

## O QUE NARRAM LICENCIANDOS DE HISTÓRIA SOBRE O IMPACTO DA TECNOLOGIA EM SUA FORMAÇÃO INICIAL?

## WHAT DO HISTORY STUDENTS HAVE TO SAY ABOUT THE IMPACT OF TECHNOLOGY ON THEIR EARLY STUDIES?

*Marcella Albaine Farias da Costa*

Doutoranda na Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil  
Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil  
e-mail: marcellaalbaine@gmail.com

### DOI:

<http://dx.doi.org/10.26512/hh.v5i9.10987>

Recebido em 10 de novembro de 2016

Aprovado em 21 de fevereiro de 2017

### RESUMO

O presente texto procura entender de que forma professores de História em formação inicial – alunos das turmas de Didática Especial de História e Prática de Ensino de História desenvolvidas em 2014 na Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – significam sua trajetória profissional no que tange à temática da tecnologia. A experiência aqui trazida foi pautada no olhar (auto) biográfico e utilizou-se da plataforma do Museu da Pessoa enquanto possibilidade metodológica. Foi possível perceber que o digital, na visão desses alunos, não é pensado para além de recurso auxiliar da aprendizagem, ou seja, não é questionado como algo que possa modificar a epistemologia do conhecimento histórico.

**Palavras-chave:** História; tecnologias digitais; formação de professores.

### ABSTRACT

This paper aims to understand how history teachers in training – students of “Didática Especial de História” and “Prática de Ensino de História” classes developed in 2014 at “Faculdade de Educação (FE)” of “Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)” and “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica de Iniciação à Docência (PIBID) participants – signify their professional trajectory in terms of Technology theme. The experience brought here was based on the (self) biographical and used the Museum of the Person platform as a methodological possibility. It was possible to perceive that digital, in the view of these students, is not thought beyond auxiliary learning, that is, it is not questioned as something that can modify the epistemology of historical knowledge.

**Key-words:** History; digital technologies; teachers training.

### INTRODUÇÃO

O presente texto, fruto de trabalho dissertativo, procura entender de que forma professores de História em formação inicial – alunos das turmas de Didática Especial de

História e Prática de Ensino de História desenvolvidas em 2014 na Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>1</sup> – significam sua trajetória profissional no que tange à temática da tecnologia. Adotou-se como procedimento metodológico a utilização da plataforma digital do Museu da Pessoa<sup>2</sup>, 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 referido tema.

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, optou-se 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.

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

A experiência aqui trazida, pautada no olhar (auto) biográfico, entendendo-o como uma aposta metodológica para pensar a interface docência/tecnologia, foi desenvolvida em formato de oficina por se compreender que estas podem se constituir enquanto espaços legítimos de formação e pesquisa. Cabe explicitar que os relatos dos licenciandos sobre o impacto da tecnologia em sua formação inicial serão problematizados, distanciando-os, porém, das perspectivas que tendem a considerá-los 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, objetivou-se não fazer uma mera análise de conteúdo da escrita dos sujeitos escolhidos, mas mostrar a articulação narrativa tecida por eles. Para isso, operou-se com a categoria de narrativa e de identidade narrativa enquanto

---

<sup>1</sup> 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: 02/08/2016.

<sup>2</sup> Plataforma que permite ao usuário contar a sua história. Disponível em: <<http://www.museudapessoa.net/pt/home>>. Acesso em: 02/08/2016.

estrutura temporal que incorpora noções de instabilidade, fluidez e incompletude<sup>3</sup>, trazendo conclusões parciais e provisórias sobre o lugar atribuído à tecnologia na trajetória de formação desses docentes.

Em relação ao título da oficina, é importante dizer que, em primeiro lugar, a escolha do nome “narrativas de si” se deu em consonância com a abordagem (auto)biográfica<sup>4</sup> e que, nesta ocasião, não será aprofundada. Em segundo lugar, o “ambiente *online*” – no caso, a plataforma digital do Museu da Pessoa, conforme dito – foi apenas o caminho, ou seja, a possibilidade metodológica que se optou por investir. Por fim, “trajetória profissional” foi 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, optou-se por trabalhar com alunos da licenciatura em História da UFRJ que estivessem cursando as disciplinas de Didática Especial de História e Prática de Ensino de História. Esse público foi priorizado, recorrendo-se à citação de Monteiro, por estarem em um “momento estratégico” que “pode representar uma experiência fundamental na formação profissional dos professores”<sup>5</sup>. 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 ministravam as disciplinas de Didática Especial de História e Prática de Ensino de História na UFRJ, anotou-se que no ano de

---

<sup>3</sup> COSTA, Warley da. *Currículo e produção da diferença: negro e não negro na sala de aula de História*. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

<sup>4</sup> ARFUCH, Leonor. A vida como narração. In: ARFUCH, Leonor. *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010; 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](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832003000100012)>. Acesso em 03/08/2016; 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: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012; 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, p. 369-386, abr. 2011,.

<sup>5</sup> 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. 140.

2014 havia, em média, 125 licenciandos cursando tais disciplinas. Tomou-se ciência da inviabilidade de trabalhar com esse grande quantitativo de alunos e que seria preciso fazer um recorte, escolhendo-se, por isso, aqueles que fossem afetados por um segundo espaço de formação, o PIBID, considerado um espaço importante nos processos de fixação de sentidos ligados à docência.

Daqueles 125 alunos, percebeu-se que 8 se encontravam nessa interseção, nesse entre-lugar de formação, escolhendo-os assim como público privilegiado – dos 8 bolsistas, 5 participavam do PIBID na Faculdade de Educação (FE) e 3 no Instituto de História (IH) da referida Universidade. Na elaboração das perguntas que nortearam a oficina procurou-se trabalhar em uma lógica temporal que misturasse passado, presente e futuro nas suas trajetórias profissionais, não sendo necessário, pois, responder a todas. Como o objetivo era pensar a interface docência-tecnologia, das 20 questões<sup>6</sup>, em 4 foram trabalhadas 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 formação.

Em todas as outras 16, foram mobilizados subtemas ligados à tecnologia, instigantes para estimular a reflexão dos discentes sobre a sua formação. Entre tais subtemas foram privilegiadas: 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

---

<sup>6</sup> Algumas perguntas se subdividiram em mais de uma.

aulas de História já como professores formados. Evitaram-se perguntas de “sim” ou “não” para que os sujeitos escolhidos pudessem se sentir mais instigados.

Portanto, com a criação desse dispositivo de memória desejava-se 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 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”<sup>7</sup>.

## A PLATAFORMA DIGITAL 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 vídeos<sup>8</sup>.

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”<sup>9</sup>.

Lucchesi 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

<sup>7</sup> GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. 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. 27-28.

<sup>8</sup> Disponível em: <<http://www.museudapessoa.net/pt/entenda/o-museu>>. Acesso em: 03/08/2016.

<sup>9</sup> Disponível em: <<http://www.museudapessoa.net/pt/entenda/o-museu>>. Acesso em: 03/08/2016.

projetos de memória e história oral no período de 1984 a 1990, quando ainda estava na graduação<sup>10</sup>.

Arruda & Arruda, 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*<sup>11</sup>.

Evidentemente, a plataforma não é neutra. Tampouco sua escolha para a execução da referida oficina se deu de forma aleatória e/ou ingênua. 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<sup>12</sup> a respeito do desafio entre a informação e a memória na sociedade digital – no caso, informações sobre a própria vida. Já para Kenski, “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”<sup>13</sup>. 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*”<sup>14</sup>, uma técnica que pode ser utilizada tanto em comunidades, como com grupos, escolas e

---

<sup>10</sup> LUCCHESI, Anita. Conversas na antessala da academia: o presente, a oralidade e a história pública digital. *História Oral*, v. 17, n. 1, jan./jun. 2014, p. 45.

<sup>11</sup> ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta; ARRUDA, Eucídio Pimenta. Museu virtual: construção e desconstrução de e das histórias. *Ensino Em Re-Vista*, n. 1, v. 20, p. 223, jan./jun. 2013.

<sup>12</sup> 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: IBICT, 2013.

<sup>13</sup> KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. *Revista Brasileira de Educação*, n. 8, p. 59, mai./ago. 1998.

<sup>14</sup> LUCCHESI, 2014, p. 47.

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<sup>15</sup>.

Para Lucchesi, ao lançar mão dessa metodologia utilizada em diferentes ambientes e aplicada a qualquer sujeito, o museu acaba por assumir um papel bastante significativo na montagem e curadoria de seu arquivo, 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 Museu<sup>16</sup> marcam certo engessamento e caráter prescritivo da plataforma.

Acredita-se, 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 propostas pedagógicas e de pesquisas instigantes. A 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 presenciais<sup>17</sup>. Sua escolha, então, foi, antes de tudo, um caminho e uma possibilidade metodológica a se investir.

## **O QUE NARRAM OS LICENCIANDOS DE HISTÓRIA SOBRE O IMPACTO DA TECNOLOGIA EM SUA FORMAÇÃO INICIAL?**

<sup>15</sup> BANDEIRA, 2011 *apud* LUCCHESI, Anita. Conversas na antessala da academia: o presente, a oralidade e a história pública digital. *História Oral*, v. 17, n. 1, p. 47, jan./jun. 2014.

<sup>16</sup> Disponível em: <<http://www.museudapessoa.net/pt/intro-conte-sua-historia>>. Acesso em: 03/08/2016.

<sup>17</sup> Nenhum dos participantes da pesquisa propôs imagens ou vídeos relacionados à docência.

Mas: o que esses licenciandos-bolsistas falaram da tecnologia? O que lhes é comum? O que os diferenciam? Quais são os discursos que eles privilegiaram em suas narrativas (auto)biográficas? Que sentidos de tecnologia estiveram sendo investidos, que sentidos estiveram sendo reatualizados? Qual foi, afinal, o impacto da tecnologia nas suas trajetórias de formação?

Explora-se a significação da ação social desses sujeitos posicionados como professores em formação inicial, tentando compreender como articularam e operaram com a questão tecnológica, mostrando as suas articulações narrativas em torno das suas identidades do lugar da docência em formação:

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<sup>18</sup>.

Tecer a análise desse material construído por sujeitos que tiveram a especificidade de estarem em um contexto discursivo curricular híbrido de formação docente, quais sejam, o espaço da Prática de Ensino e do PIBID foi, pois, afirmar uma trama na qual as suas concepções interagem com outras formas de ver a temática docente articulada ao debate digital. Considera-se os pontos abordados por eles extremamente interessantes para se avançar nas discussões sobre a historiografia didática, o ensino de História e o debate sobre o currículo acadêmico de História. Assume-se, entretanto, a impossibilidade de explorar todos os pontos levantados, demarcando a análise a partir de recortes e seleções e nos limites do presente artigo.

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, procurou-se observar o título, a sinopse e as palavras-chave que os licenciandos atribuíram às suas

---

<sup>18</sup> RICOEUR, 1997 *apud* COSTA, Warley da. *Currículo e produção da diferença: negro e não negro na sala de aula de História*. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012, p. 83.



narrativas<sup>19</sup>. Acredita-se 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.

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 seja bastante significativa, tornando-se ainda mais acentuada pelo fato de 16 das 20 questões elaboradas no dispositivo de memória remeterem à tecnologia.

Seguindo a sequência de análise a partir das perguntas norteadoras feitas com o intuito de servir como mecanismo disparador para a construção de seus relatos, a primeira coisa que 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. Exemplifica-se 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

---

<sup>19</sup> 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.

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, 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 lembrar da pesquisa desenvolvida por Velasco<sup>20</sup> sobre grupos de fluxos de discursos que se hibridizam na mobilização de sentidos de “realidade do aluno”. Na empiria aqui trazida, 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”.

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.

---

<sup>20</sup> VELASCO, Diego Bruno. *Realidade do aluno, cidadão crítico, conhecimento escolar: que articulações possíveis no currículo de História?*. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em educação, Rio de Janeiro, 2013.

Em outro trecho da fala desse mesmo bolsista, ao comentar sobre a atuação dos professores regentes em seu local de estágio, pode-se 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 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).

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, percebe-se 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:

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-se estritamente à questão etária – variante, no caso, entre 21 e 27 anos, como falei acima – poderia-se dizer que todos esses sujeitos são digitalmente alfabetizados. Todavia, grande parte do que foi exposto até o momento, sobretudo a partir do último trecho destacado, 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 insumos para afirmar que mesmo sendo “nativos digitais” esses sujeitos não necessariamente operam e pensam em termos de uma *ciberliteracidade*<sup>21</sup>.

Além de nem todos gostarem de tecnologia, falando diretamente sobre a sua formação, foi possível encontrar 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:

---

<sup>21</sup> 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: 02/08/2016.

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, *cabem 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<sup>22</sup>, Mattar<sup>23</sup> e Santos, 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”<sup>24</sup> – 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:

[...] 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 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-

<sup>22</sup> ALVES, Lynn Rosalina Gama. *Game over: jogos eletrônicos e violência*. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

<sup>23</sup> MATTAR, João. *Games em educação: como os nativos digitais aprendem*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

<sup>24</sup> Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/historia/games-abordam-eras-reais-despertando-interesse-mas-muitas-vezes-distorcem-os-fatos-15079091>>. Acesso em: 03/08/2016.

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. Concorde-se aqui 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. Acredita-se que essa última ressalva feita por ele marca um deslocamento importante na visão desse futuro professor, sendo justamente essa a defesa que o presente texto visa sustentar, 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<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> COSTA, Marcella Albaine Farias da; 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, p. 165-185, mai./ago. 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 em 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, traz-se abaixo o alerta de Ferreira & Marques, 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<sup>26</sup>.

Notou-se 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, 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). Acredita-se que esse silenciamento não acontece ao acaso, pois talvez esta fosse uma das questões de maior complexidade dentre as formuladas.

Autores que pensam a cibercultura, como Couto Junior<sup>27</sup>, Kenski<sup>28</sup>, Lévy<sup>29</sup> e Santaella<sup>30</sup>, perpassam por essa questão do espaço-tempo em suas produções, todavia, na área de História, não há 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.

Solicitou-se 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

---

<sup>26</sup> 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, p. 240, 2012.

<sup>27</sup> COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro do. *Cibercultura, juventude e alteridade: aprendendo-ensinando com o outro no Facebook*. Jundiá: Paco Editorial, 2013.

<sup>28</sup> KENSKI, 1998.

<sup>29</sup> LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

<sup>30</sup> SANTAELLA, Lucia. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.

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-se, 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 docentes 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).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se procurou mostrar neste texto, 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. Buscou-se analisar suas narrativas a partir das suas vivências e de seus processos de subjetivação, procurando-se compreender suas escolhas, opiniões e ações sociopolíticas em meio aos complexos jogos da linguagem, tendo como fio condutor a interface docência-tecnologia.

A grande pergunta que se tinha 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 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. Questiona-se se isso não aconteceu em função de uma indução no momento de elaboração das perguntas, que, por diversas vezes, também a fixou enquanto recurso; não se a nega enquanto artefato recursivo, mas busca-se ir além dessa visão, transcender esse posicionamento, o que não aconteceu nos relatos desses sujeitos.

Falando ainda do dispositivo de memória que serviu de roteiro para que eles contassem sobre suas trajetórias profissionais, questiona-se também que se não se 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, passa-se 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 apontado anteriormente.

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, pode-se 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.