do dispositivo de memória criado por mim que serviu de roteiro para que eles contassem sobre suas trajetórias profissionais, questiono-me também se eu não

trouxesse o tema da tecnologia nas perguntas, se ele apareceria como algo na pauta das suas trajetórias de formação – aliás, na narrativa do Licenciando 5, cujo foco manteve-se na sua relação com a UFRJ e seu ingresso na instituição, ela é totalmente renegada, não aparecendo em nenhum momento.

Refletindo sobre o que determina a ação social desses sujeitos que se encontram em uma posição híbrida de formação, buscando-os compreender em suas singularidades e escolhas individuais, procurando dar visibilidade às suas experiências, visto que a experiência docente não está dada, e levando em consideração também as estruturas sociais que lhes são comum do lugar de alunos inseridos em um mesmo contexto discursivo de formação, passo a crer no peso da estrutura do currículo acadêmico de formação inicial da Universidade escolhida, no qual o debate do digital não ocupa uma posição de destaque, como apontei no capítulo anterior.

Ao olhar para o currículo acadêmico de formação inicial de professores de História da UFRJ como um espaço biográfico que articula diferentes escalas de análise, pude concluir que o contato com a tecnologia, fixada predominantemente como recurso e não como um elemento profissional, pouco tem impacto na constituição desses sujeitos enquanto docentes, não os afeta como professores, deixando em aberto diversos desafios na articulação discursiva entre currículo e tecnologia para (re) construir sentidos para a História e seu ensino.

FECHANDO PROVISORIAMENTE

Em consonância com o quadro teórico do discurso utilizado nessa pesquisa, considero que um fechamento é sempre algo contingencial e provisório. Sobretudo quando se lida com a temática tecnológica, em que a obsolescência é palavra chave, pelo fato de que tudo “muda muito rápido”, estamos sempre abertos a novos questionamentos e possibilidades de investigação, de forma que não “fiquemos para trás” e estejamos sempre nos atualizando nas discussões das mais diversas ordens.

Assim, desenvolvo minhas conclusões retomando a proposta inicial da pesquisa e apontando como os assuntos abordados em cada capítulo puderem contribuir para responder àquela proposta. Comento um pouco sobre os bastidores da realização desta pesquisa e do meu amadurecimento intelectual em relação ao tema, destacando o processo de orientação, os desafios da apropriação do quadro teórico e a importância da participação no âmbito de grupos de pesquisa. Finalizo, assim, colocando-me como pesquisadora do Ensino de História, recuperando minhas apostas políticas já expostas ao longo do texto até o presente momento.

Termino esse percurso investigativo extremamente instigada pelas questões trabalhadas, acreditando poder ter contribuído para um debate relativamente recente no Brasil. Foi me situando no campo do currículo e direcionando meus esforços em prol da análise do currículo acadêmico de formação docente que sustentei a minha discussão, imprimindo muito de minhas vivências, trabalhos, produções acadêmicas e experiências anteriores, dentro e fora da Academia.

A proposta inicial da pesquisa era pensar, então, como futuros professores estão lidando com a questão tecnológica em seus processos de formação. Para isso, no primeiro capítulo, abri o debate entre a História, pensada como objeto de ensino, e as novas tecnologias educacionais, situando-me a partir do campo curricular; destaquei a minha lente teórica, mostrando as contribuições da Teoria do Discurso para pensar o referido campo e, por fim, pegando como exemplo o PNLD 2015, que introduz a discussão dos livros didáticos digitais, apresentei alguns desafios para a produção e o ensino de História a partir das discussões sobre a chamada história digital, pensando, em diálogo com os estudos sobre temporalidade, a formulação de um *web* currículo de História.

No segundo capítulo, ampliei e adentrei no referido debate, refletindo, portanto, sobre a interface docência/tecnologia nos processos de formação de professores; trouxe algumas tensões e perspectivas na formação inicial de História especificamente na UFRJ e abordei o contexto discursivo que escolhi: o PIBID de História. No terceiro capítulo, trabalhei com

narrativas (auto)biográficas dos licenciandos / bolsistas, apostando nessa metodologia para me fazer avançar nas reflexões sobre a relação entre docência e tecnologia; mostrei os desafios na construção do meu acervo empírico, discutindo sobre a composição de oficinas pedagógicas; justifiquei o uso da plataforma digital do Museu da Pessoa nesse processo e trouxe, em um grande esforço de diálogo entre teoria e empiria, os registros narrativos dos sujeitos escolhidos sobre o impacto da tecnologia em sua formação inicial.

Acho que um momento de conclusão é também um espaço para se falar dos bastidores de composição do trabalho. Se eu pudesse demarcar o começo do meu interesse pelo tema, situar-me-ia no final de 2009 quando comecei, por ocasião da necessidade de pensar em uma temática monográfica, os meus estudos nessa área. Ao longo desses seis anos de pesquisa, tive muitas oportunidades de trocas e a “sorte” de cruzar com pessoas que foram determinantes na minha trajetória de formação, mostrando, então, que os bastidores da pesquisa atual ora desenvolvida, não se restringe ao espaço e ao tempo de dois anos de realização do mestrado, mas tem seu começo anterior.

Paralelamente ao mestrado estou inserida como aluna de especialização no Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Informação aplicadas à Educação (PGTIAE/NCE/UFRJ) e assim venho pensando sobre a questão tecnológica também em outros espaços, procurando participar de eventos acadêmicos como ouvinte e como apresentadora, justamente por interpretar que estas ações são experiências importantes no processo de amadurecimento do fazer pesquisa. Ainda que não tenha tido o objetivo de “dar um tratamento original” (BRANDÃO, 2002) no sentido pretensioso do termo, creio na pertinência do presente estudo por se tratar de uma temática atual e rica em subtemas.

Um dos maiores desafios foi a apropriação do quadro teórico, sendo este uma perspectiva de ver que advém da ciência política e, portanto, que demandou grande esforço de leitura de minha parte. O segundo grande desafio foi a construção do meu acervo empírico, em que dialoguei interesses de pesquisa pessoais e os interesses de pesquisa coletivos do GECCEH. Pensar e repensar, escrever e apagar, ir e voltar até o momento em que o prazo “aperta”, é, então, um processo de “dor e delícia”, mas que, indubitavelmente, orgulho-me de concluir, ainda que seja uma conclusão provisória.

Acredito, portanto, poder ter contribuído para o caminhar da ciência histórica – tanto na dimensão da pesquisa histórica, quanto e, principalmente, na interface do ensino de História e do currículo de História de formação docente e afirmo que isso só foi possível também em função de outras experiências de relevância no meu processo de amadurecimento intelectual, qual seja, a participação em diferentes espaços de formação e grupos de pesquisa.

Nesses espaços, avançamos individual e coletivamente, trocamos, ajudamo-nos uns aos outros, fazendo-nos avançar nas proposições de nossas ideias, cada qual com seu objeto de pesquisa. Como sempre gosto de dizer, o processo de orientação, nesse sentido, prepara-nos para bons combates e inevitáveis e saudáveis embates.

A pesquisa realizada deu-me clareza para perceber que a questão digital e da educação para a cibercultura não está na agenda principal do projeto de formação de professores de História, no caso da UFRJ, e quando ela aparece, em geral, reforça a lógica recursiva. Isso se repete na análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica (2001) e faz-me ver o quão desafiador é pensar na construção de um *web* currículo de História, seja no âmbito escolar, seja no acadêmico.

Assim, a tecnologia não é uma questão para todos os licenciandos com que trabalhei e, apesar de ter usos sociais, pouco é pensada como elemento profissional. Talvez ela só tenha aparecido em função de uma orientação de minha parte na construção de um dispositivo de memória cujo foco era discutir tal temática. Faz-se mister explicar que com essas constatações não desejo ficar na linguagem da denúncia e da crítica pela crítica, tampouco defender, de forma incoerentemente com tudo o que discuti até o momento, qualquer tipo de declaração que superestime a tecnologia. O que procuro, sim, é sensibilizar que há novas demandas nos processos formativos atuais.

Entre surpresas e achados, no momento daquelas constatações, desenvolvi uma série de outras reflexões que busco agora recuperar e responder. Tais reflexões giraram em torno dos seguintes questionamentos: por que essa ausência de problematização? Como explicar esse descompasso entre os contextos do cotidiano pessoal e do cotidiano profissional dos usos dessas tecnologias? Isso se daria em função do fato dela estar com fraca visibilidade no currículo acadêmico de formação desses sujeitos? Esse seria um fator ou o fator? E ainda: bastaria a incorporação de conhecimentos sobre as novas TICs para mudar essa percepção?

Para mim, de fato, a estrutura do currículo acadêmico de formação inicial do espaço escolhido na pesquisa, tal qual se apresenta hoje – com o debate digital não estando na pauta principal dos assuntos discutidos – tem, sim, um peso decisivo. Entretanto, a meu ver, esse não é o único fator. Entre esses outros fatores, é preciso lembrar também o peso da tradição disciplinar da História, pautada predominantemente em textos escritos.

Experimentando botar a palavra “História” no campo de “imagens” do *Google*, os livros, apesar de não serem os únicos, são os elementos que mais aparecem nessas representações iconográficas – certamente, isso quer dizer muita coisa. Como se sabe, é hegemônica a associação do historiador ao “velho”, aos arquivos fechados, aos papéis

amarelados; por raras vezes vi representações que o estabelecesse ao lado de dispositivos eletrônicos, seja para pesquisa, seja como instrumento para o ensino. Em um mundo “hibridamente tecnologizado” (COSTA & DOMINGUES, 2013), em que diferentes mídias convivem e convergem, precisamos repensar sobre essas próprias associações imagéticas ligadas ao referido ofício.

Uma outra questão que precisa ser levada em consideração é que estamos em um momento de transição e, portanto, essa fraca visibilidade do digital nos currículos de formação é compreensível. Muitos professores, mesmo na Academia, reconhecem a importância do tema, mas não sabem de que forma trabalhá-los; minha intenção nessa pesquisa não foi mostrar o caminho certo e único para isso, mas apresentar que esse tema é detentor de grande profundidade e complexidade, maior do que pode parecer à primeira vista.

Defendo, por isso, que a realização de novas pesquisas nessa área é extremamente importante. A meu ver, não basta a incorporação de conhecimentos sobre as novas TICs para mudar essa percepção, à isso soma-se a vontade política de pensar seus usos para além da ideia de ferramentas auxiliares, sem colocá-las, entretanto, no centro do processo de ensino-aprendizagem. O principal, evidentemente, é saber quais finalidades pedagógicas queremos atingir.

Uma das grandes questões que permanecem em aberto e que, particularmente, acho instigante para estudos futuros é a relação tempo-espaco-tecnologia, pois, como foi dito, no tópico de como a tecnologia pode mudar essas noções, considerando-as como importantes dimensões do conhecimento histórico, não houve maiores pronunciamentos dos futuros professores. Como falei, acredito que esse silenciamento não aconteceu ao acaso, sendo esta, talvez, uma das questões de maior complexidade. Avançar nessa discussão é avançar na definição de um *web* currículo de História, conceito também em aberto a novas proposições.

Acho, portanto, que há muitos meandros no pensamento sobre a tecnologia, que, por estar em constante mudança, faz-me repensar, por exemplo, se em um futuro próximo fará sentido continuar falando em história digital, uma vez que os processos de informatização e usos da tecnologia, certamente, estarão ainda mais acelerados, não sendo mais necessário adjetivar de ‘digital’ uma história que seja pensada e produzida nessa lógica.

Como disse Lucchesi (2014b), “o burburinho na antessala da casa de Clio é grande” (LUCCHESI, 2014b, p.52) e por isso acho que essa temática é promissora e necessitará de mais reflexões e trabalhos acadêmicos que a pensem. O estudo que aqui fiz, portanto, é situado no tempo-espaco de uma conjuntura específica e atual no tempo presente que me é contemporâneo.

Caminho para o encerramento com a reflexão de Macedo (2012) de que:

Precisamos criar formas de introduzir o computador [e as diversas outras tecnologias] em nossos currículos escolares, mas segundo a lógica da escola. Precisamos construir alternativas ao conhecimento objetivo, proposto como mito inquestionável pela máquina. Precisamos construir um currículo, que integre o computador, mas que seja um espaço de negociação de sentidos, de geração de ideias, de aceitação da subjetividade, de valorização da experiência. Só assim poderemos subordinar, efetivamente, o computador à diversidade da experiência humana (MACEDO, 2012, p. 58).

Justamente pelo fato da tecnologia estar presente no cotidiano da maioria do público escolar discente da atualidade e levando-se em conta novas formas de aprendizado e de produção do conhecimento, defendo que essa é uma questão primordial a ser pensada nos currículos acadêmicos de formação, que, como foi trabalhado, são espaços de disputas, de lutas políticas e de possibilidades de transformação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Anita Correia Lima de; GRINBERG, Keila. As WebQuests e o ensino de História. *In: GONTIJO, Rebeca; MAGALHÃES, Marcelo de Souza, ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. A escrita da História escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 201-212.

ALMEIDA, Fábio Chang de. O historiador e as fontes digitais: uma visão acerca da internet como fonte primária para pesquisas históricas. *Aedos*, v. 3, n.8, 2011, p. 9-30.

ALMEIDA, Fernando José de. Os limites como possibilidades de um currículo web. *In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; DIAS, Paulo; SILVA, Bento Duarte da. Cenários de inovação para a educação na sociedade digital*. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 75-86.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Integração de currículo e tecnologias: a emergência de web currículo**. *In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE)*, 2010, Belo Horizonte. Anais do XV ENDIPE, Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010, s/ p.

_____; Maria Elizabeth de Almeida fala sobre tecnologia na sala de aula. *Revista Nova Escola*, São Paulo, jun./jul. 2010. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/avaliacao/entrevista-pesquisadora-puc-sp-tecnologia-sala-aula-568012.shtml?page=2> Acesso em 15 nov. 2014.

_____; SILVA, Maria da Graça Moreira da. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.7, n.1, abr. 2011, p. 1-19. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/5676> Acesso em 23 out. 2014.

_____; VALENTE, José Armando. Web Currículo: integração de mídias nas escolas com base na investigação de fatos científicos para o fazer científico. *In: SANTOS, Edméa Oliveira dos. Currículos – teorias e práticas*. Rio de Janeiro: LTC, 2012, p. 121-136

ALVES, Lynn Rosalina Gama. **Game over: jogos eletrônicos e violência**. 2004. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

ANDRADE, Marcelo; LUCINDA, Maria da Consolação. **Oficinas pedagógicas em direitos humanos: uma aposta de formação política com grupos populares**. *In: Congresso Internacional Educar en Tiempos Difíceles*, 2011, Santiago. Congreso Internacional de Educación, 2011.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, set./dez. 2010, p. 174-181.

ARAUJO, Cinthia Monteiro de. **Por outras histórias possíveis: em busca de diálogos interculturais em livros didáticos de Histórias**. Rio de Janeiro, 2012. 176 f. Tese de doutorado. Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

ARAÚJO, Ordália Cristina Gonçalves. PIBID e formação docente em história: possibilidades e contribuições. *História & Ensino*, Londrina, v. 20, n. 1, jan./jun. 2014, p. 101-121.

ARFUCH, Leonor. A vida como narração. *In*: ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta; ARRUDA, Eucídio Pimenta. Museu virtual: construção e desconstrução de e das histórias. **Ensino Em Re-Vista**, n.1, v.20, jan./jun. 2013, p. 219-228.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Museu virtual, prática docente e ensino de história: apropriações dos professores e potencialidades de elaboração de um museu virtual orientado ao visitante. *In*: IX ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 2011, Florianópolis. **Anais do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História**, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. p. 1-11.

_____. Relações entre tecnologias digitais e educação: perspectivas para a compreensão da aprendizagem escolar contemporânea. *In*: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2009, p. 13-22.

BARCELLOS, Vitor Andrade. **Currículo e capoeira: negociando sentidos de cultura negra na escola**. Rio de Janeiro, 2013. 188 f. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

BARRETO, Raquel Goulart. **Discursos, tecnologias, educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

BASSO, Maria Aparecida José. Currículo e web 2.0: argumentos possíveis a uma diferenciação em educação digital. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.4, n.2, jun. 2009, s/ p.

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

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos**. São Paulo: Loyola, 2002.

LARRROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./abr. 2002, p. 20-28.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos**. São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009, de 8 de maio de 2001 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> . Acesso em: 20 fev. 2015

_____. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2015. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

_____. Guia de livros didáticos: PNLD 2012: História. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma História Social da Mídia: de Gutenberg à Internet**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 105, 2008, p. 1139 – 1166.

BURITY, Joaílto A. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. *In*: MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L.P. (Orgs.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: Edipucrs, 2008. p. 35-51.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Aprendendo a ser professor de História**. Passo Fundo: Ed. Universitária de Passo Fundo, 2008.

CAINELLI, Marlene Rosa. Os saberes docentes de futuros professores de história: a especificidade do conceito de tempo. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, Jul/Dez 2008, pp.134-147.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. Faça aqui o seu login: os historiadores, os computadores e as redes sociais online. **Revista História Hoje**, v. 3, nº 5, 2014, p. 165-188.

_____; GRINBERG, Keila; SEDREZ, Lise Fernanda. Debate online História Digital: Ensino, Pesquisa e Divulgação. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=T-aRq1c3QiY>. Acesso em: 05 mar. 2014.

CARVALHO, Diogo Trindade Alves de. História ponto a ponto: o uso de ferramentas digitais para o acesso a fontes históricas. **Revista O Olho da História**, Salvador, n.14, jun. 2010, s/ p. Disponível em: <http://oolhodahistoria.org/n14/artigos/diogo.pdf>. Acesso em 12 out. 2014.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, n. 19, jul. 2003, p. 283-302. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832003000100012 Acesso em 21 nov. 2014.

CASTRO, Marcela Moraes de. **Sentidos de conhecimento escolar no jogo de linguagem nas políticas oficiais de currículo**. Rio de Janeiro, 2012. 136 f. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

CERRI, Luis Fernando. Oficinas de ensino de História: pontes de didática da História na transição do currículo de formação de professores. **Educar**, Curitiba, n. 27, 2006, p. 221-238.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006, p. 7-18.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

COSTA, Marcella Albaine Farias da. **Ensino de História, novas tecnologias e o mundo virtual: o conhecimento histórico escolar na contemporaneidade brasileira (2005-2012)**. 2012. 45 f. Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012a.

_____. Ensino de História, pesquisa histórica e novas tecnologias: alguns desafios do tempo presente. *In: XV ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-RJ*, 2012, Rio de Janeiro. **Anais do XV Encontro Regional de História da ANPUH-RJ**, Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012, p. 1-15.

_____; DOMINGUES, Maria Perpétua Baptista. Escola, Ensino e Tecnologia: a oficina pedagógica “Comunicação tem História: muito além do bate-papo”. *In: XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH*, 2013, Natal. **Anais do XXVII Simpósio Nacional de História da ANPUH**, Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013, p. 1-14.

_____; GABRIEL, Carmen Teresa. Sentidos de ‘digital’ em disputa no currículo de história: que implicações para o ensino desta disciplina? **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 6, n. 12, mai./ago. 2014, p. 165-185.

_____; LUCCHESI, Anita. **História digital: estratégias de ensino e pesquisa em um contexto formativo**. Rio de Janeiro, 2015 (no prelo).

_____; PERES, Marcus Vinicius Monteiro. **Demandas do presente e sentidos de tempo histórico no ensino de história: escritas do passado em um material didático digital**. *In: II SEMINÁRIO INTERNACIONAL HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE*, 2014, Florianópolis. **Anais do II Seminário Internacional História do Tempo Presente**, Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2014, s/ p.

_____; RALEJO, Adriana Soares. **Pensando a interface entre os livros didáticos de História e as demandas tecnológicas: negociações possíveis**. *In: VII SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS: TRANSFORMAÇÕES E SUBVERSÕES NA ATUALIDADE*, 2013, Rio de Janeiro. **Anais do VII Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: transformações e subversões na atualidade**, Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013, s/ p.

_____; TAVARES, Luisa da Fonseca. O Projeto História para que te quero História: problematizando o conhecimento histórico escolar. **Revista do CFCH**, Rio de Janeiro, ago 2014, p. 1-5. Disponível em: <http://revista.cfch.ufrj.br/index.php/edicao-atual/193-o-projeto-historia-para-que-te-quiero-historia-problematizando-o-conhecimento-historico-escolar> Acesso em 21 nov. 2014.

COSTA, Warley da. **Currículo e produção da diferença: negro e não negro na sala de aula de História**. Rio de Janeiro, 2012. 302 f. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

_____; GABRIEL, Carmen Teresa. Currículo de História, Políticas da Diferença e Hegemonia - diálogos possíveis. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.1, jan./abr., 2011, p. 127-146.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro do. **Cibercultura, juventude e alteridade: aprendendo-ensinando com o outro no Facebook**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. Novas Tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? **Informática Educativa**, Los Andes, v. 12, n. 1, 1999, p. 11-24. Disponível em: http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-106213_archivo.pdf Acesso em 15 out. 2014.

DARNTON, Robert. **A questão dos livros: passado, presente e futuro**. São Paulo: Companhia de Letras, 2010.

DAYRELL, Juarez. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007, p. 1105-1127.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGI, Maria da Conceição. **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.

DODEBEI, Vera. Digital virtual: o patrimônio no século XXI. *In*: ABREU, Regina; DODEBEI, Vera. **E o patrimônio?** Rio de Janeiro: Contra Capa / Programa de Pós Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2008, p. 11-32.

EGLER, Tamara Tania Cohen. **Política, Tecnologia e Interação Social na Educação**. Projeto de Pesquisa. Programa Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012, s/ p.

FAGUNDES, Bruno Fábio Lontra; HAHN, Fábio André. História e realidades online: colocações sobre produção, difusão e ensino – Bruno Leal. **Revista NUPEM**. Campo Mourão, v. 6, n. 10, jan./jun. 2014, p. 11-25.

FERNANDES, Karine de Oliveira Bloomfield. **Currículo acadêmico de Ciências Biológicas: deslocando fronteiras na formação inicial docente**. Rio de Janeiro, 2014. 32 f. Projeto de doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

FERREIRA, Andréia de Assis; SILVA, Bento Duarte; SIMAN, Lana Mara de Castro. *Web 2.0 e o Ensino de História: trabalhando com Wiki*. *In*: Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, 7, 2009, Uberlândia. **Anais do VII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História**, Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2009, p. 1-10.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima; MARQUES, Edicarla dos Santos. Espaço e tempo como dimensões do conhecimento e objeto de ensino-aprendizagem em História. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, 2012, p. 227-246.

FERREIRA, Márcia Serra; GABRIEL, Carmen Teresa. Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos sob rasura no debate curricular contemporâneo. *In*: ALVES, Nilda; LIBÂNEO, José Carlos. **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 227-241.

_____; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Sentidos de currículo e ‘ensino de’ Biologia e História: deslocando fronteiras. *In*: GABRIEL, Carmen Teresa & MORAES, Luciene Maciel Stumbo. **Currículo e conhecimento: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas**. Petrópolis: FAPERJ, 2014, p. 81-98.

FONSECA, Selva Guimarães; RASSI, Marcos Antônio Caixeta. Saberes docentes e práticas de ensino de História na escola fundamental e média. **Revista Saeculum**. João Pessoa, n. 15, jul./dez. 2006, p. 108-124.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, n. 5, 1992, p. 28-49.

FRANÇA, Cyntia Simioni. **Possibilidades e limites na construção do conhecimento histórico em conexão com o mundo virtual**. 2009. 111 f. Dissertação (Mestrado acadêmico em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

FRAZÃO, Érika Elizabeth Vieira. **Quem é o povo brasileiro que habita os livros didáticos de História? Um estudo a partir do campo do currículo**. Rio de Janeiro, 2014. 163 f. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Desafios da formação inicial para a docência em História. *In*: **Revista História Hoje**, v. 2, n. 3, 2013, p. 131-147.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. *In*: CANDAU, Vera Maria & MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 1-27.

_____. **Cultura e docência: articulações em tempos de crise**. Rio de Janeiro, 2015a (no prelo).

_____. **Cultura histórica nas tramas da didatização da cultura escolar** Rio de Janeiro, 2015c (no prelo).

_____. **Didática, currículo, docência: articulações possíveis em torno do significante “conhecimento”**. Rio de Janeiro, 2015b (no prelo).

_____. **Discurso, demandas e fronteira: articulações teórico-metodológicas na análise de textos curriculares**. *Revista FAEEBA*, v. 22, 2013a, p. 54-67.

_____. **Discurso historiográfico e pesquisa biográfica: diálogos possíveis em contexto escolar do tempo presente**. Rio de Janeiro, 2015d (no prelo).

_____. **Estudos curriculares face às demandas de nosso presente: conferência aula pública**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Concurso Público de Provas e Título para Professor Titular de Currículo da Faculdade de Educação UFRJ, 23 de agosto de 2011.

_____. O “outro” como elemento incontornável na produção do conhecimento histórico. *In*: MONTEIRO, Ana Maria; PEREIRA, Amilcar Araujo. **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013b, p. 287-311.

_____. Teoria da História, Didática da História e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, n. 64, v. 32, 2012, p. 187-210.

_____. Teorias do currículo e pós-fundacionismo: essencialismos em questão. *In*: MORGADO, José Carlos; SANTOS, Lucíola L.C.P; PARAISO, Marlucey Alves (orgs) **Estudos Curriculares: um debate contemporâneo**. Curitiba: Editora CRV, 2013c.

_____. **Um objeto de ensino chamado História: a disciplina de História nas tramas da didatização**. 2003. 403 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

_____; LEITE, Miriam Soares; VENERA, Raquel Alvarenga Sena. **Abordagens discursivas de juventude no tempo presente: questões metodológicas nas análises de textos curriculares**. Projeto de Pesquisa. MCTI/CNPq/MEC/CAPES, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade da Região de Joinville, Rio de Janeiro, Joinville, 2012, s/ p.

_____; MONTEIRO, Ana Maria. Currículo de História e Narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. *In*: MONTEIRO, Ana Maria *et al.* **Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2014.

_____; MORAES, Luciene Maciel Stumbo. História das disciplinas e “tempo histórico”: quais narrativas em circulação no campo educacional? *In*: CARVALHO, Fábio Garcez de; FERREIRA, Márcia Serra; XAVIER, Libania. **História do Currículo e História da Educação: interfaces e diálogos**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2013, p. 29-59.

GABRIEL NETO, José. **O professor de História e o seu saber: a experiência do programa PIBID/CAPES**. Fortaleza, 2014. 98 f. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará.

GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, 2010, p. 1355-1379.

GINZBURG, Carlo. História na Era Google. 2010. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=wSSHnqAbd7E>. Acesso em: 19 set. 2014.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, maio/ago. 2007, p. 241-252. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a05v1235.pdf> Acesso em 19 jan. 2015.

_____. **O currículo em Mudança. Estudos na construção social do currículo**. Portugal: Porto Editora, 2001.

GRACE COSTA, Viviane. **Operando com História, Memória, Ensino de História – CIEP Brizolão 303 – Ayrton Senna**. Rio de Janeiro, 2014. 182 f. Monografia de Especialização. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

GRINBERG, Keila; GRINBERG, Lúcia & LAGÔA, Ana Maria Mascia. **Oficinas de História: projeto curricular de Ciências Sociais e de História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2000.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Escrita da história e ensino de História: tensões e paradoxos. *In*: GONTIJO, Rebeca; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. **A escrita da História escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 35-50.

_____. O presente do passado: as artes de Clio em tempos de memória. *In*: ABREU, M., SOIHET, R. e GONTIJO, R. (orgs.). **Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p.23-42.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

HOWARTH, David. **Discourse**. Buckingham: Open University Press, 2000.

KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, n. 8, mai./ago. 1998, p. 58-71.

_____. **Tecnologias e Ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuições à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, Ed. PUC-Rio, 2006.

KRAMER, Sonia; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Contemporaneidade, Educação e Tecnologia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, out. 2007, p. 1037-1057. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1928100.pdf> Acesso em 22 nov. 2014.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

_____; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia y estratégia socialista: hacia una radicalización de la democracia**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? : novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2010.

LIVINGSTONE, Sonia. Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line. **Matrizes**, São Paulo, ano 4, n. 2, jan./jun. 2011, p. 11-42. Disponível em: <http://www.matrizes.usp.br/index.php/matrizes/article/view/66/99> Acesso em 21 nov. 2014.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCCHESI, Anita. **A história sem fio: questões para o historiador da Era Google**. *In*: XV Encontro Regional de História da ANPUH-RJ, 2012, Rio de Janeiro. Anais do XV Encontro

Regional de História da ANPUH-RJ, Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012, p. 1-09.

_____. Conversas na antessala da academia: o presente, a oralidade e a história pública digital. **História Oral**, v. 17, n. 1, jan./jun. 2014b, p. 39-69.

_____. **Digital History e Storiografia Digitale: estudo comparado sobre a Escrita da História no Tempo Presente** (2001-2011). Dissertação (Mestrado em História Comparada). Programa de Pós-graduação em História Comparada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014a.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, 2006, p. 285-296.

_____. Novas Tecnologias e Currículo. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papirus, 2012, p. 39-58.

MARTINS, Luciana Conceição de Almeida. **Colaboração, tecnologias e ensino de história: o desenvolvimento do pensar e a autoria de hipermídia em rede**. 2009. 254 f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, 2009.

MATTAR, João. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MAYNARD, Dilton Cândido Santos. **Escritos sobre história e internet**. Rio de Janeiro: Luminária academia, 2011.

MEDIANO, Zélia. A formação em serviço de professores através de oficinas pedagógicas. *In*: CANDAU, Vera Maria. (org.) **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997, pág. 91-99.

MENDONÇA, Daniel de. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. **Revista Brasileira de Ciência Política**. Brasília, n. 1, jan./jun. 2009, p. 153-169.

MESQUITA, Rui; OLIVEIRA, Anna; OLIVEIRA, Gustavo. A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, out./dez. 2013, p. 1327-1349.

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

MIRANDA, Sonia Regina. Reflexões sobre a in-compreensão do tempo na escola. *In*: ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de; ZAMBONI, Ernesta. **Quanto tempo o tempo tem! Educação, filosofia, psicologia, cinema, astronomia, psicanálise, história**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005, p. 173-204.

_____. Temporalidades e cotidiano escolar em redes de significações: desafios didáticos na tarefa de educar para a compreensão do tempo. **Revista História Hoje**, v. 2, nº 4, 2013, p. 35-79.

MONTEIRO, Ana Maria. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. *In: CANDAU, Vera Maria. Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 129-147.

_____. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

_____; PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação & Realidade**, v. 36, 2011, p. 191-211.

MORAES, Luciene Maciel Stumbo. **Conteúdos importantes em História no currículo da educação básica: um estudo a partir da disciplina Estudos Sociais no Colégio Pedro II**. Rio de Janeiro, 2012. 156 f. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

MORANTE, Adelia Cristina Tortoreli. **A interação do professor e alunos no ambiente virtual de aprendizagem**. 2011. 181 f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. *In: CANDAU, Vera Maria. Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 60-77.

NASCIMENTO, Fábio Dias. **Currículo de História na web: uma abordagem discursiva de propostas da Educopédia para o Ensino de História**. Rio de Janeiro, 2014. 181 f. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

NEVES, Isa Beatriz da Cruz. **Jogos digitais e ensino de história: um estudo de caso sobre o history game tríade - liberdade, igualdade e fraternidade**. 2011. 100 f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2011.

NÓVOA, Antonio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**, Madrid, 2010, s/ p. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em 07 nov. 2014.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; SOUZA, Wendell de Oliveira. **O PIBID e o espaço escolar como formadores de professores de História: os desafios para junção teoria e prática**. Natal, 2015 (no prelo).

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; ZAMBONI, Ernesta. O espaço e o tempo no processo de ensinar e aprender história na sala de aula. **História Revista**, Goiânia, v. 14, n. 1, jan./jun. 2009, p. 115-128.

PASSEGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.01, abr. 2011, p.369-386.

PENNA, Fernando de Araujo. **Ensino de história: operação historiográfica escolar**. Rio de Janeiro, 2013. 267 f. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Ricardo. O futuro do passado: desafios entre a informação e a memória na sociedade digital. *In*: ALBAGLI, Sarita. **Fronteiras da Ciência da Informação**. Brasília, DF: IBICT, 2013.

PRENSKY, Marc. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza, 2001. Disponível em: <http://pdfcast.org/pdf/nativos-digitais-imigrantes-digitais-marc-prensky>. Acesso em: 21 nov. 2014.

PROJETO PIBID HISTÓRIA/UFRJ. Detalhamento do projeto História para que te quero História do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

PUGAS, Márcia Cristina de Souza. **Conhecimento e docência no currículo de Pedagogia: entre o pedagógico e o disciplinar**. Rio de Janeiro, 2013. 402 f. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

RAMOS, Ana Paula Batalha. **Conhecimento escolar e qualidade da educação nas políticas de avaliação da educação básica**. Rio de Janeiro, 2014. 336 f. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

RAYMOND, Danielle; TARDIF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, 2000, p. 209-244.

REIS, José Carlos. O conceito de tempo histórico em Ricoeur, Koselleck e “Annales”: uma articulação possível. **Síntese Nova Fase**, Belo Horizonte, v. 23, n. 73, 1996, p. 229-252.

_____. O entrecruzamento entre narrativa histórica e narrativa de ficção. *In*: REIS, José Carlos. **O desafio historiográfico**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010, p. 63-89.

ROCHA, Ana Angelita da. **Questionando o questionário: uma análise de currículo e sentidos de Geografia no ENEM**. Rio de Janeiro, 2013. 323 f. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

ROLLAND, Denis. Internet e história do tempo presente: estratégias de memória e mitologias políticas. **Revista Tempo**. Rio de Janeiro, n. 16, 2004, p. 59-92.

RÜSEN, Jorn. ¿Qué es la cultura histórica?: reflexiones sobre una nueva manera de abordar la Historia". Unpublished Spanish version of the German original text. *In*: K. Füssmann, H.T. Grütter and J. Rüsen, eds. (1994). *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*. Keulen, Weimar and Wenen: Böhlau, 2009. p. 3-26.

SALIBA, Elias Thomé. Na guinada subjetiva, a memória tem futuro? *In*: GONTIJO, Rebeca; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. **A escrita da História escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 51-63.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, Edméa; SANTOS, Rosemary dos; WEBER, Aline. Caiu na rede é peixe: o currículo no contexto das redes sociais. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, n. 8, jul./dez. 2012, p. 56-75.

SANTOS, Patrícia Elaine Pereira dos. **Extensão, conhecimento e democratização da universidade pública: conexões possíveis nos espaços-tempos do currículo acadêmico**. Rio de Janeiro, 2014. 250 f. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, 2009, p. 143-155.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. *In*: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 54-66.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SIMAN, Lana Mara de Castro. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e aprendizagem. *In*: ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de; ZAMBONI, Ernesta. **Quanto tempo o tempo tem! Educação, filosofia, psicologia, cinema, astronomia, psicanálise, história**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002, p. 143-160. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935> Acesso em 22 nov. 2014.

SOSSAI, Fernando Cesar. **A um play do passado? Ensino de história e novas tecnologias educacionais**. 2009. 124 f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina, 2009.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. *In*: CANDAU, Vera Maria. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 112-128.

TREVISAN, Ana Claudia Cerini. **Tecnologia e História: a cultura da escola e os saberes de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2011. 172 f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

VASCONCELOS JÚNIOR, Luciano Bezerra de. **Concepções de prática pedagógica evidenciadas em softwares educacionais para o ensino da história: inovação ou tradicionalismo maquiado?**. 2009. 219 f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2009.

VELASCO, Diego Bruno. **Realidade do aluno, cidadão crítico, conhecimento escolar: que articulações possíveis no currículo de História?** Rio de Janeiro, 2013. 180 f. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

VIDAL, Eudes Mata. **Aplicação do jogo rpg by moodle para a aprendizagem sobre a guerra de canudos**. 2012. 175 f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Bahia, 2012.

ANEXOS

Anexo I

Material da Oficina “Narrativas de si no ambiente *online*: trajetória profissional do docente de História” entregue aos bolsistas PIBID



Programa de Pós-graduação em Educação
Faculdade de Educação
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Oficina


“Narrativas de si no ambiente online: trajetória profissional do docente de História”

Apresentação

Caro licenciando, você está sendo convidado a participar da oficina *“Narrativas de si no ambiente online: trajetória profissional do docente de História”*, parte da pesquisa de mestrado intitulada *“Currículo, História e Tecnologia: que articulação na formação inicial?”*, desenvolvida na Faculdade de Educação da UFRJ. A intenção é que você possa partilhar questões relativas à sua formação enquanto docente daquela área disciplinar, pensando-a na interface com a temática das tecnologias digitais. Para isso, será utilizada a plataforma do Museu da Pessoa, conforme explicado abaixo.

Explorando o Museu da Pessoa

<http://www.museudapessoa.net/pt/home>



Olá Marcella Albaine. [ÁREA PESSOAL](#) [Sair](#)

Museu da Pessoa

Uma história pode mudar seu jeito de ver o mundo.

[g+](#)
[Instagram](#)
[f](#)
[Twitter](#)
[YouTube](#)

[Entenda](#)
[Explore](#)
[Participe](#)
[Blog](#)
[Contato](#)

Todos
ok

[> Busca avançada](#)

[Conte sua História](#)

[Monte sua Coleção](#)

Conte sua História


1 2 3 4 5

Agora você já pode registrar suas histórias no acervo do Museu da Pessoa.

Você poderá contar histórias sobre sua vida, suas memórias e experiências, ou registrar detalhes sobre a vida de pessoas importantes para você - seus familiares, amigos e pessoas de sua comunidade.

Escolha abaixo que tipo de história você irá contar:

Essa história é sobre mim
 Essa história é sobre outra pessoa



Marcella Albaine
Brasil

[Editar cadastro](#)

Cadastro de História

Título *

História *

Mais informações

Sinopse

Imagem de capa

Aqui você pode inserir uma imagem síntese que, em sua opinião, remeta à docência.

Tags

[Prosseguir >>](#)

Conte sua História

1 2 3 4 5

Adicione Imagens e/ou Vídeos

A primeira etapa no cadastro da história foi concluída. Adicione agora imagens ou vídeos para complementar o relato.

Adicionar Imagens [+]

Adicionar Vídeos [+]

Prossiguir >>

Marcella Albaine
Brasil

Editar cadastro

Neste espaço você pode adicionar outras imagens e vídeos que deseje sobre docência / tecnologia.

Conte sua História

1 2 3 4 5

Informações Pessoais

Conte-nos mais sobre você! Onde você nasceu? Onde mora hoje? Qual sua profissão? Quanto mais informações você adicionar, mas facilmente seu perfil e sua história serão encontrados.

Upload de imagem Nome (como quer que apareça no portal)

Escolher Imagem

Nome completo

Sexo: Masculino Feminino

Data de nascimento Cidade de nascimento

País de nascimento Estado de nascimento

Quem sou

Cidade atual

País atual Estado atual

Marcella Albaine
Brasil

Editar cadastro

Você nunca deve se identificar pelo nome. Coloque a denominação de forma a garantir o seu anonimato. Ex: Licenciando 1

Complete os campos ao lado e abaixo se desejar

Religião Raça / cor

Selecione ▼ Selecione ▼

Formação Profissão


Selecione ▼

[Prosseguir >>](#)

Conte sua História 1 2 3 **4** 5

Para continuar é necessário aceitar a [cessão de direitos](#).

Veja abaixo a sua história e como ela vai aparecer em nosso portal. Para fazer correções clique no ícone ✎ (Editar). Se tudo estiver correto clique em "Prosseguir".



Marcella Albaine
Brasil

[Editar cadastro](#)

[Editar](#) [Prosseguir >>](#)

Preview da História

Teste - dissertação Marcella Albaine

História de **Marcella Albaine**
 Autor: **Marcella Albaine**
 Publicado em 10/07/2014

Sinopse

Teste - dissertação Marcella Albaine

História

Teste - dissertação Marcella Albaine...

[Ver mais](#)

Conte sua História 1 2 3 4 **5**

Sua história "Teste - dissertação Marcella Albaine" faz parte do acervo do Museu da Pessoa.


O que você deseja fazer agora?

Publicar a história
 Não publicar ainda (rascunho)

Sua história está gravada mas **NÃO** está publicada.

Para publicar sua história mais tarde, você deve acessá-la através da sua [Área pessoal](#) e clicar em [Editar](#) para alterar esse status.

[Finalizar](#)



Marcella Albaine
Brasil

[Editar cadastro](#)

Perguntas norteadoras

Não é necessário responder todas as perguntas. Da mesma forma, você não precisa responder em sequência. Elas são apenas indagações norteadoras que visam lhe auxiliar na construção da narrativa que deseje contar a respeito da sua formação enquanto docente de História, pensando-a na interface com a temática das tecnologias digitais. Você pode responder em um arquivo em editor de texto e depois adicionar ao campo “Conte sua História” do Museu da Pessoa.

- 1- Pensando hoje, o que motivou a sua escolha pela docência e em que momento ela aconteceu? O que lhe fez escolher o curso de História?
- 2- O que especificamente ou qual momento da graduação você gostaria de lembrar / guardar na memória? O que você gostaria de esquecer?
- 3- Como docente em formação de História, o que você considera na atualidade uma aula “inovadora” e/ou “atraente”? Poderia dar um exemplo disso?
- 4- Com que frequência você utiliza recursos digitais no seu cotidiano? O que costuma acessar (redes sociais, *blogs*, *sites* de pesquisa) e de qual local (casa, faculdade, etc.)?
- 5- De que forma você vê a utilização dos recursos tecnológicos na sua formação em História, considerando as dimensões de ensino, pesquisa e divulgação científica?
- 6- As tecnologias digitais mudam as suas formas de acesso e usos do passado? Em que medida?
- 7- Como você se posiciona perante a questão das diretrizes proibitivas sobre as tecnologias na sala de aula, vigentes na rede pública de ensino no Rio de Janeiro?
- 8- Como futuro historiador, de que forma você considera as informações que circularam predominantemente via *web*?
- 9- Como futuro docente da área disciplinar de História, de que forma a tecnologia pode

mudar a sua noção de tempo e espaço?

10- Para você, quais são as possibilidades de se estudar os diferentes contextos sócio-históricos a partir da internet?

11- Você discutiu algo ligado a arquivo, patrimônio e memória na interface com o debate digital ao longo da sua graduação? E sobre outros assuntos como jogos virtuais e metodologias de ensino como as *webquests*? Se pudesse sintetizar em uma palavra o diálogo da Universidade com a temática tecnológica, qual seria?

12- Durante a observação das aulas no seu local de estágio, você observou a utilização de recursos digitais por parte dos professores regentes? Se sim, quais?

13- Como você entrou em contato com os recursos tecnológicos? Lembra em que momento isso aconteceu?

14- Como você descreveria suas aulas de História na educação básica no que tange ao uso dos recursos tecnológicos? Conte alguma lembrança positiva ou negativa sobre isso.

15- Quais são as suas expectativas como professor de História?

16- O que você gostaria de reivindicar para a sua formação?

17- Como você enxerga o futuro da sua profissão em um “mundo tecnológico”?

18- Como futuro docente, qual é o maior desafio na incorporação das demandas tecnológicas no contexto das práticas escolares?

19- Como você contornaria a situação de plágio (cultura do “CTRL C + CTRL V”) em uma aula de História, caso tivesse alunos que o praticassem?

20- Em que sentido as tecnologias digitais poderiam contribuir para a participação dos alunos nas aulas de História que você venha a ministrar? Explícite.

Anexo II

Narrativas completas dos licenciandos extraídas da plataforma digital do Museu da Pessoa⁸³

Licenciando 1 (PIBID - FE)

Título: História do licenciando 1

Data da publicação: 24/09/2014

Sinopse: (Não tão) Breve relato sobre minha aproximação à história e minha relação com o ensino de história.

Tags⁸⁴: Licenciatura em História; graduação em História; relatos pessoais.

História: Há, hoje, um senso comum de que os adolescentes devem definir seus futuros ao terminarem o ensino médio e ingressarem em uma faculdade. Esse senso comum apresenta, pelo menos, dois graves problemas, para mim: a concepção de caminho sem volta, como se houvesse apenas uma chance para escolher algo; e a ideia de que essa única chance tem de ser aproveitada o quanto antes, ou seja, quanto mais jovem você decidir sua carreira, maiores as chances de sucesso. Não acredito nem em última chance, nem em corrida contra o tempo. Para falar de minha escolha pela História começarei dizendo que todos os sentidos que produzo hoje são frutos da própria trajetória, são sentidos construídos hoje, e não dados nos momentos de cada decisão. A aproximação à História se deu, pela primeira vez, por um certo fascínio que tive pela aula de um professor, na época do ensino fundamental. Àquele tempo eu nem considerava o vestibular e, visto que nunca fui um bom aluno, considerava menos ainda tornar-me professor. Nunca gostei das aulas, nenhuma delas, tendo uma ligeira simpatia por matemática, além, é claro, da educação física, disciplina na qual erroneamente apenas jogávamos algum jogo (futebol, voleibol, etc.). Talvez justamente por isso a disciplina de história, na oitava série – atual nono ano – tenha se destacado tanto: eu nunca tinha gostado. É curioso que, hoje, nem sei bem dizer de quê exatamente eu gostei, porque continuava achando a disciplina chata, mas havia algo de dedicação no olhar do professor, algo que, penso, me fez crer que alguma coisa ali era interessante, por mais que não o fosse para mim ainda. Não passou a ser. Entre esse momento e o momento da primeira – sim, primeira – escolha pela história, me aproximei da filosofia. Tive o prazer de participar, por um ano, de um grupo de

⁸³ Os nomes dos professores citados foram substituídos por letras maiúsculas e das instituições por letras maiúsculas com apóstrofe. Ex: Professor A / Colégio A'. Não há necessariamente relação entre o nome dos docentes e o nome das instituições.

⁸⁴ *Tags* são palavras-chave.

leitura de textos de Nietzsche, que, obviamente, não entendia e ainda não entendo – mas a consciência é muito superestimada, é possível gostar sem entender! Enfim chegou o momento do vestibular e tive que optar entre história e filosofia e, talvez movido por um pragmatismo – História “tem mais mercado” que filosofia –, acabei fazendo da história primeira opção e filosofia segunda. Se não soube o porquê de escolher história, não ficaria na dúvida por muito tempo. Já no primeiro período tive a confirmação da minha antiga suspeita de que “alguma coisa ali era interessante”. cursar Metodologia da História I com o professor A foi uma das mais decisivas experiências que tive na graduação. Com ele, fui apresentado a um campo que nem poderia suspeitar que existia, duas áreas que, nos meus tempos de colégio, não eram nem esboçadas: a teoria da História e a história da História. A primeira coisa que perguntei ao professor A foi o porquê do abismo existente entre a História que aprendíamos no colégio e a História que eu estava começando a conhecer, ao que A respondeu: “Bom, você ouviu falar de algum laboratório, grupo de estudos de ensino de história aqui no IFCS? Não há. Os professores não se importam com o ensino”. Naturalmente essa resposta soa óbvia hoje, mas lembro-me de ter ficado duplamente incomodado. Em primeiro lugar, senti que se os professores que eram capazes de dar aulas tão mais interessantes se envolvessem com o ensino básico, meu envolvimento com o estudo poderia ter sido muito diferente. E em segundo lugar, imediatamente pretendi que eu não participasse desse ciclo vicioso, no qual a academia forma professores que aprendem a gostar do ensino superior e menosprezar o ensino básico. O segundo grande momento da minha principiante trajetória acadêmica foi quando infelizmente o professor A faleceu. Em 2010, perdi aquele que tinha sido a (re)afirmação da minha escolha pela história, mas, por outro lado, conheci aquela que seria a marca definitiva, este sim um ponto sem volta. Cursei nesse período Metodologia da História II, com a professora B – que veio a ser minha orientadora de monografia. Nela encontrei a mesma paixão que via em A, a mesma abertura aos alunos, mas – e isso é algo notável – com estilos totalmente diferentes. A essa altura, meu deslumbre com a graduação já havia passado, e já tinha entendido que encontrar professores que se importassem com as aulas na graduação era tão raro quanto encontrar os que se importavam com o ensino básico, e justamente por isso o encontro com B foi tão marcante. Não apenas ela é dedicada aos alunos como foi a única pessoa que ouvi falar que o ensino é uma das atribuições da vida acadêmica, ao contrário da habitual separação entre academia e ensino. Tive ainda outro exemplo digno de nota, que foi com a professora substituta C, à época doutoranda que apenas iniciava sua carreira como professora justamente na minha turma. Dona de dedicação e paixão invejáveis, pude acompanhar seu crescimento como professora ao longo dos dois anos nos quais ela trabalhou

no Instituto. Para finalizar meus relatos de caso de professores importantes, destaco a experiência que tenho hoje com a professora D, de Didática Especial. Esta é a única disciplina das de educação a qual posso me referir com sincero prazer. Lugar privilegiado para discussões epistemológicas – que me interessam particularmente – sobre o ensino de história, bem como para a problematização daquilo que me incomodava já no começo da faculdade, mas sobre o que não tive espaço para debater em nenhum outro momento do curso. Com a D, e a possibilidade de atuar no Colégio A', estou enfrentando minhas dificuldades e aprendendo que dar uma única aula exige muito mais do que eu poderia imaginar. Tive uma experiência difícil – como penso ter sido a da maioria dos colegas, a julgar por seus relatos – na primeira experiência de sala de aula, no A', na qual me deparei com a dificuldade de planejar uma aula sobre um tema específico, mas que ao mesmo tempo poderia ser abordado de infinitas maneiras. Particularmente, achei minha primeira aula chata, e isso me incomodou profundamente, justamente por lembrar de como eu mesmo não gostava das aulas chatas dos meus antigos professores. Não sei – e talvez nunca saibamos – o que os alunos acharam, se minha percepção é representativa de uma apreensão coletiva, mas ela é suficiente para me fazer querer mudar para as próximas experiências, o que impõe novos desafios. Não sei, porém, como poderia fazer diferente do que sempre tive. Por mais que esteja ciente da repetição de dar uma aula que para mim é desagradável, vejo hoje como é difícil romper com o automatismo da repetição, com as referências antigas, em prol das boas experiências que tive na formação acadêmica. É difícil inovar, ou, como talvez seja mais apropriado, repetir coisas diferentes. As inovações nas quais penso não passam tanto por inovações de recursos, como, por exemplo, o uso de novos aparelhos e a incorporação da internet no corpo da aula. Não se trata, porém, de uma oposição a elas, pelo contrário! Um colega que está cursando prática de ensino juntamente comigo teve, em sua regência, a ideia de realizar um trabalho em grupo que necessitava de aparelhos eletrônicos – ele usou dois *notebooks* e três *tablets* – para a execução de um vídeo para determinados grupos, bem como, em outro momento de sua aula, se valeu do *software* Prezi para apresentar mapas interativos – vale destacar a recepção extremamente positiva dos alunos a esse *software*. Minhas dificuldades em relação ao uso da tecnologia durante a aula talvez estejam mais ligadas a não saber planejar um uso produtivo desses recursos, porque penso que o uso pelo uso, a subutilização das ferramentas tende a tornar o que poderia ser melhor em ainda pior. Por outro lado, em outras dimensões do trabalho acadêmico, como a pesquisa, costumo usar com muita frequência os recursos tecnológicos, acessando artigos em revistas digitais, buscando referências em ferramentas de pesquisa da internet, acessando dicionários e enciclopédias *online* e mesmo digitando os

resultados da pesquisa em um computador. A própria compra de livros, para mim, é muito facilitada pela possibilidade de realizar a compra *online*, através de busca em *sites* e comparações de preço. O lado negativo, porém, é que você fica menos aberto a encontros, como os que podem acontecer quando se procura por um livro em uma livraria. Por vezes procuramos o livro X e achamos o Y, do qual nem sabíamos da existência. Isso é mais difícil de acontecer quando temos facilidade para encontrar exatamente o que procuramos. Penso que minha geração é a geração da transição tecnológica, em especial da Internet. Nasci no mundo analógico, no qual o máximo de virtualização que tínhamos eram *videogames* nos quais o *multiplayer* era presencial e limitado. Na adolescência, porém, a computação e a internet começaram a se popularizar. No início da década de 2000 – nos meses finais de 2002, para ser mais exato –, passei a ter internet de banda larga em casa, e isso representou uma grande mudança na minha vida e socialização. Eu faria 15 anos no início de 2003, justamente quando mudei de colégio para o ensino médio, o que foi especialmente difícil pela transição de um pequeno colégio particular da Tijuca para um muito maior colégio – ainda na Tijuca – da rede B’. Ao mesmo tempo em que conheci pessoas e mundos diferentes na escola, conheci igualmente pessoas e mundos diferentes na internet, por intermédio de fóruns – na moda àquela época – e jogos *online*. E, voltando à ideia de transição, acredito que continuo vendo – e vivendo – esse período de transição. A tecnologia ainda não é bem aceita em sala de aula, apesar da popularização de *smartphones* e *tablets*. Muitos professores, apesar de não serem tão velhos – como vi no A’ – são totalmente resistentes ao fato de alunos olharem o celular dentro da sala de aula. Penso ser lógico que não se permita ao aluno que fique a aula inteira mexendo no celular, mas soa irreal, e mesmo ridículo, querer proibir/exigir que os alunos não façam uso em momento nenhum. Talvez fosse mais interessante integrar essas ferramentas – apesar de não saber como – e, sobretudo, entender que, com ou sem celular, alunos se dispersarão da aula, e não necessariamente isso significa um problema – tanto da aula quanto do aluno. Devemos, pois, cuidar dos exageros, seja por parte dos alunos, seja por parte dos professores, que numa manutenção de um autoritarismo *démodé*, tentam fazer com que em suas aulas o aluno faça uma imersão no passado, de uma maneira torta, pelo fingimento de que tais tecnologias não foram desenvolvidas. Dessa forma, acredito que o único caminho realista para lidar com as tecnologias é aprender diferentes usos delas, aprender a pensar com elas, assim como aprendemos há décadas a pensar com o quadro negro.

Licenciando 2 (PIBID - FE)

Título: Reflexões

Data da publicação: 13/09/2014

Sinopse: Não consta.

Tags: Docência; trajetória profissional.

História: Sou carioca, tenho 23 anos e, desde pequena, quis ser professora. Adorava brincar de escolinha com minha irmã. Acho que é por isso que nós duas seguimos esse rumo. A vontade de ser professora de história só veio quando comecei a ter aulas com o professor E do colégio que estudei, C'. A segurança da aula dele, o carinho e dedicação aos alunos e o prazer que ele tinha em fazer isso sempre me chamou atenção. Queria isso para a minha vida. Em 2008 prestei vestibular para História e em 2009, iniciei o curso na UFRJ. Confesso que não gostei do ambiente. Nessa época trabalhava como secretária em um escritório de representação e só ia para a faculdade mesmo para fazer as disciplinas. Não dava tempo para socializar. Lembro que falar que queria ser professora no início do curso era atestado de mediocridade. Alguns professores adoravam dizer isso. Fui desanimando da graduação até que em 2011, saí do emprego que tinha para estagiar na instituição D'. Acho que é a melhor lembrança que levarei da minha graduação. Em meu primeiro dia, um de meus chefes disse: "Meninos, nós queremos que esse estágio proporcione não só crescimento profissional para vocês, mas prazer. Vocês precisam ter orgulho e prazer naquilo que fazem. Se esse trabalho não der isso, não tenham vergonha de nos avisar e pedir para sair. Nós daremos todo apoio e ajuda para vocês encontrarem outro caminho". Lá trabalhei no início do projeto memória da empresa, tendo contato com a história pública, com a *web* e voltei a ter esperanças em meu curso. Me redescobri e voltei para meu foco de ser professora. O que é o professor senão um grande especialista em história pública? Esse estágio me proporcionou um maior contato com a *web*. Além de participarmos ativamente da produção do *site* e colocar as entrevistas de história oral no *youtube* para garantir acesso de todos os públicos. Achei essas ideias um máximo. A tecnologia já está enraizada em nossas vidas. Estou na rede todos os dias. Fico no período em que meu filho ou está na escola ou dormindo, mas confesso que às vezes acabo extrapolando e ficando mais. Uso para resolver problemas da bolsa, da faculdade, ler *e-mails*, procurar e ler textos acadêmicos e *facebook* para falar com meus amigos. Após o término do estágio na D' fui estagiar no município. Estagiava numa escola próxima ao Morro do Salgueiro, no terceiro ano do fundamental. Fiquei apaixonada. As crianças eram maravilhosas e a professora me dava carta branca para fazer o que quisesse. Era isso que eu queria para minha vida. Desde pequenos os alunos têm interesse por tecnologia. Se gabavam uns para os outros porque tinham *smartphones*, *tablets* e achavam um absurdo meu celular ser simples. Mostrávamos para eles vídeos do *youtube* para mostrar algumas épocas do Rio. No carnaval,

mostramos as marchinhas e os blocos dos anos 50. Como aquilo chamou a atenção deles. Baseado nessa experiência e na de outras professoras, a diretora pediu para a SME para desbloquear o *Youtube* e o *Facebook* dos computadores da escola. Entendo a proibição e sou contra permitir o uso irrestrito dos estudantes. Mas achei interessante a diretora perceber que se mostrarmos para os pequenos que, além de lazer, dá para estudar com esses materiais da internet, é uma forma de garantir um aprendizado mais bacana. Ajudou a mudar a minha visão também. O desbloqueio foi feito com restrições apenas a conteúdos pedagógicos. Atrelado a esse estágio, iniciei minhas disciplinas de licenciatura. A faculdade se tornou algo mais prazeroso. Me identificava mais com os assuntos e os professores. Acho que o grande pecado do nosso curso é esse mundo paralelo entre bacharel e licenciatura. Querem que sejamos professores que dialoguem mais com seus alunos, mas isso não está presente no ambiente que estudamos. Nas disciplinas que fiz, nenhuma abordou a questão da como usar a tecnologia para melhorar a compreensão do aluno no ensino de história. Para não dizer que em todas, em duas aulas de prática, discutimos um texto onde a autora narrava a história de um menino do ensino fundamental que, a partir do momento que a professora levou os jogos de *RPG* para a sala de aula, conseguiu melhorar seu rendimento na disciplina e se interessar por história medieval. Concordei com algumas pontuações da professora. Por mais que já se saiba que os alunos amam tecnologia, nem sempre todos têm acesso, todos sabem mexer direito, nem todos gostam desse jogo e, o mais importante a meu ver, nem todos os professores dominam essas técnicas. Eu mesma confesso que teria uma grande dificuldade de levar para minha sala de aula uma atividade dessas com jogos *online* e *videogames*. Primeiro porque não me interessa e segundo porque, como não conheço, não saberia fazer uma ponte com as atividades de sala de aula que fossem produtivas ao aluno. Admiro muito quem faz. Acredito que as tecnologias devem ser obrigatoriamente inseridas no cotidiano da escola. Não temos como fugir disso. Está inserido na vida social do aluno. Penso até que eles esperam por isso. Em relação à disciplina de história, há várias páginas no *facebook*, *sites*, *blogs* super interessantes para trabalhar com material sério e profissional, porém seus grandes textos e *design* não são tão atrativos para os alunos, que preferem algo mais voltado para o entretenimento. Aí é que mora o perigo. Nessas páginas há todo o tipo de conteúdo que os alunos acabam incorporando por serem atrativos. Acho que podemos tentar levar essas plataformas à sala de aula para dois movimentos: ensinar a questionarem as coisas que acham, tentando procurar o assunto a ser investigado por mais de uma vez e mostrar que se apropriar dessas informações para entregar trabalhos é crime e dá prisão. Vi isso em meu estágio de prática: os alunos entregando trabalhos sobre Revolução Francesa exatamente da forma que

encontrou da internet, sem se preocupar em dar a autoria. É uma situação lamentável. Se eu tiver uma situação dessas, vou desconsiderar o trabalho. É o certo a se fazer. É uma situação lamentável. Eles têm que criar o hábito de escrever, mesmo que seja fazendo um resumo das páginas da internet que leram. Em meu estágio de prática o professor gosta de levar filmes para criar esse senso crítico nos alunos. Eles adoram porque acabam conhecendo filmes que nunca ouviram falar. As aulas são todas em *power point* e ele manda para os alunos por *email*. Apenas isso. Nada mais. Bom, minhas expectativas como professora é poder proporcionar a curiosidade e o prazer que eu tinha ao assistir as aulas de meu professor no C'. Esse é meu objetivo. Para isso tenho que aprimorar minha metodologia. Claro que pretendo recorrer às tecnologias, mas confesso que será um exercício de pegá-las, estudá-las e usar de acordo com minha necessidade. Como farei isso? Não saberia responder agora.

Licenciando 3 (PIBID - FE)

Título: Minha trajetória na docência

Data da publicação: 20/09/2014

Sinopse: Não consta.

Tags: Não consta.

História: A profissão docente talvez mais que uma escolha foi uma aceitação na minha vida. Entrei na faculdade de história sem ideia do que fazer, apenas sabendo que deveria fazer uma faculdade, e quando a idade bateu percebi que devia pensar em ter uma profissão, e a docência foi a opção, assim comecei a puxar matérias de educação e hoje estou fazendo prática de ensino no Colégio A', já tendo dado uma aula e achado que talvez seja a profissão que quero seguir. Também estou como bolsista no projeto PIBID, e apesar de pouca coisa ter acontecido na prática eu estou gostando do projeto. Como professor de história eu espero poder dar uma aula atraente para meus alunos, seja ela uma aula inovadora ou uma aula simples, para assim fazê-los refletir sobre o conteúdo, sobre o mundo e a sociedade onde eles vivem. Uma aula atraente é uma aula em que o aluno se sinta bem vindo, não estando lá apenas por pura obrigação. Um dos meios encontrados por mim para atrair o aluno são as brincadeiras e a transposição do conteúdo para a realidade do aluno, enquanto uma aula inovadora seria aquela que foge do padrão alunos observando/professor falando. Por exemplo, posso dar uma aula sobre Islã e trazer fatos do cotidiano para a aula, levantando conhecimentos prévios e usando matérias de jornal para atraí-los, e nisso fazer uma oficina pedagógica sobre o assunto, fazendo uma aula atrativa e inovadora. Sobre o uso de recursos digitais, sou de uma geração que cresceu com maior acesso a informática, então uso

computadores desde que me entendo por gente, e uso muito, acessando redes sociais tanto dentro e fora de casa, como também *sites* de pesquisas, *blogs* dos mais variados assuntos e etc. Geralmente utilizo esses recursos para lazer, porém às vezes uso para fins acadêmicos. A academia e a escola pouco dialogam com essas tecnologias, pelo contrário, a tratam como inimiga, como, por exemplo, a lei que proíbe o uso de aparelhos eletrônicos em sala de aula, que faz com que dentro de uma escola de excelência como o Colégio A' não tenha nenhuma conexão *wifi*, nem para os alunos nem para os professores, e o único recurso minimamente tecnológico são *data shows*. Pouco ouvi falar sobre o uso da tecnologia na educação na minha formação, apenas em um trabalho de Psicologia da Educação e numa futura unidade de Didática especial. Eu acho que a escola e a academia deveriam trabalhar melhor com a questão da internet, porque ela existe e não há nada que se possa fazer para controlá-la, e é importante ensinar ao professor e ao aluno filtrar as informações e fazerem bom uso dela. A internet pode ser muito importante para, por exemplo, estudar outros contextos sócio-históricos, e saber da existência deles, porém isso é negligenciado pela escola. A profissão do professor não está ameaçada pelas novas tecnologias, ela só tem a ganhar com elas, porém é preciso que os meios formadores de profissionais saiam de seu estado de negligência com elas. Eu mesmo não sei como usaria a internet em minhas aulas, porém acho que só do aluno poder pesquisar sobre algo durante uma aula já é um bom ponto de uso das tecnologias.

Licenciando 4 (PIBID - FE)

Título: Trajetória e expectativa sobre o ensino de História

Data da publicação: 23/09/2014

Sinopse: Não consta.

Tags: Ensino de história; tecnologias em sala; trajetória no ensino; história; tecnologia.

História: Escolher qual curso fará na faculdade, qual a profissão que exercerá para o resto da vida, bem, não são tarefas tão fáceis. No entanto, não é diferente da maioria das pessoas. Escolhi ser professor, ainda de história, porque tive um grande mestre nessa matéria que me influenciou de alguma maneira, através de seus procedimentos didáticos, talvez. Hoje, como docente em formação de História, considero como uma aula inovadora, aquela que utiliza de diversos instrumentos didáticos para auxiliar os processos de ensino e aprendizagem. Ainda, considero atraente, até revolucionária, uma aula que aponte as diferentes perspectivas sobre o mesmo tema e/ou que desenvolva proveitosamente uma interdisciplinaridade entre a História e as outras disciplinas escolares, rompendo assim com os perigos de uma “história única” e com a distinção entre os campos de conhecimentos. Acredito, desse modo, que utilizar

diferentes ferramentas, desde o livro didático, passando pela utilização de vídeos, músicas, jogos, até o uso de *sites*, *blogs*, redes sociais na internet como forma de ilustrar e aproximar o conteúdo debatido em sala com a vida do educando. Não podemos desperdiçar as oportunidades e os instrumentos que estão dispostos na sociedade atual, pois eles podem nos servir de auxílio. Afinal, o aluno de hoje é bem distinto daquele do passado. Hoje a vida do discente (de todos em sociedade) é totalmente interativa e “conectada”. E isso pode ser aliado ao trabalho em sala de aula, devendo apenas ter tamanho cuidado na seleção dessas ferramentas, pois a maioria dos conteúdos disponíveis na internet, por exemplo, não tem qualidade ou fundamentação. Portanto, faz-se necessário uma seleção prévia. Não obstante, percebi o uso das tecnologias em sala de aula nas experiências do estágio supervisionado da prática de ensino em História. Os professores regentes utilizam diversas tecnologias para facilitar suas aulas, como projetor, computador e outras coisas, para propiciar exibição de filmes, *slides*, documentos históricos e etc. Tudo isso possibilita uma aula mais atraente e traz o aluno para fazer parte como um agente ativo nas discussões em aula. Imagino, portanto, que um “mundo tecnológico” irá facilitar o universo de sala de aula e fadar à melhoria das relações estabelecidas. Essas são minhas sinceras expectativas.

Licenciando 5 (PIBID - IH)

Título: UFRJ: de utopia a realidade

Data da publicação: 25/09/2014

Sinopse: No texto procurei evidenciar através da memória alguns fatos considerados por mim como sendo de muita relevância na minha vida acadêmica dentro da UFRJ, como também alguns momentos importantes da vida escolar os quais foram partes fundamentais para eu chegar ao nível superior de ensino.

Tags: UFRJ; ensino superior; graduação.

História: Meus primeiros passos dentro da Universidade Federal do Rio de Janeiro deram-se em 2008, quando eu tinha dezenove anos. Os professores de história do Curso Pré-Vestibular - administrado pela própria UFRJ e custeado com verba da prefeitura de Nova Iguaçu - resolveram levar-nos ao *campus* do centro do Rio de Janeiro, o Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, para juntos assistirmos os eventos relativos ao centenário de Olga Benário, lendária militante do partido comunista e esposa do não menos conhecido Luís Carlos Prestes. No momento que adentrei o espaço do prédio, um misto de alegria e emoção tomou conta de mim: estava exatamente no lugar com o qual havia sonhado estar dois anos antes - dada a fase de conclusão do ensino médio e tentativa de passar no vestibular. Diante de mim estava a

universidade e o local onde era dado o curso por mim apreciado desde a infância e amado a partir da pré-adolescência, aos quatorze anos precisamente, graças às aulas de um professor que tinha na retórica a fluidez de um grande orador, fazendo-me imaginar os fatos e momentos históricos contados em sala de aula. O tempo no Ciep me fez ver que história era uma área de conhecimento que me encantava: as aulas eram dinâmicas e divertidas e, mesmo com poucos recursos, o professor F era de fato competente naquilo que fazia. Na minha pouca idade, eu me alegrava com suas histórias em sala de aula e com a história enquanto disciplina. No terceiro ano “a semente já havia sido plantada” e eu pensava que, assim como o professor F, eu me tornaria professora de história. Durante o último ano escolar, em 2006, me dediquei a fazer o vestibular: não passei. Eu não tinha conseguido me inscrever para a UFRJ e não havia passado na prova final da UERJ. A frustração me fez parar de estudar em 2007; somente em 2008 eu voltei a estudar. Entrei para o cursinho pré-vestibular quando já fazia um ano da minha conclusão do ensino médio. Voltei e não concluí o curso para poder trabalhar: o horário de um me impedia de fazer o outro (escolhi o trabalho e me arrependo até hoje); no outro ano eu já trabalhava na parte da manhã, logo, poderia fazer o pré-vestibular à noite. Eu gostava do ambiente e das pessoas: sentia que ali poderia adquirir o conhecimento necessário para finalmente passar para uma universidade pública. Fiz amigos, participei de grupos de estudos, estudei na biblioteca do E’ e, no meio do ano, larguei o trabalho para me dedicar integralmente ao meu objetivo de ser estudante do curso de história. Ao final do ano de 2009 fiz todas as provas possíveis: vestibular UERJ, UFF, ENEM e a segunda fase da UFRJ (era o primeiro ano que partes das Federais haviam aderido ao ENEM como prova de ingresso dos candidatos às suas dependências como alunos); já no final do ano eu havia passado para a UERJ; alegrei-me, mas estava me preparando para prova da universidade tão sonhada, que aconteceria no início do ano seguinte. Concluindo a fase de provas, em 2010 entrei para Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Estar, lá, porém, não me dava a sensação de fim de um ciclo: eu precisar saber se passaria para já então utópica UFRJ; havia saído a classificação e eu não havia passado; na segunda, porém, meu nome estava na lista: o choro foi realmente inevitável. De lá pra cá já se passaram quatro anos desde que entrei no IFCS pela segunda vez, já como estudante. Já fui bolsista de iniciação científica e trabalhei com o Professor G; já fiz pesquisa no arquivo diocesano de Nova Iguaçu para o laboratório de estudos de África, para a Professora H. E é justamente no campo dos estudos sobre África que eu quero me especializar. Enfim, apesar do cansaço, estar na UFRJ ainda é motivo de alegria para mim. E como não seria! Pensando eu que as experiências distintas haviam acabado, apareceu o PIBID. Este trouxe outra visão de como pensar o espaço escolar; a produção da oficina “Nos

rastros da Ditadura”, em conjunto com os colegas, tem me proporcionado um grande aprendizado sobre o proceder do docente em sua faceta criativa, mesmo com as dificuldades que envolvem a profissão. Essa bagagem e sociabilidade é o que levarei comigo quando o ciclo da graduação acabar.

Licenciando 6 (PIBID - IH)

Título: Eu e a escola: lembranças, sonhos e expectativas de uma aluna marcada pela “melhor escola de seu mundo”

Data da publicação: 25/09/2014

Sinopse: Desde os meus primeiros momentos como aluna, a escola desempenhou um papel de suma importância em minha vida. Sempre acreditei que ela poderia transformar futuros e fazer a diferença em minha trajetória. Ao conhecer um professor exemplar, decidi ser professora e hoje estou na reta final de minha formação e em breve serei professora de História.

Tags: Escola; transformação; docência.

História: O ambiente escolar foi desde cedo muito importante para mim. Era bom estar ali, pois sempre me foi dito que a escola poderia ser transformadora de futuros. Estudei durante toda minha vida na escola pública, e assim, compreendo de fato seu papel na vida dos menos favorecidos. Fui uma aluna muito esforçada nos estudos e levava a escola em primeiro lugar. Não gostava de faltar às aulas nos dias chuvosos - como as crianças geralmente faziam - e tirava boas notas desde os tempos do Ensino Fundamental I. Lembro-me da querida e saudosa tia I, professora com quem tive a oportunidade aprender e conviver três anos consecutivos (da primeira à antiga terceira série do Fundamental I). Tia I era uma senhora idosa, solteira e sem filhos quando fui sua aluna no ano de 1999. Ela tinha uma relação muito carinhosa comigo e sempre escrevia palavras de incentivo e carinho em bilhetinhos. Ao lado da alfabetização feita na escola, minha prima mais velha e eu brincávamos de escolinha, sendo ela a professora e eu a aluna. Eu passava tardes inteiras brincando e ali dei os primeiros passos na alfabetização. Acredito que tudo isso potencializou minha relação com tudo que envolvia a escola. Quando fui para o Ensino Fundamental II, minha mãe não conseguiu vaga na escola tida como a melhor para eu prosseguir nos estudos. Ela ia quase todos os dias conversar com a diretora para me conceder uma vaga enquanto eu ia frequentando a escola que fui direcionada a frequentar. Essa escola municipal desejada ficava localizada na entrada de uma comunidade no bairro da Penha e os meus melhores amigos conseguiram vaga nela. A busca por tal colégio era tremenda e o método escolhido para o fornecimento de vagas fora o sorteio. Eu

não consegui ser aluna daquela escola através da sorte. Contudo, depois do primeiro bimestre, certa vez meu telefone tocou e era uma amiga que estudou comigo na época do Fundamental I dizendo que tinha uma vaga porque uma aluna ia mudar de bairro. Fiquei imensamente feliz por estudar na escola tida como a melhor dentro do conjunto de escolas públicas do bairro e ainda por estar ao lado de amigos. Aquela era a melhor escola do meu mundo. Essa escola mudou minha vida. Logo nos primeiros dias adorei os professores e tive que me esforçar para estudar os conteúdos que já tinham sido dados. Me esforcei e consegui acompanhar muito bem. Foi neste ano de 2003 que conheci um professor de História da antiga quinta série que marcou minha vida. Ele era um professor jovem, inteligente e carinhoso. Ele era a sensação da escola por ser bonito também. Nos quatro anos que estive no Ensino Fundamental II, ele foi meu professor de História por três anos. Ele era (e ainda é) incrível. Dava aulas de modo engajado e apaixonado pela disciplina. Dava para perceber isso na sua maneira de explicar os conteúdos. Ele tinha o hábito de escrever sempre um bilhete nas provas dos alunos. Até os que tiravam notas medianas recebiam palavras de incentivo. Eu sempre gabaritava as provas ou no mínimo tirava um 8.5. Ele foi percebendo meu interesse pela História na medida em que eu fazia perguntas, era participativa nos trabalhos e conversava com ele sobre a matéria após as aulas. Ele sempre dizia que eu seria uma excelente historiadora caso optasse por tal carreira. Confesso que acabei desenvolvendo um “amor platônico” por ele. Acho que era coisa de adolescente que admirava ao extremo o professor e isso se refletia também no amor pela disciplina. Queria ser como ele e dar aulas como as dele. Foi aí que comecei a nutrir a ideia de me tornar professora de História, tendo em vista todo meu histórico de amor pela escola e as doces experiências com as professoras da alfabetização. Fui estudar numa escola estadual conveniada ao F’ no Ensino Médio e meu desejo foi mais uma vez concretizado. Na formação técnica optei em fazer Turismo (curso mais próximo das Ciências Humanas e da própria História até então). Ajudava minhas amigas que tinham dificuldades na disciplina nos períodos de provas e na cerimônia de coleção de grau do terceiro ano elaboraram um trecho para cada formando. O meu dizia: “nossa futura historiadora”. Passei para o desejado curso de História e conheci um mundo totalmente novo. Como graduanda do Instituto de História eu gostaria de guardar diversos momentos, mas escolho um que sempre me recordo e conto: meu primeiro dia como graduanda que entrou na faculdade remanejada do segundo para o primeiro semestre e que entrou na turma com um mês depois. Neste dia de “boas vindas” soube que teria que fazer uma prova no dia seguinte. Entrei em pânico, mas decidi estudar durante toda noite e madrugada para realizar aquela prova. Deixei claro que tinha chegado no dia anterior à faculdade e no fim das contas tirei um nota acima da média. Não foi nenhuma prova

excelente, mas esse é um momento que me marcou. A partir daquele primeiro dia compreendi que teria me esforçar ao máximo naquela caminhada. Como qualquer ser humano, tive momentos ruins e um tanto desagradáveis, mas não optaria por esquecê-los. Esse é o caso da minha primeira e única reprovação em uma disciplina eletiva. Esses momentos serviram para tirar lições e busco vê-los como experiência e crescimento em busca do amadurecimento acadêmico. Hoje com 22 anos estou na reta final desta caminhada e sei que é só o início, pois quero estudar sempre. O estudo nos dá vida, apesar das dificuldades que surgem nessa caminhada enquanto aprendiz ou aluno. Quero ser professora e como docente em formação, considero que uma aula inovadora é aquela que consegue dialogar com a realidade do aluno e fazê-lo sujeito do processo de ensino-aprendizagem. Poderia incluir aqui o uso de recursos como o celular dos alunos para fins didáticos, por exemplo. De modo geral, acho que para uma aula ser atraente o aluno tem que se sentir tocado e participar do que está sendo ensinado. Eu utilizo cotidianamente recursos digitais. É bem verdade que minha internet não é a de melhor qualidade, mas pelo celular e de casa sempre estou utilizando redes sociais, acessando *e-mails* e buscando informação em sites de pesquisa que possam me ajudar em algo. Já houve casos de eu utilizar internet da faculdade por conta da minha estar ruim no momento. Na maioria das vezes, acesso de casa e do meu celular. Acredito que a minha formação em História possui um pouco de correlação com a utilização de recursos tecnológicos. Não é nada muito complexo, mas lembro-me de fazer uma disciplina com temática da Educação no próprio Instituto de História com uma professora da casa e ter desenvolvido um trabalho em grupo sobre uso de novas tecnologias da informação e ensino de História. Nós procuramos explorar o tema ressaltando exemplos de professores da Educação Básica que utilizam a internet para otimizar o ensino. Uma frase marcante que lembro até hoje foi a de Circe Bittencourt, autora lida para a execução do trabalho, que afirmava que informação não é formação. Assim, cabe sempre a atuação do professor em lidar com a multiplicidade de conteúdos da internet e transformá-los em formação. Isso ficou guardado. E é bem verdade que cada vez mais estamos buscando os textos e artigos disponíveis na internet para economizar na xerox e por ser de fácil acesso. Na construção de pesquisas e trabalhos esta é uma ferramenta muito presente. As tecnologias digitais estão mudando as formas de acesso do passado, na minha opinião. Hoje podemos acessar arquivos digitais. Isso é um ganho para o ofício do historiador e para o professor que pode utilizar fontes digitalizadas em suas aulas. Nesse sentido, acredito ser necessário o uso de tecnologias em sala de aula. Não basta ter somente sala de informática fechada a sete chaves. Os alunos precisam usufruir desse bem e o governo deve fornecer internet e aparelhos de qualidade. Não se deve proibir algo que está

cada vez mais presente. É necessário fazer um bom uso didático destes recursos. Como futura historiadora, penso que inevitavelmente informações tendam a circular via *web*. Não sei como elas poderão ficar para a posteridade enquanto fontes do passado. Uma excelente possibilidade que a internet nos traz é o encurtamento das distâncias. Hoje podemos estudar diferentes contextos sócio-históricos a partir de seu uso. Podemos acessar fontes confiáveis, alcançadas através da pesquisa, e conhecer sociedades diversas, seus modos de vida e práticas desconhecidas por nós. Tomando como exemplo minha formação, não tive nenhuma discussão acerca de arquivo, patrimônio e memória em diálogo com o debate digital, nem na formação no bacharelado e nem na licenciatura. Desta forma posso sintetizar minha escrita dizendo que o diálogo da Universidade com a temática tecnológica é insuficiente. Na minha experiência enquanto licencianda posso afirmar que a utilização de recursos digitais não é ampla. Dos dois professores que acompanho, apenas um utiliza muito bem os recursos digitais disponíveis. Um exemplo desse uso foi em uma atividade em grupo em que o professor solicitou que os alunos buscassem na internet, através dos seus próprios aparelhos de celular, significados de determinadas palavras. Esse mesmo professor utiliza um *blog* criado pelos licenciandos cujo objetivo é disponibilizar os recursos utilizados em aula, como vídeos, filmes e imagens. Meu contato com os recursos digitais foi um tanto tardio. Tive meu primeiro computador com acesso à internet de má qualidade aos 15 anos. Hoje tenho 22 anos e ainda não possuo uma internet excelente e isso, em certos momentos, é uma problemática. Enquanto aluna, somente no ensino médio (2007-2009) pude ver a utilização de *data-show* para projetar filmes e vídeos e isso se deu com frequência na escola técnica que possuía mais recursos. Na minha escola do ensino fundamental, nos anos de 2003 a 2006, havia apenas duas salas com televisão de DVD. Nesse sentido, posso descrever minhas aulas na educação básica no que tange aos recursos tecnológicos como regular, pois esta utilização de dava esporadicamente. Somente no F⁷ pude ver uma maior utilização e é aqui que possuo uma boa lembrança. Pude conhecer diversos filmes com temáticas diversas que a professora nos proporcionou. Por fim, posso dizer que tenho muitas expectativas como futura professora de História. Espero não reproduzir, na medida do meu esforço, esse modelo tão arcaico de aula e essa visão de aluno que nada sabe. Quero dialogar com a realidade do meu educando, fazê-lo sujeito das atividades que serão propostas e tentar proporcionar meios para que ele reflita acerca do meio em que está inserido. Quero cultivar sonhos assim como um dia fizeram comigo. Quero encorajá-los a construir um futuro melhor onde a Educação seja um caminho para tal. Não posso deixar de falar acerca da valorização da carreira docente. Espero que o professor seja mais bem remunerado e tenha meios para prosseguir numa formação

continuada e tenha também espaço para planejamento de suas atividades. Ainda no âmbito da formação na Universidade, creio ser fundamentais mais aulas que dialoguem com o futuro que iremos enfrentar. Uma ideia que tenho é que a prática de ensino seja espaço para estarmos em diferentes contextos educacionais: não só na escola estadual ou no colégio de aplicação, mas ao invés disto, estejamos um pouco em cada uma destas realidades de ensino de História. Gostaria também que a formação do bacharelado e da licenciatura não fossem mundos tão distantes. Seria ótimo se tivéssemos contato com os professores de Prática de Ensino e suas linhas de pesquisa e projetos desenvolvidos antes de chegarmos ao fim da graduação no momento de fazer a prática de Ensino em História. Um maior diálogo deve ocorrer para uma melhor formação dos futuros professores. Acredito que a profissão docente deve ser ainda mais valorizada frente ao mundo tecnológico que vivemos. O papel do professor é de fundamental função no sentido da formação do aluno que lida com uma gama de informações virtuais sobre qualquer assunto, sendo esta informação, em muitos casos, de péssima qualidade. O professor deve ser capacitado para utilizar essas novas mídias digitais e ter recursos de qualidade para utilizá-las em sala de aula. Esse é um dos grandes desafios, bem como saber fazer uma escolha correta e sábia dos recursos a serem utilizados que possam ajudar no ensino. O uso das tecnologias deve fomentar a participação do aluno. Nesse sentido, o recurso não deve substituir a fala ou atuação do professor. Antes, deve proporcionar meios para que o conteúdo trabalhado se transforme em um aprendizado significativo.

Licenciando 7 (PIBID - IH)

Título: Relato sobre minha vida acadêmica

Data da publicação: 15/09/2014

Sinopse: Não consta.

Tags: Não consta.

História: A minha escolha pela docência aconteceu há pouquíssimo tempo, pra ser mais exata, neste ano. Eu entrei no curso de História por uma grande afinidade com a disciplina e por não ter mais opções no vestibular que me satisfizessem. Logo que iniciei o curso comecei a fazer cursos paralelos de História da arte e artes visuais, pois sempre me interessei por esse campo, então condicionei toda a minha vida acadêmica a cursar disciplinas eletivas que me introduzissem no meio da cultura e da História da arte. O meu interesse por educação começou no segundo período quando comecei a trabalhar em setores educativos de museus e a estudar educação. Mesmo assim, vislumbrava a educação não formal como foco de trabalho para mim, ou seja, não me via trabalhando em sala de aula, mas sim em espaços de educação

não formal. Bom, como coincidi de fazer a maioria das disciplinas de educação nesse último ano da faculdade, justamente com a prática de ensino, foi quando me dei conta de que a educação formal era um caminho mais do que possível de se trabalhar e que eu gostaria muito de explorar esse lado educador que ainda estava sendo formado. Hoje com as aulas de Prática de ensino eu me sinto totalmente estimulada para trabalhar com educação e ser uma educadora. Acredito que o estímulo e incentivo que recebo de meus familiares são fundamentais para esse processo, afinal minha mãe e meus tios são professores atuantes e empenhados no ofício que exercem. Acredito que o sistema 3 + 1 que a UFRJ adota ainda dificulta o contato dos alunos de graduação com a temática da educação, eu sou uma das provas que tive que esperar 3 anos estudando no bacharelado e que só no último ano literalmente me encontrei na academia e produzi artigos, trabalhos e pesquisa acadêmica voltadas para educação, além da minha monografia. Como docente eu acredito que uma aula inovadora é uma aula que contextualiza o aluno para a sua realidade cotidiana. Quanto mais tornamos o currículo ativo e ao mesmo tempo flexível, no que tange aos conteúdos, a aula flui com mais naturalidade e maior interesse dos alunos. Por exemplo, se estou dando uma aula sobre Abolicionismo, eu vou querer que o meu aluno compreenda os processos históricos que levaram no final do século XIX a esse tal fato, além de apresentar diversas correntes historiográficas que trate do tema mostrando a pluralidade e complexidade em se estudar um processo histórico. Por fim, eu gostaria de estimular um debate com os alunos sobre que tipos de consequência a Abolição pode ter trazido para a sociedade logo após 1888 e trazer discussões raciais presentes da historiografia atual para debater sobre preconceitos, mundo do trabalho e outras inúmeras questões que possam ser exploradas. Dessa forma eu entendo que o currículo formal exigido pela escola seria trabalhado além de conteúdos que não estariam necessariamente na pauta do currículo, mas que deve ser abordado em sala de aula para a formação escolar desses alunos que estão vivenciando a escola e o ambiente de sala de aula para aprenderem a lerem o mundo. Eu costumo acessar a internet diariamente, pelo computador e pelo celular. Respondo *e-mails*, leio *blogs* e redes sociais, além de jornais digitais também. Geralmente faço essas consultas da minha casa, mas quando estou na faculdade também uso o laboratório de lá. Utilizo os recursos tecnológicos basicamente para qualquer atividade acadêmica, tanto como pesquisa e busca por fontes digitalizadas, como para divulgação e conhecimentos de Congressos e oficinas na área de educação. Acho extremamente complicado a medida proibitiva do uso de tecnologia em sala de aula da rede pública de ensino, mas compreendo as dificuldades de se manter a atenção dos alunos em aula diante de tantas opções “mais atrativas” no meio virtual. Ao mesmo tempo acredito que os

professores e, assim, a escola, deveriam utilizar dessa ferramenta tão potente como o uso de celulares, *tabletes* e computadores a seu favor. Imagino que acordos devem ser feitos entre alunos e professores para se manter uma boa dinâmica em sala de aula, dentre esses acordos estão o uso das tecnologias. Penso que seria interessante, quem sabe, se os professores estabelecessem a hora da consulta às ferramentas digitais de maneira a orientá-los em como fazer uma boa pesquisa, quais *sites* procurar, como avaliar se aquela fonte digital é confiável e de interesse da pesquisa. Acredito que muitos problemas que vemos hoje nos trabalhos escolares são as “colas” dos textos digitais, então talvez tirar um tempinho da aula para trabalhar a importância da ferramenta digital, mas principalmente orientá-los em como a pesquisa e os trabalhos devem ser feitos, são fundamentais para um trabalho de sucesso. Na minha formação escolar faltou muito dessa orientação vinda dos professores, e acredito que hoje seja um artifício importante na formação de alunos conscientes na utilização das tecnologias. Durante o meu estágio da prática de ensino eu observei raras vezes a utilização de recursos tecnológicos em sala de aula. A maioria do acesso a projeções com *power point* ou outros, foram em dias que a aula não pode ser em sala de aula por motivos de manutenção e os alunos foram acomodados no auditório onde possuía um *data show*. Eu lembro que a primeira vez que entrei em contato com um recurso tecnológico foi aos 8 anos na casa de uma grande amiga que tinha computador. Com ela aprendi a ter acesso a internet, ainda discada naquela época, e a jogar vários jogos para diversão. As minhas aulas de História do ensino básico poucas vezes tiveram recursos tecnológicos como auxílio do professor. Como estudei em colégios pequenos, na época o *data show* ainda era algo muito mais caro que atualmente e nem todas as escolas do meu bairro tinham o aparelho.

Licenciando 8 (PIBID - FE)

Título: “Só sei que nada sei”... sobre tecnologia.

Data da publicação: 24/09/2014

Sinopse: Não consta.

Tags: Não consta.

História: Comecei a me interessar pela história na quinta série, a idade da pedra e como aquilo era engraçado. Era diferente do que tinha aprendido na igreja, mas era divertido. Já na sétima série decido que queria ser professor de história. O professor foi vital para minha escolha, palavra que dava nome ao professor. Tornei-me uma espécie de monitor e a partir daí decidi que queria ensinar história, algo que foi se confirmando com o passar dos anos. Finalmente cheguei à faculdade, já com meus 23 anos. O que espero guardar na memória são

alguns professores e desejo esquecer alguns. Ambos pelo mesmo motivo: a forma de ensinar. Alguns professores são apenas pesquisadores obrigados a ensinar, o que é ruim. A forma de ensinar não precisa ser inovadora, mas o fato de sentir a vontade do professor em estar em sala de aula para mim muda muita coisa. O professor J tem uma aula arcaica, mas eu consigo prestar atenção em sua aula porque sei que ele quer estar ali. A professora K dá aulas com *power point*, mas ela também possui a vontade de estar ali e isso é notado pelo aluno. Eu sou mais do cuspe e giz, mas é importante trazer algo que prenda atenção do aluno. Quando usei Platão em meu título foi justamente nesse sentido, que em relação à tecnologia não sei nada. No entanto, como professor, tenho que reconhecer que não sei nada e buscar me apropriar de meios para ajudar meus alunos. O professor deve reconhecer sua deficiência em relação às tecnologias e tentar melhorar. Afinal, os alunos têm acesso às tecnologias digitais referentes ao passado. Esse acesso é positivo, mas pode se tornar negativo se não houver um amparo do professor para desenvolver o espírito crítico do aluno em relação a algo que é lido na internet. Eu já tive um aluno que começou a se interessar por nazismo por causa de *sites* neonazistas. O Professor deve demover da cabeça do aluno a VERDADE: não é só porque está escrito que é verdade. Tecnologias proibidas em sala de aula é uma questão complexa. A maioria dos professores não sabe como lidar com elas. Os alunos usam para distração, o que causa mais repulsa dos professores. Para se utilizar tecnologia em sala de aula seria necessária uma homogeneidade de tecnologia entre os alunos para não excluir ninguém. Melhor forma o estado prover o que não deve acontecer acho que no momento é inviável. A maioria das informações via *web* são parciais, são mais opinião, não fonte de pesquisa e estudo e, portanto, devem ser utilizadas com cautela, sempre questionando o que está escrito em *blogs*. Na faculdade quase não vi nada ligado à tecnologia, somente um professor pesquisava *blogs* neonazistas, dava aula com o *Google* aberto, mas sempre foi ridicularizado por isso. Quanto a jogos virtuais pensei em fazer minha monografia sobre um jogo chamado 'Assassin's creed' que possui temáticas como as cruzadas, renascença, história de independência das treze colônias, pirataria, e o último sobre revolução francesa. Mas nenhum dos professores se interessou em me ajudar, nem os que estudam cinema. Se fosse utilizar uma palavra para falar do uso de tecnologia na faculdade eu diria ínfima, ou irrisória. No A', onde faço estágio, não há muita diferença no uso de tecnologia, o uso se dá apenas no uso do vídeo projetor para passar vídeos ou *slide*. Para mim o forte do uso da tecnologia está em promover interação: vídeo projetor é só uma TV maior. Tive contato com tecnologia somente no meu ensino médio em 2005. Foi tarde, pois minha família não tinha recurso. Foi em um programa de governo do Garotinho que disponibilizava internet de graça. Depois fiz alguns cursos e posso

dizer que não gosto dela, mas não dá pra viver sem ela. História e tecnologia parecem palavras incongruentes e distantes. Mas não são só nós professores que teremos que nos adequar à tecnologia como uma ferramenta tanto para o ensino quanto para a aprendizagem. Não há como escapar da tecnologia. Acho que uma prática que ajuda o “copia e cola” é o trabalho ser apresentado em um seminário, pois o aluno terá que pelo menos ler o que copiou. Apesar de criticar os professores que apenas usam vídeo projetor, eu sou fruto deste método e não tenho grandes ideias para mudanças. Espero que com o início de minha carreira consiga trazer a tecnologia pra dentro da minha sala de aula, pois a tecnologia faz parte da vida dos alunos e é um gancho importante para se falar de história.