

## REFLEXÕES SOBRE A PRÁXIS PEDAGÓGICA ALINHADA AO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA

## REFLECTIONS ON PEDAGOGICAL PRACTICE ALIGNED WITH THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN HISTORY TEACHING

*ITALÚZIA PEREIRA DE CASTRO SANTOS<sup>1</sup>*

*LUCIANO JOSÉ VIANNA<sup>2</sup>*

*RICARDO KENJI SHIOSAKI<sup>3</sup>*

### RESUMO

Neste artigo, nosso objetivo é problematizar algumas questões necessárias e urgentes relacionadas aos temas práxis pedagógica e tecnologias digitais no ensino de História na atualidade. Para isso, voltamos-nos para aspectos como a formação docente, a criticidade no uso das ferramentas tecnológicas e o vínculo entre práticas pedagógicas e tecnologias digitais. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, abordando autores que apresentam suas reflexões sobre os temas discutidos. Como resultados, observamos que estas questões devem estar concentradas na formação docente em História, momento no qual devem ser problematizadas com vistas a uma formação docente atualizada. Como considerações finais, ressaltamos a necessidade do docente em História estar constantemente refletindo sobre a sua práxis vinculada às questões tecnológicas, promovendo, assim, uma formação cidadã escolar mais significativa, conscientizadora e alinhada às discussões contemporâneas.

**Palavras-chave:** Práticas pedagógicas. Tecnologias digitais. Ensino de História. Formação docente em História.

### ABSTRACT

In this article, our aim is to discuss some necessary and urgent questions about the pedagogical practices and digital technologies in the teaching History in actuality. For this, we rescue some aspects such as teaching training, the

<sup>1</sup> Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPI) da Universidade de Pernambuco/campus Petrolina. E-mail: italuzia.castro@upe.br

<sup>2</sup> Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPI) e professor Adjunto de História Medieval do Colegiado de História da Universidade de Pernambuco/campus Petrolina. E-mail: luciano.vianna@upe.br

<sup>3</sup> Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPI) da Universidade de Pernambuco/campus Petrolina. E-mail: ricardo.shiosaki@upe.br

criticism in the use of technological questions and the connection between pedagogical practices and technological questions. The methodology used was the bibliographical research, including some authors who present your reflections on the themes discussed. As a results, we observe that the reflection on this question should be concentrated in the History teaching training in actuality, when should be discussed these questions in order to an actualized formation of professors. As a conclusion, we highlight the necessity of the History teacher to reflect constantly on your practices including the technological questions, in order to promote, then, a scholar citizen formation more significant, consciousness, and contemporary discussions.

**Keywords:** Pedagogical Practices. Digital Technologies. Teaching History. Teacher Training in History.

## INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais estão entrelaçadas no contexto social e a escola não é um espaço distanciado dessa realidade. Em diferentes momentos e espaços o mundo digital se faz presente, seja nas discussões desenvolvidas em sala de aula entre alunos e professores, seja nas formas de consumo que esses sujeitos tecem. Essa interrelação entre educação e as mídias digitais demonstra a relevância de promover discussões sobre como os professores de História podem recorrer ao uso das ferramentas tecnológicas em sala como aliadas no ensino crítico.

Em diferentes situações, os docentes acabam por utilizar os suportes tecnológicos e midiáticos como mantenedores de uma perspectiva de ensino tradicional (MARCON, 2020, p. 99). Diante desse contexto, o processo formativo consiste em um meio relevante para fomentar a consciência sobre as potencialidades do uso das tecnologias e propor novos direcionamentos para a práxis pedagógica.

Desconsiderar tais questões no papel educativo nos leva a promover um ensino desconectado com a sociedade atual. Entretanto, utilizar as ferramentas digitais como recurso pedagógico exige dos docentes o exercício de sua própria criticidade e da reflexão sobre sua prática, a fim de compreender quem são seus alunos e alunas e como tais recursos auxiliam no desenvolvimento de uma postura crítica e ativa sobre si e o mundo que o cerca.

Neste sentido, como podemos refletir sobre a práxis pedagógica e os aspectos tecnológicos educacionais existentes na atualidade e que incidem na práxis do chão da escola de professores e professoras? Para isso, o objetivo deste artigo é realizar, através do método da pesquisa bibliográfica, com base em Prodanov e Freitas (2013), uma discussão sobre práxis pedagógica e questões tecnológicas no âmbito escolar. A partir deste método, justifica-se a presença das referências utilizadas neste artigo a partir da escrita de nossa dissertação de mestrado. Além disso, este artigo se justifica por apresentar uma reflexão que constantemente faz parte do cenário habitual de docentes em seu contexto de sala de aula, assim como também faz parte do cotidiano discente em diversos outros cenários que não o escolar. Neste sentido, serão discutidos os seguintes temas: a formação docente, a práxis pedagógica ontem e hoje; questões tecnológicas entre o alunado, os docentes e a escola; e a prática pedagógica alinhada com as tecnologias digitais.

## **1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA E A REFLEXÃO SOBRE A PRÁXIS PEDAGÓGICA: DELINEANDO UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL DIGITAL**

A prática docente tem sido alvo de inúmeras discussões ao longo dos últimos anos, especialmente com as inovações desenvolvidas a partir do novo paradigma tecnológico vivenciado no presente século que nos coloca diante da necessidade de repensar como o processo educativo tem ocorrido. Neste sentido, é necessário refletir sobre quais as características necessárias à formação docente alinhada com as perspectivas atuais e como a práxis pedagógica precisa ser vivenciada para uma formação crítica e consciente para a formação cidadã.

Como destaca Francisco Imbernón (2011, p. 8), “a instituição que educa deve deixar de ser ‘um lugar’ exclusivo em que se aprende apenas o básico e se reproduz o conhecimento dominante, para assumir que precisa ser também uma manifestação de vida em toda a sua complexidade”. A partir de tal afirmação, a educação pensada para as novas gerações considera os anseios e questões que são postas por essa contemporaneidade que é marcada pela afirmação de

suas heterogeneidades, multiculturalidades e interculturalidades.

Uma educação comprometida com as questões contemporâneas carrega em seu cerne as demandas da comunidade escolar, levando em consideração as disputas e a diversidade de vozes que coabitam o espaço da sala de aula. Bernadete Gatti discute que a educação é um processo cultural e por tal, não deve ser desvinculado das vivências e dos contextos sociais e históricos da comunidade escolar, visto que estes nos possibilitam ir além dos saberes formais para compreender como os sujeitos se inserem no mundo e estabelecem suas interações, “[...] considerando os conflitos, as contradições entre valores locais e os da cultura em geral [...]” (GATTI, 2016, p. 163).

Assim, a escola está atravessada pelos sentidos e conflitos que se fazem presentes extramuros e que implicam pensar a educação como um processo intrinsecamente conectado com a sociedade, seus aspectos históricos e a complexidade das relações entre os sujeitos e o seu meio. Como pontua Imbernón (2011, p. 9), ao passo em que a educação se torna mais complexa, a formação docente necessita estar em consonância com esse movimento. Diferentemente dos parâmetros educacionais desenvolvidos nos séculos XIX e XX, os professores e professoras atuais são chamados a assumirem uma atitude crítica e mediadora diante da interação entre o saber formal e o saber cultural, incitando os alunos e alunas a assumirem uma postura ativa sobre o seu processo de aprendizagem e no exercício próprio da criticidade.

De acordo com Paulo Freire (2021, p. 28): “[...] os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”. Assim, a educação é entendida como um processo dinâmico e complexo, em que tanto o alunado quanto o professorado são compostos por sujeitos dotados de saberes válidos na relação ensino-aprendizagem, tendo o docente o papel de instigar seus alunos a partir da valorização e reflexão sobre tais saberes.

Há vinte e cinco anos atrás, Selma Pimenta (1999, p. 15) levantou importantes questões acerca do lugar do professor na sociedade diante das mudanças tecnológicas e informacionais que eram sentidas nas relações contemporâneas, especialmente no que diz respeito em como formá-los para atuarem nas novas demandas e dimensões que a profissão passou a exigir com

a propagação das tecnologias. Apesar de termos vivenciado nas últimas décadas um avanço exponencial das tecnologias digitais, as discussões apresentadas pela autora ainda são muito pertinentes, pois as questões da formação docente na atualidade e o papel destes profissionais na sociedade figuram como relevantes centros de discussão no contexto educacional.

À medida que discutimos sobre uma perspectiva educacional voltada para o estímulo da autonomia dos alunos e para o desenvolvimento do pensamento crítico, necessitamos compreender como estão sendo formados os futuros professores e professoras de História. Em seu texto, Pimenta (1999, p. 16) nos incita a repensar o processo formativo, entendendo que as realidades escolares devem compor parte fundamental dos cursos de formação para que a prática não ocorra de maneira desarticulada.

Há quase dez anos, Gatti (2016) suscitou discussões acerca da necessidade de pensarmos como estão sendo desenvolvidas as formações para os futuros docentes e evidenciou que os cursos de licenciaturas “[...] não têm mostrado inovações e avanços que permitam ao licenciando enfrentar o início de uma carreira docente com uma base consistente de conhecimentos, sejam disciplinares, sejam os de contexto socioeducacionais” (GATTI, 2016, p. 166-167). Esse cenário é enfatizado principalmente pelo evidente distanciamento entre os cursos de formação docente e a prática escolar. Outro fator apresentado pela autora estava na importância de desenvolver uma formação que integrasse os aspectos pedagógicos e disciplinares para que os professores em sala de aula pudessem articular seus conhecimentos de maneira complexa diante das necessidades apresentadas no contexto escolar, uma vez que a articulação entre docentes de História em formação e o ambiente escolar ainda é incipiente, ocorrendo, em termos curriculares, apenas durante os períodos de estágios.

Segundo Gatti (2016, p. 167), as políticas educacionais no país apresentam um caráter fragmentário e imediatista que dificulta a implementação de propostas inovadoras nos cursos formativos. Assim, tais inovações têm ocorrido, porém, de maneira individualizada e “ainda em paralelo ao sistema regular de cursos, que via de regra mantêm cristalizados esquemas antigos de formação”. Esses programas são excelentes iniciativas de aproximação das vivências do ambiente escolar aos licenciados, entretanto, não abarcam de

forma unânime todos os estudantes de licenciatura, já que são desenvolvidas paralelamente ao currículo.

Pimenta (1999) defende que a aproximação dos licenciandos com a realidade escolar, suas dinâmicas e contradições possibilitam que estes se reconheçam enquanto docentes e desenvolvam sua identidade profissional. Nas palavras da autora, a identidade profissional docente se constrói a partir:

do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo *significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano* a partir dos seus valores, de seu *modo de situar-se no mundo*, de sua *história de vida*, de suas *representações*, de seus *saberes*, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. (PIMENTA, 1999, p. 19, grifo nosso).

A construção da identidade profissional está intrinsecamente relacionada com a significação social estabelecida para a profissão e a prática docente. Como menciona Pimenta (1999), a interação com seus pares, com o contexto escolar, enquanto ator e autor de sua atividade, gera a consciência do “ser professor”. Assim, a relação dos futuros docentes com o ambiente escolar, envolve também a formação do profissionalismo desses sujeitos e da sua identificação com o sentido social da profissão.

Essa identidade docente é compreendida como um conjunto de fatores e complexidades que permeiam o seu contexto social e profissional. Em consonância com tal percepção, Maria Garcia, Álvaro Hypolito e Jarbas Vieira (2005) definem o conceito de identidade profissional docente como:

As posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 48).

Nesse sentido, a formação não deve ser considerada como fator individual para o desenvolvimento profissional docente. Como destaca Imbernón

(2011, p. 46), é necessário considerar as condições estruturais, o salário desses profissionais, planos de carreiras e os graus de participação e autonomia que possuem dentro das estruturas educacionais para além da sala de aula, visto que, estes aspectos influenciam diretamente na prática docente e no contexto escolar. Ademais, também pensamos que é necessário repensar a identidade profissional a partir do contexto digital no qual vivemos e no qual o público discente escolar está inserido, pensando, portanto, em uma identidade profissional docente digital.

A sociedade contemporânea nos coloca diante de novas formas de enxergar a escola e impõe à docência novas funções que rompem com as perspectivas tradicionais em que o professor era responsável por transmitir o conhecimento ao seu alunado, que deveria permanecer inerte e atento. As tecnologias digitais transformaram a maneira como a sociedade se relaciona com as informações e com a construção do conhecimento e, por conseguinte, os professores são colocados diante de novas perspectivas de atuação e da necessidade de formular uma identidade profissional docente que esteja desvincilhada dos estereótipos e preconceitos que são historicamente impostos ao “ser professor”.

Para além das mudanças tecnológicas, a sociedade como um todo reclama para si novos lugares, expõe suas heterogeneidades do mesmo modo que têm assumido suas particularidades como pontos centrais dos seus processos identitários. Desse modo, a educação enquanto processo dinâmico, situada em um contexto histórico e cultural, é chamada a acolher as questões que são postas pela sociedade desvelando os silenciamentos e práticas que promovem a subalternização de vozes e culturas.

Gatti (2016, p. 170) destaca que “[...] o professor como um profissional inserido em um contexto educacional, que é ao mesmo tempo nacional e local, numa inserção global, que tem eixos socio filosóficos, mas, se faz na heterogeneidade das condições geográfico-culturais deste território”. Partindo dessa perspectiva, a escola atual, por abarcar as especificidades que conformam as relações sociais e culturais, necessita desenvolver uma formação, seja inicial ou continuada, que não esteja pautada puramente pelo conhecimento disciplinar, mas que auxilie os docentes na construção de um olhar crítico e

reflexivo sobre o seu contexto.

O distanciamento dos modelos educacionais que padronizam e simplificam as relações no processo educativo torna possível desenvolver formações que abordem os aspectos gerais, porém, que se atenha também às particularidades. Compactuando com as perspectivas freireanas, entende-se que o processo de ensino-aprendizagem proporciona uma experiência formativa tanto do aluno quanto do professor, quando afirma que “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2021, p. 25).

O educador é um profissional que necessita estar em constante autorreflexão sobre sua prática e aos meios pelos quais sua ação docente pode ser desenvolvida de forma crítica, estando atento às complexidades apresentadas no contexto social no qual está inserido. Isto implica compreender que a docência se desenvolve por meio da interação entre o professor e o seu alunado, sendo a partir desta interação com o cotidiano escolar que enriquece e repensa sua identidade docente. Dialogar com tal perspectiva expõe a necessidade de desvincular a função do professor do lugar de passividade que o considera apenas “um mero executor do currículo e como uma pessoa dependente que adota a inovação criada por outros” (IMBERNÓN, 2011, p. 21). Assim, entende-se que o professor é um sujeito ativo no processo de construção do conhecimento, dotado de consciência crítica sobre a função social que sua atividade ocupa no contexto escolar que é também social e política.

Os processos de inovação na educação devem considerar os professores e suas vivências como importantes referências para a efetivação de uma educação democrática, fazendo com que sejam verdadeiramente partícipes do processo educativo nos seus múltiplos níveis (IMBERNÓN, 2011, p. 22). É nesse contexto de emancipação da capacidade crítica dos sujeitos que compõem a comunidade escolar que a perspectiva da práxis pedagógica se insere.

Enxergar a atividade docente em História por meio do olhar da práxis evoca a compreensão de que “o educador é aquele que não fica indiferente, neutro, diante da realidade. Procura intervir e aprender com a realidade em processo [...]” (GADOTTI, 1998, p. 29-30). Dessa forma, a atuação do professor por meio da ótica da práxis pedagógica é delineada por atitudes que entendem

a escola como um espaço de desenvolvimento de cidadãos críticos e cientes do papel político que exercem na sociedade. Partindo das provocações levantadas por Moacir Gadotti (1998, p. 26), a educação pensada pelo prisma da neutralidade, oculta os conflitos e as contradições que conformam o espaço escolar por produzir a homogeneização do processo educativo. Contudo, a educação quando considerada como um processo dinâmico e plural, conduz os sujeitos a exercitarem suas consciências críticas, bem como as dimensões políticas e culturais apresentadas nos espaços sociais em que estão inseridos.

O conceito de práxis pedagógica está intimamente vinculado a uma ação docente que extrapola o aspecto técnico e conteudista do ensino quando entende que “a pedagogia da práxis é a teoria de uma prática pedagógica que procura não esconder o conflito, a contradição, mas, ao contrário, os afronta, desocultando-os [...]” (GADOTTI, 1998, p. 28). Essa compreensão de práxis evoca uma postura que ultrapassa o sentido utilitarista da educação para entendê-la como um espaço gerador de transformações sociais.

Gadotti (1998, p. 31) caracteriza a práxis pedagógica como “essencialmente criadora, ousada, crítica e reflexiva”. Nela o educador se reconhece como indivíduo dotado de autonomia e consciência sobre a sua ação docente que é materializada através de uma postura criadora. Contudo, a postura crítico-reflexiva diante da prática docente não pode estar restrita aos saberes da prática, entendendo que a ação prática unicamente não gera saberes pedagógicos. A práxis pedagógica pressupõe uma relação dialógica entre os conhecimentos práticos e teóricos, fazendo com que a ação do professor se desenvolva de forma complexa por pautar-se pelos saberes advindos tanto das vivências quanto da formação pedagógica.

Nesse sentido, a dimensão dialógica se configura nas conexões e interações entre os diferentes saberes fomentados no contexto da sala de aula pelos alunos e os docentes, na compreensão de que o ambiente escolar é espaço para discussão e reflexão constante em que os docentes em suas práticas atuam como agenciadores dos encontros e desencontros. Assim, a dialogicidade é aqui compreendida a partir do olhar freireano que entende a prática pedagógica distanciada da passividade, mas intimamente conectada com a criticidade e autonomia.

Nas palavras de Freire (2021, p. 83) “o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*”. A dimensão dialógica pressupõe que os professores e professoras atuem enquanto sujeitos de práxis, compreendendo que seus papéis estão em manterem-se humanamente críticos e curiosos sobre aquilo que o cerca. E uma curiosidade que os professores de História, seja em formação ou seja em atuação em sala precisam estar atentos é com relação às questões tecnológicas digitais, as quais, atualmente, fazem parte do cotidiano de todos, alunos, professores e escola.

## 2. QUESTÕES TECNOLÓGICAS E CRITICIDADE: ENTRE O ALUNADO, OS DOCENTES E A ESCOLA

A escola como espaço de desenvolvimento social e responsável pela formação do cidadão para as demandas da sociedade contemporânea tem sido colocada diante da necessidade de repensar suas práticas, principalmente quando se observa que a mesma não acompanha as demandas da sociedade atual, principalmente quando tais demandas se originam de um cenário virtual. De acordo com Franco e Martins:

[...] mesmo com o distanciamento entre a escola e as mídias digitais e com as desigualdades socioeconômicas no acesso, na frequência e na forma de uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil, a presença destes no ciberespaço está crescendo ano a ano, em todas as classes sociais e regiões (FRANCO; MARTINS, 2016, p. 285).

Assim, a estrutura pautada no ensino tradicional em que o professor assume o papel de detentor do saber e juntamente com o livro didático formam os únicos pontos de referência e consulta dos alunos, perde espaço com a popularização das mídias digitais.

Para compreender e conduzir uma educação para as novas gerações, é preciso considerar o papel das mídias digitais no seu processo de ensino e

constituição do alunado enquanto sujeitos sociais, históricos e críticos, principalmente quando falamos de formação de uma consciência histórica na cultura escolar:

Mais complexos são os pré-requisitos para herdar a consciência: além de ouvir e dizer, torna-se necessário saber ler e escrever, interpretar uma variada iconografia, memorizar uma plêiade de referenciais, aprender e ensinar várias sequências de gestos rituais, e assim por diante, conforme cada cultura em particular (CERRI, 2011, p. 32)

As inovações tecnológicas evidenciam muitas vezes um distanciamento cultural entre discentes e docentes no que se refere à utilização das mídias digitais e apresenta-se como um dos desafios que permeiam o contexto escolar. Gatti *et al.* (2019, p. 17) ressaltam que estamos vivenciando um processo de transição na sociedade que nos coloca diante de um novo paradigma que não envolve apenas o âmbito tecnológico, mas que institui novas formas de se relacionar com o outro, com o conhecimento e com as questões econômicas e de trabalho. Nessas circunstâncias, a escola, fundamentando-se na transmissão de conhecimento, torna-se obsoleta diante das possibilidades de interações e construções coletivas que o uso pedagógico das tecnologias digitais nos permitem.

Em harmonia com as questões apresentadas, Ignacio Pozo e Carlos Aldama (2014, p. 12), destacam que a educação na era digital coloca aos docentes alguns desafios no que diz respeito à capacidade de selecionar informações relevantes e utilizá-las para que sejam transformadas em conhecimento. Para os autores, esses desafios são apresentados especialmente pelo caráter imediatista que fomenta as interações na rede, visto que a *internet* assume um papel relevante nas interações sociais, nos estudos e no entretenimento dos alunos.

são crescentes as exigências educativas da sociedade contemporânea, o que impõe às pessoas o domínio de instrumentos da cultura letrada, o acompanhamento do desenvolvimento tecnológico e a compreensão dos meios de comunicação de modo a atualizar-se frente à complexidade do mundo do trabalho (MIGUEL, 2015, p. 309).

De acordo com as recentes reflexões de Taís Santos e Ricardo Sá (2021, p. 4), apesar da introdução das tecnologias digitais no contexto escolar terem começado nos anos 80 do século XX, a sua integração nos currículos e no cotidiano escolar ainda representa um desafio para a educação do país, evidenciando a necessidade da realização de práticas pedagógicas significativas que levem em consideração as novas concepções de educação e práticas de ensino. Por exemplo, o problema da diferença geracional que há entre professores e alunos aparece como um aspecto preponderante para as dificuldades apresentadas por parte do público docente para a inclusão das tecnologias na sala de aula. Isso porque as dificuldades no uso pedagógico das tecnologias e mídias digitais em sala estão majoritariamente na ausência de domínio básico do funcionamento das ferramentas e na articulação com as possibilidades pedagógicas. Neste sentido, Karina Marcon (2020, p. 98) evidencia a necessidade de desenvolver a inclusão digital nos cursos de formação (inicial e continuada) para que esses docentes criem ou potencializem uma fluência tecnológica.

A utilização das tecnologias digitais de maneira desarticulada com a prática pedagógica implica na ausência de criticidade acerca dos usos pedagógicos desses recursos. Nesse sentido, a autora afirma que, em um cenário como este, os docentes podem estar “subutilizando as tecnologias como meios de transmissão de conhecimento aos educandos” (MARCON, 2020, p. 99). Assim, a exclusão digital docente favorece não só um distanciamento da prática docente com o contexto dos alunos, como também acarreta apenas na transferência de ferramentas, perpetuando um ensino tradicional e engessado.

Docentes ocupam espaço central no processo educacional e o seu diferencial está na mediação dos recursos tecnológicos e pedagógicos para o estímulo da criticidade e autonomia dos estudantes. Como afirmam Taís Santos e Ricardo Sá (2021, p. 5), “é necessário que os professores compreendam que sua função educacional não é saber utilizar com propriedade todas as tecnologias existentes”. Desse modo, torna-se explícito que o papel do professor na educação contemporânea não implica em um profissional dotado de conhecimentos técnicos sobre todos os recursos tecnológicos e midiáticos disponíveis, mas como pode potencializar o uso dessas tecnologias a partir dos

seus conhecimentos pedagógicos.

A inclusão da Cultura Digital como uma proposta central no ensino básico do país nos incita a discutir como o corpo docente está sendo preparado para desenvolver essas práticas no seu contexto escolar. Ainda de acordo com Taís Santos e Ricardo Sá (2021, p. 13), uma das questões relacionadas ao fracasso na integração das mídias digitais nas escolas ocorre pela escassez de cursos formativos que auxiliem os docentes em sua prática profissional, apesar destes não serem os únicos fatores que corroboram para a situação, faz-se imprescindível discutir sobre o processo formativo dos professores e professoras quando objetivamos promover uma educação que, além de tecnológica, estimule a criticidade dos estudantes.

Os dados apresentados pelo Cetic.br<sup>4</sup> no relatório da TIC Educação 2019<sup>5</sup>, nos possibilita visualizar quais as principais dificuldades citadas pelos professores para a utilização das tecnologias e mídias digitais. Dentre as barreiras apresentadas, a escassez de cursos de formação voltada para os usos pedagógicos das tecnologias foi mencionada por 59% dos professores e professoras das escolas públicas urbanas. Ainda de acordo com a referida pesquisa, apenas 33% dos professores realizaram cursos de formação continuada relacionados à temática tecnológica que, em sua maioria, foram disponibilizados pelo governo ou secretarias de Educação (CETIC.BR, 2020, p. 93).

Já quando se trata dos cursos de formação inicial, os dados evidenciam que houve um aumento nas interações dos licenciandos com ideias de educação tecnológica e interativa, primordialmente durante as aulas. Apenas 46% dos graduandos destacaram a existência de disciplinas exclusivas sobre a temática, entretanto, estas disciplinas foram citadas apenas nos cursos de licenciatura em

---

<sup>4</sup> O Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) é um departamento do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br) e está diretamente relacionado ao Comitê Gestor da Internet do Brasil (CGI.br). Este departamento é responsável por mapear o acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no Brasil. Para tal, são produzidas anualmente pesquisas como a TIC Educação e a TIC Domicílios, ambas citadas neste trabalho.

<sup>5</sup> A TIC Educação nos possibilita compreender as ampliações e defasagens no processo de inclusão das tecnologias e do acesso à internet nas escolas públicas e privadas do país. Além disso, a pesquisa produz o mapeamento dos(as) docentes quanto às formações e utilizações da internet na sala de aula.

Língua Portuguesa e licenciatura em Matemática. Esse cenário se mostra evidente no cotidiano dos docentes quando questionados acerca das suas práticas de implementação das tecnologias nas atividades em sala de aula, pois somente 44% afirmam utilizá-las para produzir planilhas e 36% desenvolvem pesquisas com os alunos (CETIC.BR, 2020, p. 87).

Esse cenário apresentado pelos professores e professoras nos levam a compreender a necessidade de promover cursos e propostas disciplinares que potencializem os usos pedagógicos das tecnologias e mídias digitais como recursos para desenvolver autonomia e criticidade nos alunos e alunas. Entretanto, isto somente ocorrerá de maneira efetiva quando os professores se apropriarem dessas ferramentas para além do aspecto básico e comunicacional. Percebe-se a partir dos dados e gráficos da TIC Educação 2019 que, apesar de observamos um avanço em relação aos anos posteriores, a inclusão digital nas instituições educacionais tem sido desenvolvida vagarosamente.

Assim, compreendemos que a inclusão e integração das tecnologias e mídias digitais no contexto educacional não pode se limitar apenas à ampliação de computadores e acesso à *internet* nas escolas, necessitando também adentrar nos currículos dos cursos de formação de professores em História e os programas de formações continuadas. Entretanto, não há como discutir sobre a utilização das tecnologias no âmbito educacional sem abordar as circunstâncias da implementação e disponibilização de infraestruturas para que docentes e discentes possam concretizar o projeto de uma educação conectada e interativa.

Outras questões como a desigualdade de acesso à *internet* e às ferramentas digitais nas regiões do país, bem como os grupos socioeconômicos aos quais a realidade escolar está inserida, compõem um fator relevante para pensar a disparidade na inclusão digital de determinados estudantes e implica no nível de interação tecnológica dos alunos no cotidiano escolar. As pesquisas anuais desenvolvidas pela Cetic.br a partir do mapeamento do acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no Brasil, nos viabilizam compreender a nível nacional os contornos da inclusão digital e os contextos que apresentam as maiores disparidades de acesso às tecnologias.

A relação entre o mundo virtual e o real tem se tornado cada vez mais interligada, fazendo com que a presença e interação no ciberespaço implique

nas vivências dos diversos âmbitos do “mundo real”. Como afirma Gatti *et al.* (2019, p. 17), “as transições que se operam no mundo do trabalho vêm acarretando, também, a emergência de condições de vulnerabilidade social e de precariedade de subsistência, como ainda, de fraturas provocadas por substituições de habilidades laborais por outras”. Assim, a partir desse novo paradigma tecnológico são desenvolvidas novas formas de fazer e de ver a sociedade que estão diretamente vinculadas com a capacidade de interagir nas redes.

Para aqueles que não participam das interações digitais e não se relacionam com seus códigos de linguagens, mantém-se cada vez mais como “o outro” e a tecnologia como um estranho. Como afirma Lucchesi (2014, p. 46), “A humanidade encontra-se em uma transição da cultura alfabética para uma cultura digital”, o que implica compreender que as interações no ciberespaço constituem um papel fundamental para as novas e futuras gerações. As práticas educativas precisam partir de políticas públicas bem estruturadas para que estimulem o letramento digital discente e propiciem o desenvolvimento da capacidade de interpretar os conteúdos presentes na Web de forma crítica e reflexiva.

A presença das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no currículo escolar, para além dos aspectos utilitários, possibilita que determinados grupos sociais tenham acesso às tecnologias de maneira crítica e consciente para galgar espaços antes marginalizados. Como pontua Gadotti (1998, p. 24-25), “[...] a escola tem um papel estratégico, na medida em que pode ser o lugar onde as forças emergentes da nova sociedade, muitas vezes chamadas de classes populares, podem elaborar a sua cultura, adquirir a consciência necessária à sua organização”.

A transição tecnológica tem acentuado as condições de vulnerabilidade social e colocado às margens os sujeitos que não estão inseridos no panorama tecnológico, a partir das mudanças nas atividades econômicas e interações sociais. Os dados apresentados pela pesquisa - TIC Domicílios e TIC Educação nos anos de 2019 e 2020 evidenciaram que a exclusão digital está entrelaçada a outros tipos de exclusões. O perfil dos estudantes que apresentaram as maiores dificuldades de acesso ou evasão das atividades durante o período de

aulas remotas são majoritariamente alunos e alunas pertencentes às classes “D” e “E” (CETIC.BR, 2020, p. 83; 2021, p. 62).

Esse cenário demonstra que o avanço das TDICs desenvolve novas formas de poder, à medida que acentuam as formas já existentes. A exclusão digital, como discutido anteriormente, está condicionada às possibilidades de acesso e de mobilização das informações na rede. Entende-se que a escola não é o único espaço disponível para a construção do saber, mas configura-se ainda como um espaço que promove a coexistência dos diferentes grupos sociais por meio da democratização do acesso ao conhecimento. É neste espaço onde o ensino de História é realizado que a prática pedagógica se encontra com as questões tecnológicas.

### **3. O ENSINO DE HISTÓRIA ALINHADO AO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA**

Em certa medida, vivenciamos um processo de desvalorização do saber escolar/formal em detrimento dos saberes que circulam nas redes, uma vez que estes alcançam de forma imediata ao público discente através de diferentes linguagens tecnológicas. A inclusão das TDICs não somente modificou os paradigmas de produção e difusão das informações, como também nos colocou diante da necessidade de compreender a nova cultura de aprendizagem que se forma a partir da inclusão dessas tecnologias no contexto social.

Desse modo, pensar as formas de ensinar e aprender das novas gerações implica não somente considerar as tecnologias no cotidiano escolar enquanto suportes tecnológicos, como principalmente compreender as possibilidades de “[...] consumir, buscar, comparar, processar, avaliar, selecionar e criar informações por meio das diferentes relações e contatos nas redes sociais, produzindo conteúdo e experiências utilizando a palavra, a imagem, o som, o movimento e o hipertexto” (FÜHR, 2018, p. 2). Os discentes da escola contemporânea são sujeitos que se desenvolvem imersos na cultura digital, em um espaço dinâmico e interativo que privilegia as relações multitarefas em uma proposta multidimensional. E seria neste contexto que devemos pensar as

relações voltadas para o ensino de História na atualidade.

Segundo Pozo e Aldama (2014, p. 12), apesar dos discentes se desenvolverem juntos à cultura digital e possuírem conhecimentos de como utilizar as ferramentas digitais, o desafio da educação passa a ser sobretudo auxiliar nas “[...] estratégias necessárias para transformar essa informação a que conseguem ter acesso — muitas vezes melhor que seus professores! — em conhecimento autêntico”. Este é um problema pelo qual muitos docentes de História se deparam em um cenário do chão da escola.

Sousa Júnior (2022, p. 48) aborda a emergência de diferentes termos que são utilizados para pensar as tecnologias em função do processo de ensino-aprendizagem chamado de Educação 4.0, que se propõe à construção do conhecimento que ocorre de maneira coletiva, personalizada e dinâmica. Neste caminho, a tecnopedagogia é formulada a partir do movimento de intersecção entre a pedagogia e as tecnologias no ambiente escolar com o intuito de promover uma educação ancorada na nova cultura de aprendizagem que se desenvolve a partir dos recursos tecnológicos. A tecnopedagogia é trazida para a discussão por pensar a formação do indivíduo contemporâneo como um processo que está intrinsecamente relacionado com o universo tecnológico que permeia nosso cotidiano. Como pontua Führt (2018, p. 3-4), “a tecnopedagogia, inserida no espaço educacional precisa contribuir para o aprender a aprender, a fim de que o conhecimento não se resuma num acúmulo de informações fragmentadas”. Desse modo, a escola enquanto espaço responsável pela formação cidadã, projeta-se interligada com as questões que envolvem a sociedade.

É partindo dessa perspectiva que incide a necessidade de uma postura educacional que ultrapasse o caráter transmissivo e conteudista, uma vez que vivenciamos um contexto em que tanto os alunos como os docentes têm acesso aos mesmos conteúdos. Corroborando com essa questão, Regina Führt (2018, p. 2) aponta que o principal “[...] desafio da educação contemporânea consiste em transformar a demanda desorganizada e fragmentada de informações em conhecimento e conhecimento em sabedoria”. Assim, este desafio também pode ser considerado para o cenário do ensino de História, no sentido de trabalhar com as possibilidades de utilizar informações que os alunos já têm contato no

âmbito virtual no contexto escolar.

Assim, para tratar sobre as mudanças de paradigmas educacionais que se desenvolvem com a popularização das tecnologias digitais torna-se fundamental traçar discussões sobre a prática pedagógica dos professores, assim como a necessidade de desenvolvermos formações que abordem a utilização de tais mídias. Segundo Marcon (2020, p. 99), “a exclusão digital dos docentes pode ocasionar, portanto, a ausência do reconhecimento do potencial pedagógico das TDR<sup>6</sup>, subutilizando as tecnologias como meios de transmissão de conhecimento aos educandos”.

Desse modo, a implementação das tecnologias digitais, quando pensada de forma articulada com a prática docente em História, desenvolve formações que geram os suportes pedagógicos necessários para que o docente se aproprie dos diversos recursos a partir de uma perspectiva de autonomia. Afinal, como apresenta Marcon (2020, p. 89), a abordagem sobre a utilização das tecnologias necessita superar a perspectiva de que a inclusão digital está contida puramente no acesso às tecnologias. Nas palavras da autora, o acesso não implica necessariamente um processo de inclusão digital, tornando-se preciso aos “[...] sujeitos se apropriarem das tecnologias em uma perspectiva de autoria, não somente de consumo” (MARCON, 2020, p. 100). Nesse sentido, o desenvolvimento de propostas que incitem discussões sobre criticidade e autonomia nas redes perpassa pelo letramento digital da população, especialmente dos docentes de História que trabalharão de modo articulado para formar os discentes que vivem imersos em uma cultura conectada com as interações do mundo digital.

Para além do conhecimento técnico de acesso e utilização das ferramentas digitais, o letramento digital é entendido como um conjunto de práticas sociais que se desenvolvem a partir da interação com os meios digitais. Segundo Buzato (2006, p. 9):

espera-se que esses atores sociais estejam familiarizados com essa nova linguagem não apenas na sua dimensão de sistema de representação ou de tecnologia de comunicação, mas na sua dimensão de uso, aquela que implica na construção e

---

<sup>6</sup> Sigla utilizada pela autora para se referir às Tecnologias Digitais de Rede.

manutenção de relações sociais.

Partindo dessa perspectiva, ser letrado digital envolve o processo de apropriação das práticas sociais e das habilidades de se relacionar com os códigos e signos presentes na cibercultura a partir de uma postura criadora, e isso perpassa pela formação inicial e continuada do docente em História. Quando pensamos no cenário do ensino de História e na profusão de conteúdos que são veiculados diariamente com temáticas históricas e/ou utilizando-as como pano de fundo, os letramentos digitais assumem um caráter relevante. Isso porque, seguindo este pensamento, é correto afirmar que a sala de aula no cenário escolar pode se tornar um espaço de cruzamento de narrativas e discursos produzidos no contexto midiático, plataformas digitais e redes sociais, assim como formas de comunicação que utilizam memes, músicas, imagens, jogos eletrônicos, filmes, séries, entre outros (BONETE, MANKE, SZLACHTA JÚNIOR, 2023, p. 8). Ao mesmo tempo, problematizando a questão, precisamos considerar os problemas e motivos apontados por pesquisas recentes sobre a não utilização de tecnologias digitais em sala de aula e que são questões que abarcam um cenário amplo no contexto docente brasileiro, como, por exemplo, a falta de estrutura nas escolas, a ausência de equipamentos tecnológicos digitais ou o número reduzido de equipamentos e até mesmo a falta de tempo dos docentes para se dedicarem a preparar aulas a partir de aspectos tecnológicos (SCHNEIDER; LEON, 2021, p. 13-14). De todas as formas, é fato que as pesquisas mais recentes sobre o assunto enfatizam esta presença das questões tecnológicas no cenário educacional, porém, também destacam a necessidade da formação docente e também do cenário adequado no contexto escolar (FONSECA; CUBAS, 2023, p. 85).

Neste sentido, é necessário apresentar um pensamento crítico em relação ao tema ensino de História e tecnologias digitais, uma vez que não somente existe uma diversidade de possibilidades voltadas para o ensino de História a partir das tecnologias digitais, mas também porque existem diversos locais de produção de conhecimento dispersos pela *internet*, os quais precisam ser avaliados por um cenário profissional para serem considerados aptos, além de todos os problemas que estão fora do alcance docente, porém, que acabam

afetando a sua práxis. Assim, o professor, na sala de aula, deve-se transformar em um mediador de conhecimentos, através dos quais realiza a operação de construção do conhecimento histórico escolar, desconstruindo e problematizando as informações apresentadas pelos alunos em sala (LOCASTRE; SZLACHTA, 2022, p. 29).

A aproximação com as linguagens digitais e os seus letramentos ultrapassam a habilidade de decodificação, como afirma Buzato (2006, p. 7), visto que inferem nas práticas socioculturais dos sujeitos e reverberam nas suas relações em grupo. Nos últimos anos, observam-se diferentes letramentos digitais sendo mobilizados para a produção e divulgação de ressignificações de passados históricos, carregados de misoginia e discursos de ódio às minorias (LANZIERI, 2021, p. 115). Por exemplo, o Medievo tem sido palco para essas dinâmicas de reapropriação no digital que são produzidas em diferentes formatos, linguagens a partir de interesses diversos. Neste sentido, Meneses (2019, p. 86) discute a importância dos historiadores e historiadoras compreenderem que as redes sociais são lugares de embates e de tensões de ideias, compreendendo que em diferentes situações os passados são mobilizados, não pela ausência de conhecimentos sobre as discussões históricas, mas pelo interesse de fomentar tais discursos.

Tais Santos e Ricardo Sá (2021, p. 10) pontuam que a tecnologia é um “fenômeno produzido pela humanidade, cultura, sociedade, ciência, educação, economia, política, filosofia e etc. compreendendo que, por meio de um processo recursivo, a utilização da tecnologia alimenta, retroalimenta e transforma estes fenômenos”. Nesse sentido, atenta-se para a necessidade de compreender as dinâmicas e relações desenvolvidas no ciberespaço a partir da sua complexidade e não apenas como meras ferramentas de comunicação, reconhecendo que essas mídias têm influenciado as dinâmicas de ensino e aprendizagem na disciplina de História e no meio social do alunado. As tecnologias estão impregnadas no *modus operandi* da sociedade contemporânea e as novas gerações estão presentes no ciberespaço, desenvolvendo novas formas de socialização e de comunicação com seus pares.

Desse modo, é imprescindível buscar compreender como o ensino de

História tem se relacionado com essas mudanças tecnológicas e de que modo elas estão sendo incorporadas nas práticas pedagógicas dos docentes, considerando, como pesquisas recentes apontam, “(...) a sala de aula como espaço de construção do conhecimento histórico, considerando as especificidades deste tempo presente.” (FONSECA; CUBAS, 2023, p. 87). Como apontam os autores Sebastião Silva Neto, Bruna Silva e Bruno Leite (2021, p. 5), a discussão sobre Cultura Digital na escola assume caráter relevante quando compreendemos que “o desenvolvimento tecnológico não caminha na mesma velocidade que o desenvolvimento social, isto é, o desenvolvimento tecnológico sempre estará à frente do desenvolvimento social”. Nesse sentido, a democratização das TDICs nas escolas pode contribuir para romper com os processos de exclusão digital que abarcam determinados grupos sociais que possuem baixo poder econômico e englobando-os nessas novas estruturas de poder que estão sendo desenvolvidas a partir do digital.

Neste sentido, é necessário refletir sobre o ensino de História a partir do uso das tecnologias digitais. Por exemplo, observamos em pesquisas recentes sobre o ensino de História que há uma cultura de ensino tradicional em que “predomina um ensino de História que apresenta o conteúdo retirado dos livros didáticos ou sites de internet como uma verdade absoluta, despersonalizada, distanciada das experiências dos alunos, a ser apenas apreendido e reproduzido” (FRANCO, COSTA, 2021, p. 328). Há, portanto, uma necessidade de formação docente no sentido de preparação para saber lidar com conteúdos digitais em sala de aula. Como apontam Roberto León e Antoni Gámez (2020, p. 156), tais formações não devem estar restritas ao ensino de funcionalidades ou técnicas, mas sim trabalhadas de maneira conjunta com as propostas pedagógicas, abordando as vivências escolares do corpo docente no seio das formações. Por exemplo, o trabalho com fontes históricas em sala de aula nas escolas é uma possibilidade de trabalho auxiliado pelas tecnologias digitais: “Propiciar aos/as alunos/as a pesquisa em fontes que antes eram apenas objetos de análise dos/as historiadores/as pode ser, portanto, um caminho de sucesso para que consigam fazer a leitura do mundo em que estão inseridos/as” (FONSECA; CUBAS, 2023, p. 95).

Diante dessa nova perspectiva de aprendizagem integrada com as

tecnologias digitais, o processo formativo inicial e continuado dos professores e professoras necessita ser discutido com o intuito de promover o letramento desses docentes. Como já discutido, a implementação das TDICs no contexto escolar, em si mesmo, não promove mudanças na construção do conhecimento, tendo o professor uma posição central para que o processo de mediação e integralização tecnológica seja desenvolvido de maneira crítica e significativa. Para que este cenário de integralização das tecnologias digitais na escola faça parte da realidade educacional do Brasil, a introdução e ampliação de formações iniciais e continuadas que abordem essa temática se fazem necessárias.

Corroborando com as reflexões incitadas por Buzato (2006, p. 6), consideramos relevante destacar que não há intenção de colocar sob os ombros dos educadores a responsabilidade de concretizar o projeto de uma educação integrada às tecnologias. Os docentes de História enquanto profissionais estão vinculados a um emaranhado de institucionalizações, currículos e projetos – assim como, seu poder de ação está interligado às condições de infraestrutura e acesso. Como Gatti (2016, p. 168) apresenta de forma direta, em muitos cenários escolares o professor trabalha com apenas o básico, em condições de trabalho com extrema carência. Assim, pensar em promover uma educação de qualidade e integrada à perspectiva do digital, não está restrita a uma ação docente.

Por outro lado, os autores Santos e Sá (2021, p. 3), em pesquisas recentes, pontuam a importância de cursos de aperfeiçoamento profissional que abordem a utilização pedagógica das tecnologias e mídias digitais no contexto escolar, dialogando com conhecimentos teóricos e práticos. Este aprimoramento do conhecimento pedagógico dos docentes possibilita que eles consigam transitar pelos conteúdos do currículo escolar e das tecnologias digitais de maneira articulada. Neste sentido, o processo formativo dos professores assume um papel significativo na construção da criticidade e autonomia intelectual, especialmente quando se trata do estímulo à fluência tecnológica dos docentes que atuam nas escolas nesse processo de transição tecnológica. Conforme comenta Imbernón:

o professor ou a professora não deveria ser um técnico que

desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir do seu próprio contexto (2011, p. 24).

Embora o autor faça referência às inovações no sentido geral, essa afirmação atende perfeitamente as questões acerca da integração tecnológica. As formações, tanto inicial quanto continuada, para fomentar a integração tecnológica dentro do cenário educacional, devem instigar um processo de reflexão sobre a presença da TDICs e seus usos didáticos para fortalecer a formação dos docentes em História e esta questão repercutir de forma positiva no contexto do ensino básico.

A educação tecnológica é pensada por meio das interações com os diferentes formatos multimídias, a partir de uma perspectiva interdisciplinar e colaborativa que perpassa pela apropriação dos diferentes letramentos fecundados no digital. Desse modo, os alunos e professores ocupam espaços de autonomia e protagonismos diante da construção do conhecimento. Para Pozo e Aldama (2014, p. 13), o espaço do professor se define cada vez mais como mediador “de um diálogo que transcenda a sala de aula para incorporar novos espaços de conhecimento abertos pelas TICs”.

A integração das tecnologias digitais no processo educativo necessita efetivamente romper com as propostas educacionais que colocam o professorado de História como executor de projetos e sujeitos responsáveis pela transmissão dos saberes aos seus alunos e alunas. Distanciando-se da noção de que as tecnologias apresentam apenas uma vertente utilitarista e passando a compreender essas ferramentas de maneira complexa nas relações de construção do conhecimento. Desse modo, a lógica educacional que se desenha a partir das TDICs emerge de uma percepção multidirecional, reivindicando que a construção do conhecimento ocorra de maneira dialógica e sobretudo, crítica - o que implica no estímulo à práxis pedagógica dos(as) docentes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao mesmo tempo em que o futuro docente constrói a sua identidade profissional, ele é instigado a perceber-se como sujeito – autor da sua práxis,

dotado da capacidade de transformar a realidade que circunda a si e aos seus alunos(as). Todavia, a consciência crítica, ação necessária para o desenvolvimento da práxis pedagógica, não ocorre a partir do acaso. Como encontramos em Freire (2021, p. 33), “a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil”. Desse modo, entende-se que a criticidade deve ser instigada e vivenciada nos cursos de formação para que os futuros docentes a assumam como parte fundamental do seu trabalho.

Observamos, portanto, alguns desafios presentes na práxis pedagógica de docentes no que diz respeito à interação entre ensino de História e tecnologias digitais, que vão desde a própria formação inicial, passando por questões estruturais dos cenários escolares, a intensa interação discente com informações presentes no contexto tecnológico, questões de falta de tempo para elaboração de aulas com a utilização de tecnologias digitais até problemas de formação continuada. Sendo assim, tal aspecto deve ser problematizado a partir da sua complexidade de forma a proporcionar uma solução em termos globais e não destacando um cenário ou outro.

A práxis pedagógica pressupõe que os docentes de História assumam uma postura consciente sobre a realidade que o cercam, para assim promover e instigar a transformação do seu contexto. Para tal, o docente necessita estar atento à realidade escolar e apto para mobilizar os conhecimentos teóricos necessários para construir novas formas de desenvolver seu trabalho, incluindo questões voltadas para o contexto tecnológico no ensino de História.

Os cursos formativos, quando não produzem vínculos com a perspectiva docente, tornam-se vazios de sentido dentro do repertório desses professores, acabando por não viabilizar o desenvolvimento de uma ação pedagógica significativa para os sujeitos envolvidos. Desse modo, o docente pouco é desafiado a pensar os fatores e possibilidades que permeiam a inclusão tecnológica no seu contexto escolar e no processo de ensino-aprendizagem dos discentes. A inclusão das tecnologias no ensino de História abre um leque de ferramentas e metodologias que os docentes podem utilizar de forma a engajar os discentes a assumirem uma postura autônoma, como também, flexibilizar

esse processo de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BONETE, Wiliam Junior; MANKE, Lisiane Sias; SZLACHTA JUNIOR, Arnaldo Martin. O ensino de História e os desafios do tempo presente: disputas de narrativas, mídias sociais e negacionismos. **Aedos**, v. 15, n. 34, p. 6-14, jul.-dez., 2023.

BUZATO, Marcelo E. K. Letramentos digitais e formação de professores. In: **III Congresso Ibero-Americano EducaRede: Educação, Internet e Oportunidades**. São Paulo, 2006, p. 1-15.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e consciência histórica**. Implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CETIC.BR. **TIC Educação 2019**. In.: NIC.BR (org.). 1 ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil. 2020. Disponível em: <<https://www.cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras-tic-educacao-2019/>>. Acesso em: 15 out. 2023.

CETIC.BR. **TIC Educação 2020**: edição COVID-19. In.: NIC.BR (org.). 1 ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil. 2021. Disponível em: <<https://www.cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras-tic-educacao-2020/>>. Acesso em: 15 out. 2023.

FONSECA, Robson Rodrigo Pereira da; CUBAS, Caroline Jaques. Passado em disputa: desafios e possibilidades para o ensino de História. **Aedos**, v. 15, n. 34, p. 84-101, jul.-dez., 2023.

FRANCO, Aléxia Pádua. COSTA, Marcella Albaine Farias da. Cultura digital e ensino de História: diferentes abordagens e metodologias. In: ANDRADE, Juliana Alves de. PEREIRA, Nilton Mullet. **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. Formato: e-book. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2021, p. 327-345.

FRANCO, Aléxia Pádua; MARTINS, Cinthia Cristina de Oliveira. Narrativas históricas de jovens estudantes na internet: que cidadania é essa? In: GUIMARÃES, Selva (Org.) **Ensino de História e Cidadania**. Campinas: Papyrus, 2016, p. 279-306.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 11-143, 2021.

FÜHR, Regina Candida. A tecnopedagogia na esteira da educação 4.0: aprender

a aprender na Cultura Digital. In: **V Conedu: Congresso Nacional de Educação**. Recife, 2018, p. 1-5.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: Condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIPF)**. Itapetininga, v. 1 n. 2, p. 161-171, 2016.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. História e contemporaneidade: formação e trabalho de professores e professoras. In: **Professores do Brasil: Novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019, p. 15-44.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas: Papyrus, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LANZIERI, Carlile. Cavaleiros de papel: considerações sobre as histórias conectadas de diferentes usos do passado medieval na contemporaneidade dentro e fora do Brasil e seus possíveis impactos na formação do conhecimento histórico escolar. In: VIANNA, Luciano J. **A História Medieval entre a formação de professores e o ensino na Educação Básica no século XXI: experiências nacionais e internacionais**. Rio de Janeiro: Autografia, 2021, p. 107-124.

LÉON, Roberto Cejas; GÁMEZ, Antoni Navío, Sobre la formación tecnopedagógica del profesorado. La visión de los expertos y formadores. **Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)**. v. 11, n. 31, p. 150-164. 2020.

LOCASTRE, Aline Vanessa; SZLACHTA JUNIOR, Arnaldo Martin. Domínio(s) do digital como competência: Ensino de História e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Historiar**, vol. 14, num. 26, p. 19-36, jan./jun. 2022.

LUCCHESI, Anita. Por um debate sobre História e Historiografia digital. **Boletim Historiar**. n. 02, p. 45-57, mar./abr. 2014.

MARCON, Karina. Inclusão e exclusão digital em contextos de pandemia: que educação estamos procurando e para quem? **Criar educação**. Criciúma, v. 9, n. 2, p. 80-103, 2020.

MENESES, Sônia. Uma história ensinada para Homer Simpson: negacionismos

e os usos abusivos do passado em tempos de pós-verdade. **Revista História Hoje**. v. 8, n. 15, p. 66-88, 2019.

MIGUEL, José Carlos. Metodologias de ensino – Educação, linguagem matemática e cultura: implicações para a formação de conceitos. In: DAVID, Célia Maria; SILVA, Hilda Maria Gonçalves da; RIBEIRO, Ricardo; LEMES, Sebastião de Souza (Orgs.). **Desafios contemporâneos da educação**. São Paulo: Editora Unesp, 2015, p. 309-336.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

POZO, Juan Ignacio. ALDAMA, Carlos de. A mudança nas formas de ensinar e aprender na Era Digital. **Pátio Ensino Médio**. ano 5, n. 19, p. 10-13, 2014.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, Taís Wojciechowski; SÁ, Ricardo Antunes. O olhar complexo sobre a formação continuada de professores para a utilização pedagógica das tecnologias e mídias digitais. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 37, p. 1-20, 2021.

SCHNEIDER, Simone Weber Cardoso; LEON, Adriana Duarte. The discipline of history and the technologies: a challenge for the present time. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, vol. 13, núm. 33, p. 1-16, 2021.

SILVA NETO, Sebastião da Luz. SILVA, Bruna Rafaela Ferreira da. LEITE, Bruno Silva. Inclusão digital: um estudo de caso nas escolas do sertão pernambucano. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v. 16, p. 1-26, 2021.

SOUSA JÚNIOR, Alexandre. Educação 4.0 e Educação Histórica: Mídias digitais, ensino de História e metodologias ativas para o século XXI. In: LEITE, Priscila Gontijo; BORGES, Cláudia Cristina do Lago; SZLACHTA JUNIOR, Arnaldo Martin (Org.). **Ensino de História, tecnologias e metodologias ativas: novas experiências e saberes escolares**. João Pessoa: CCTA, 2022, p. 41-78.

**Recebido em 19/10/2023.**

**Aprovado para publicação em 26/05/2024.**