

Entre o esperado e o real: tecnologias digitais, ensino e manuais didáticos de História

Between the Expected and the Real: Digital Technologies, Teaching and History Didactic Manuals

George Leonardo Seabra Coelho*

Luiz Silva Gustavo Martins da Silva**

Talita Seniuk***

Thálita Maria Francisco da Silva****

RESUMO

A “cultura da convergência” informacional e a acelerada mudança nas relações sociais com as novas Tecnologias Digitais estão impactando os ambientes escolares de forma contundente. No Ensino de História, em particular, essa cultura apresenta-se como uma problemática na medida que desafia os professores e historiadores a se adaptarem ao mundo cada vez mais digital, principalmente em suas aulas. Como os Manuais Didáticos de História os orientam para o exercício pleno de suas funções e na sua interface com as Tecnologias Digitais? Essa é a questão central que buscamos responder e, ao mesmo tempo, abrir possibilidades de resolução do proble-

ABSTRACT

The informational “culture of convergence” and the accelerated change in social relations with the new Digital Technologies are impacting school environments emphatically. In History Teaching, this culture presents itself as a problem as it challenges teachers and historians to adapt to an increasingly digital world, especially in their classes. How do History Didactic Manuals guide them to the full exercise of their roles and in their interface with Digital Technologies? This is the central question we seek to answer and, at the same time, to open possibilities for solving the problem. This study proposes an analysis that aligns manuals and technologies with

* Universidade Federal do Tocantins, Palmas, TO, Brasil. seabra Coelho@mail.uft.edu.br <<https://orcid.org/0000-0002-3166-4008>>

** Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, MG, Brasil. luiz.martins@aluno.ufop.edu.br <<https://orcid.org/0000-0001-7451-2445>>

*** Seduc-MT, Campo Novo do Parecis, MT, Brasil. talitaseniuk@gmail.com <<https://orcid.org/0000-0001-9656-0560>>

**** Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, Brasil. thalitamaria@mail.uft.edu.br <<https://orcid.org/0000-0002-3195-2368>>

ma. Este estudo propõe uma análise que alinhe os manuais e as tecnologias com a formação e a prática docentes, e contribui para o processo de ensino, pesquisa e aprendizagem em História.

Palavras-chave: Cultura Digital; Inovação; Docência.

teacher training and practice, and contributes to the process of teaching, research and learning in History.

Keywords: Digital Culture; Innovation; Teaching.

A Cultura Digital¹ vem provocando novas necessidades e reformulando as relações sociais, o que torna imperativo problematizar seus impactos nos ambientes escolares. Ao compreender essa sociedade que emergiu com as novas formas de comunicação, proporcionadas pelas Tecnologias Digitais, Rui Fava inspirou-se nas proposições teóricas de Henry Jenkins. A partir delas, Fava (2014) reforça a constatação de que o atual estágio de comunicação pode ser definido como “cultura da convergência”, ou seja, a “passagem do estágio de cultura interativa para a cultura participativa que alimenta os três desejos da atual geração: compartilhar informações, influenciar semelhantes, manter-se informado” (p. XIII). Com base no conceito do pensador norte-americano, Fava infere que a “cultura da convergência” possibilita o fluxo de “conteúdos e informações por meio de múltiplas plataformas e um novo comportamento migratório dos estudantes, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de aprendizagem” (FAVA, 2014, p. XIII).

Desde a década de 1990, Nelson de Luca Pretto (1996) defende o equilíbrio entre os novos recursos digitais de comunicação e a formação de professores. O autor levantou a

hipótese da necessidade de um maior e diferenciado uso dos novos recursos da comunicação na educação [...] A formação de um novo ser humano, que viva plenamente esse mundo de comunicação, exige uma nova escola e um novo professor, capazes de trabalhar com esse mundo de informação e tecnologia. (PRETTO, 1996, p. 15)

Ao considerar os estudos de Pretto (1996), Jenkins (2015) e Fava (2014), analisaremos a forma como os manuais didáticos de História, aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), orientam os professores de História da Educação Básica (6º ao 9º ano) para os usos e apropriações das Tecno-

logias Digitais em suas práticas docentes. Os questionamentos principais são: 1) Os manuais sugerem sites para pesquisa? Se sim, quais? São especializados? 2) Quais suportes técnicos ou aplicativos esses manuais sugerem ao professor? 3) Quais referenciais teóricos subsidiam os usos e apropriações das Tecnologias Digitais na prática docente? 4) Esses manuais apontam perigos nos usos e apropriações das Tecnologias Digitais ou as apontam como elementos motivadores para o processo ensino-aprendizado de História?

Para os limites deste estudo, selecionamos quatro livros referentes ao 9º ano do Ensino Fundamental, a saber: *História, Sociedade e Cidadania* de autoria de Alfredo Boulos Junior, da editora FTD; *Teláris História* de autoria de Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino, da editora Ática; *Historiar* de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, da editora Saraiva; e *História Escola e Democracia* de autoria de Flávio de Campos, Miriam Dolhnikoff e Regina Claro, da editora Moderna.

Este artigo se desenvolve da seguinte maneira. Na primeira seção, intitulada “Sociedade, Tecnologias Digitais e Educação”, trabalhamos as concepções entre as Tecnologias Digitais e Educação, o conceito de cultura digital e as noções de democracia tecnológica. Na seção, “LDB, BNCC e os usos das Tecnologias no Ensino de História”, abordamos sobre a Lei de Diretrizes da Educação Brasileira (LDB/96), a BNCC e o PNLD. Na terceira e última seção, “Análise dos manuais dos professores: didática, Ensino de História e Tecnologias Digitais”, apresentamos uma abordagem das formas como os manuais dos professores orientam a prática docente e suas interfaces com as Tecnologias Digitais. A partir dessa estrutura, defendemos que nosso trabalho contribui de forma significativa para a compreensão de como esses manuais orientam o exercício do magistério quanto aos usos das Tecnologias Digitais.

SOCIEDADE, TECNOLOGIAS DIGITAIS E EDUCAÇÃO

No que concerne ao cenário atual permeado pelas Tecnologias Digitais e pelo Ciberespaço, Jenkins (2015, p. 23) entende que a sociedade está organizada pela “cultura da conexão”. Para o autor, a “cultura da conexão” é marcada por um modelo híbrido e emergente de circulação, em que uma miscelânea de forças determina como culturas e informações são compartilhadas. A partir dessa constatação, o autor afirma que:

Essa mudança – de distribuição para circulação – sinaliza um movimento na direção de um modelo mais participativo de cultura, em que o público não é mais visto como simplesmente um grupo de consumidores de mensagens pré-construídas, mas como pessoas que estão moldando, compartilhando, reconfigurando e remixando conteúdos de mídia de maneiras que não poderiam ter sido imaginadas antes. E estão fazendo isso não como indivíduos isolados, mas como integrantes de comunidades mais amplas e de redes que lhes permitem propagar conteúdos muito além de sua vizinhança geográfica. (JENKINS, 2015, p. 23)

As concepções apontadas acima vão ao encontro com as proposições de Pierre Lévy, que são amplificadas por Wilson Gomes (2018). Gomes (2018, p. 80) chama a atenção para a “era da hiperconexão” como característica da sociedade contemporânea. O autor apresenta seus argumentos ao dizer que vivemos em uma sociedade que não se desconecta:

[um] estado em que os indivíduos têm sempre à mão um aparelho que geralmente não é desligado nem desconectado da rede. Mais que isso, nesse estado, as pessoas estão cada vez mais rodeadas por múltiplos aparelhos, frequentemente com funções redundantes, por meio dos quais satisfazem funções e necessidades como estar em contato social, atualizar-se sobre fatos, coisas e pessoas que lhe interessam, obter informação, conversar com outras pessoas, transferir para redes sociais digitais conteúdo de todo o tipo e formato, cumprir e agendar compromissos, orientar-se no espaço e na vida, matar o tédio, trabalhar, relacionar-se, entre outras coisas. (GOMES, 2018, p. 80)

Podemos citar outro efeito que emergiu dessa cultura digital que é a “cultura da convergência”, definida por Jenkins (2013). Para ele, na “cultura da convergência” ocorrem diversas interações: entre as velhas e as novas mídias; entre as mídias corporativas e as mídias alternativas; e, entre o poder do produtor de mídia e o poder do consumidor. O autor relata que ocorre o “fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação” (JENKINS, 2013, p. 30). Uma terceira característica dessa nova sociedade apontada por Jenkins (2013) é o da “cultura participativa”. Essa definição, segundo o autor, contrasta com noções tradicionais sobre a passividade dos espectadores dos meios de comunicação, pois em “vez

de falar sobre produtores e consumidores de mídia como ocupantes de papéis separados, podemos agora considerá-los como participantes interagindo²” (JENKINS, 2013, p. 30-31).

Jenkins (2013) compreende que os ambientes digitais cumprem funções de referência intelectual, afetiva, política, ideológica, identitária, entre outras. O acesso ao digital possibilita ler, ver, publicar, compartilhar e interagir em qualquer hora e local. Se, há pouco, era necessário construir sociabilidade apenas no espaço físico – o que, óbvio, ainda acontece –, no mundo real contemporâneo é diferente, pois as relações são essencialmente promovidas no ciberespaço. A interação que antes se subjugava aos limites geográficos, hoje impera soberana sem conhecer barreiras. Urge como necessidade a compreensão desses diferentes tipos de cultura – conexão, convergência, participativa – uma análise antropológica digital que possibilite entender os seres humanos além dos aspectos biológico e social, mas agora na condição de ser conectado.

A cultura digital, segundo Monica Fantin e Pier C. Rivoltella (2010), é a cultura da multimídia, com novos códigos, linguagens e estratégias de comunicação diferentes³. Para os autores, a cultura digital também é uma cultura da *portabilidade*, pois os aparelhos estão se tornando cada vez menores, mais leves e mais potentes, sendo possível fazer/realizar muitas coisas: conectar-se, comunicar-se, editar textos, vídeos e imagens. De modo geral, a cultura digital é definida como uma cultura em que a mídia pessoal – *personal media* – é a protagonista, e que permite que “o leitor se torne cada vez mais autônomo, e, graças a essa cultura, cada leitor pode se tornar também um autor” (FANTIN; ROVOLTELLA, 2010, p. 120). Nessa nova “cultura-mundo”, os autores ressaltam que as mídias se tornam instrumentos fundamentais da relação com o mundo, configurando-se como novas formas de cultura, as quais consolidam novas percepções interdependentes e interconexas⁴.

A partir dessa constatação, os autores apontam para o seguinte questionamento: “quais são os conteúdos, as formas e as possibilidades da formação de professores?”. Essa questão levou Fantin e Rivoltella para uma reflexão sobre a educação cidadã e digital:

a refletir sobre as possibilidades de educar para a cidadania digital por meio de uma abordagem crítica da mídia-educação, integrada a uma abordagem

culturalista (*media-culture*), que, além de educar *para, sobre, com e através* das mídias, de uma perspectiva crítica, instrumental e expressivo-produtiva [...] reconhece a mídia como forma de cultura em relação estrutural à dimensão política. (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012, p. 132)

De acordo com Kenski (2003), as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) estão presentes em várias dimensões sociais. Para a autora, nossas atividades cotidianas mais comuns são possíveis graças às TDICs. Isso leva à reflexão acerca das mudanças estruturais, consideradas como desafio social:

as alterações sociais decorrentes da banalização do uso e do acesso das tecnologias eletrônicas de comunicação e informação atingem todas as instituições e todos os espaços sociais [...] Essas alterações [também] refletem sobre as tradicionais formas de pensar e fazer educação. Abrir-se para novas educações – resultantes de mudanças estruturais nas formas de ensinar e aprender possibilitadas pela atualidade tecnológica – é o desafio a ser assumido por toda a sociedade. (KENSKI, 2003, p. 27)

Segundo Pierre Lévy (2010), há numerosos trabalhos versando sobre a multimídia (Informática/Ciberespaço/Internet) como suporte de ensino ou, ainda, a respeito dos computadores como substitutos dos professores. O autor considera, no entanto, que a grande questão da cibercultura é a transição de uma educação e de uma formação estritamente institucionalizadas (a escola, a universidade) para uma situação de troca generalizada dos saberes, ou seja, o ensino da sociedade por ela mesma e o reconhecimento autogerenciado, móvel e contextual das competências.

Quanto à relação entre tecnologia, cultura digital e educação, Lévy (2010) defende a utilização de técnicas capazes de ampliar o esforço pedagógico dos professores e dos formadores. Além disso, todas as possibilidades técnicas, mais ou menos pertinentes de acordo com o conteúdo, a situação e as necessidades do “ensinado”, podem e devem ser pensadas em ambientes educativos. A partir desses argumentos, o autor destaca que:

o uso crescente das Tecnologias Digitais e das redes de comunicação interativa acompanha e amplifica uma profunda mutação na relação com o saber [...] Ao

prolongar determinadas capacidades cognitivas humanas (memória, imaginação, percepção), as tecnologias intelectuais com suporte digital redefinem seu alcance, seu significado, e algumas vezes até mesmo sua natureza. As novas possibilidades de criação coletiva distribuída, aprendizagem cooperativa e colaboração em rede oferecidas pelo ciberespaço colocam novamente em questão o funcionamento das instituições e os modos habituais de divisão do trabalho, tanto nas empresas como nas escolas. (LÉVY, 2010, p. 173)

Maria da Graça Setton (2020) também aponta para a necessidade de discutir as relações entre mídia e educação. Para ela, a prática docente na contemporaneidade pode ser pautada na articulação e interação entre Mídia-Tecnologia-Educação. Setton (2020) ressalta a necessidade de pensar as mídias, no âmbito da educação, produtoras de cultura e subjetividades diferentes:

refletir sobre as mídias a partir do ponto de vista da educação é admiti-las enquanto produtora de cultura. É também admitir que a cultura das mídias, suas técnicas e conteúdos veiculados pelos programas de TV, pelas músicas que tocam no rádio, ou mensagens de internet, nas mais variadas formas formam, ajudam-nos, juntamente com valores produzidos e reconhecidos pela família, pela escola e pelo trabalho, a nos constituir enquanto sujeitos, indivíduos e cidadãos, com personalidade, vontade e subjetividades distintas. (SETTON, 2020, p. 13)

Outra autora que retoma a questão das relações entre mídia e educação é Maria Luíza Belloni (2010). A autora compreende essa relação como ideia e como movimento social, uma vez que se deve dar atenção à importância da mídia-tecnologia-educação nos processos de formação das novas gerações. Para que se estabeleçam esses usos, a autora aponta dois caminhos: o uso pedagógico das mídias (ferramenta pedagógica) e a educação para as mídias (apropriação crítica). Dessa forma, Belloni (2010, p. 56) defende a noção da “mídia-educação como formação para a apropriação e uso das mídias como *ferramentas*: pedagógica para o professor, de criação, expressão pessoal e participação política para todos os cidadãos”.

Esses usos confluem para o que se espera da escola enquanto sua função social perante a sociedade, que contribua na emancipação dos sujeitos que ela ampara em seu viés educativo e cidadão. Tal postura, inclusive, combate o sentimento de apatia política, advertido por Bobbio (1998), que coloca em

xeque o futuro da democracia. Um cidadão em sua plenitude é aquele capaz de julgar e escolher, habilidades indispensáveis para a manutenção da própria democracia e que devem ser construídas com a escola, pois, afinal, consolidam um cidadão ativo tanto no mundo real quanto no ciberespaço. A escola tem responsabilidade de estimular as mudanças no campo material e tecnológico (LAKATOS; MARCONI, 2014), já que se percebe que ela é o meio pelo qual a população descobre instrumentos básicos para sua própria participação na sociedade (SAVIANI, 1980).

LDB, BNCC E OS USOS DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

O mundo contemporâneo tem vivenciado diferentes transformações nas áreas econômicas, políticas, culturais e sociais. Essa conjuntura vem alterando as relações em todos os seus matizes e conferindo a esse processo uma dinamicidade até então inalcançável, denominada por Zygmund Bauman (2003) de “Modernidade Líquida”. A rapidez com que os laços sociais se estabelecem e se desfazem exige, dos indivíduos, uma reflexão que deve ser seguida por rápidas decisões como a base de um sistema essencial para a sobrevivência social (GIDDENS, 1991).

A escola, entendida como local da apropriação e transmissão formal de conhecimentos, normas, valores, ideias, ideologias e tradições, tem a missão de desenvolver o estado físico, intelectual e moral dos sujeitos. Esse desenvolvimento proporcionado pela escola é realizado em colaboração com os espaços informais, entre eles, a família e a comunidade (LAKATOS; MARCONI, 2014). Tal formação integral precisa acompanhar as mudanças que se colocam como exigências fundamentais para a vida além dos muros da escola, uma vez que ela não está inserida acima do sistema social, mas dentro dele (PEREIRA; FORACCHI, 1973). A partir dessa perspectiva, defendemos a necessidade de a escola dialogar com as inovações tecnológicas, com o ciberespaço e com a cultura digital. Vejamos, então, como os documentos institucionais voltados para o campo educacional brasileiro propõem a inserção, os usos e apropriações das Tecnologias Digitais na escola.

Na década seguinte à promulgação da Constituição Federal (1988), a LDB-9.394/96 afirmou que a educação – desde o ensino básico ao superior – é um direito inalienável do cidadão. Além de conceder maior autonomia para

docentes e para a escola, essa legislação reconhece, também, que a educação escolar precisa se vincular ao mundo do trabalho e a prática social (LDB, 1996, art. 1º, § 2). Ao reconhecer que as instituições escolares não estão fora da sociedade, a LDB define que a escola deve munir seus estudantes com os conhecimentos que extrapolem os limites curriculares e, ao mesmo tempo, tornar os cidadãos aptos para o exercício pleno da cidadania e para ações significativas em suas realidades. Dito basicamente o que rege a lei, impõe-se uma questão, qual seja, até que ponto as legislações, os programas e os projetos sugerem que essa formação deve estar voltada para a inserção do sujeito em um mundo cada vez mais permeado pelas Tecnologias Digitais?

No que se refere à importância das questões tecnológicas na formação escolar, a LDB aponta que uma das finalidades da Educação Fundamental é fazer com que o sujeito compreenda a tecnologia. Mesmo sem esclarecer em qual sentido deveria ser esse objetivo, entende-se que “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos” modernos faz parte da finalidade do Ensino Médio (BRASIL, 1996). A definição de que a tecnologia está na base dos “diferentes itinerários formativos” é apontada para o esclarecimento das finalidades do Ensino Profissional, Tecnológicos e da Pós-Graduação. No entanto, não há, escrito na lei, uma especificação mais clara atinente à formação voltada para a inserção do sujeito para a cultura digital.

O termo tecnologia foi referido para sugerir a mediação na Educação Presencial, na Educação a Distância e na Formação Continuada de Professores. Nesse bojo, a modalidade *on-line* serve apenas para a realização de atividades e não ao complemento da formação profissional, tecnológica ou superior e, muito menos, para a formação cultural do sujeito. Já os termos digital, virtual e *internet* – elementos que estão intrinsecamente ligados às tecnologias na contemporaneidade – como caminhos para o processo ensino-aprendizado dos estudantes, sequer são mencionados na LDB.

Como se vê, o tema das Tecnologias Digitais abordado pela LDB é bastante superficial, com pouca preocupação com sua complexidade, e, quando inserido, é de forma estritamente tecnicista e instrumental, sem uma percepção do seu papel e impacto social e cultural. Em alguma medida, tais ausências são compreensíveis, pois, em 1996, os usos, estudos acerca do tema e apropriações dos produtos digitais derivados da Cultura Digital eram incipientes no

contexto brasileiro. Contudo, essa afirmação não exclui o fato de que nos anos posteriores ocorreram diversas alterações na LDB/96 – especificamente pelas Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001 e Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 – que, como se verá adiante, perderam a oportunidade de proporcionar uma educação capaz de dialogar com as Tecnologias Digitais.

Concordamos com Iria Brzezinski (1997) ao entender que a interpretação da LDB deve ultrapassar a vontade do legislador, para ser analisada à luz do contexto histórico em que foi idealizada. A constatação da ausência dos termos pertencentes a Cultura Digital reforça nosso argumento da necessidade de atualização da Lei máxima vigente do sistema educacional brasileiro, especialmente diante de um mundo cada vez mais permeado pelo ciberespaço, pelas Tecnologias Digitais e pelas redes sociais digitais e virtuais.

Apesar de um arcabouço jurídico considerável em relação à educação nacional em todas as suas etapas e das definições das responsabilidades dos entes federados, novas demandas exigiram novas legislações e posturas diferentes por parte do Estado. Nesse contexto, outro documento que merece destaque é o Plano Nacional de Educação (PNE). O Iº PNE, aprovado pela Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, vigorou entre 2001 e 2010. Já o IIº PNE foi aprovado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, até o ano de 2024. Ambos os documentos pretendiam preencher lacunas e estabelecer novas metas que seriam complementadas e adaptadas pelos planos estaduais e municipais.

Ao tratar das Tecnologias Digitais, o Iº PNE defendeu a “melhoria da infraestrutura física das escolas, generalizando inclusive as condições para a utilização das tecnologias educacionais em multimídia” voltadas para a aproximação entre informática e ensino (BRASIL, 2001). Esse documento ressalta, inclusive, que as tecnologias utilizadas na Educação a Distância não podem ficar restritas à tal finalidade, pois elas têm a possibilidade de se constituírem como “um instrumento de enorme potencial para o enriquecimento curricular e a melhoria da qualidade do ensino presencial” (BRASIL, 2001). Essa possibilidade pode ser percebida com o incentivo ao “acesso à internet” na escola por meio da “instalação de uma Rede Nacional de Informática na Educação” e de “programas educativos apropriados, especialmente a produção de softwares educativos” (BRASIL, 2001).

O IIº PNE reforça as premissas do documento anterior ao estimular à obtenção de

equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica⁵, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet. (BRASIL, 2014)

Dessa forma, o objetivo do segundo plano educacional é promover “a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação” (BRASIL, 2014). Esse documento traz de forma explícita o incentivo aos usos das Tecnologias Pedagógicas na educação, das práticas pedagógicas inovadoras para a alfabetização de crianças, das tecnologias assistivas para atender estudantes com deficiências físicas e da capacitação tecnológica para estimular “a participação dos adolescentes nos cursos das áreas tecnológicas e científicas” (BRASIL, 2014). Ainda que tais questões demonstrem uma proposta que pretendesse inserir a educação brasileira em uma nova era digital, esses enunciados são descritos de forma bastante vaga, pois não explicitam como seriam as formações dos docentes para os usos e apropriações das Tecnologias Digitais no processo ensino-aprendizagem.

Assim, o que se pode apurar nos dois documentos, Iº e IIº PNE, é que a inserção dos elementos pertencentes às TDIC se resume na aquisição de computadores, no acesso à internet e no incentivo a Educação a Distância. Cabe lembrar que tais documentos encontram-se inseridos no paradigma de mudança e aceleração informacional até aqui delineado. Questões como a educação on-line, os espaços virtuais para o ensino digital e inovação são negligenciados, especialmente quando pensamos nesses elementos como próprios da Cultura Digital e suas interfaces com a educação. Aqui, a questão que se impõe é o motivo da omissão de políticas públicas para a formação dos professores da Educação Básica no que tange aos usos e apropriações das Tecnologias Digitais. Como a incorporação das Tecnologias Digitais poderia renovar a Educação Básica, adequando-a à realidade? De que forma as Tecnologias Digitais poderiam formar sujeitos imersos em uma sociedade que a cada dia está mais inserida no mundo digital e, assim, promover uma cidadania digital?

Considerando o ideário neoliberal-conservador em que a LDB foi aprovada, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) estabelecidos – entre 1997⁶ e 1999⁷ – buscaram objetivar metas a serem alcançadas pelas disciplinas esco-

lares. De acordo seus idealizadores, esses parâmetros facilitariam o trabalho escolar e docente ao dividir seus elementos por meio de disciplinas. Enquanto a LDB apresenta os limites legais e gerais da educação brasileira, os PCNs permitiriam a *práxis* pedagógica, delimitando referências curriculares e a normatização de elementos fundamentais por disciplinas. Não obstante, a estruturação em matérias corroboraria com uma educação menos fragmentada ao propor o aprendizado por áreas; História e Geografia comporiam o grupo das Ciências Humanas. O objetivo era que as disciplinas dialogassem entre si, almejando uma educação integral que iria além dos conteúdos curriculares.

O que se depreende do PCN de História/Geografia é que as “novas gerações de alunos habituavam-se à presença de novas tecnologias de comunicação, especialmente o rádio e a televisão, que se tornaram canais de informação e de formação cultural” (BRASIL, 1997, p. 19). Nota-se que a referência ao rádio e a televisão demonstra o quanto o documento não dialogava com as inovações tecnológicas que se expandiam no final da década de 1990, entre elas o computador e a internet. Mesmo com essa omissão, no texto, afirma-se que uma “nova realidade” adentra a escola e não pode ser ignorada, o que forçaria mudanças no currículo formal. A despeito disso, não fica explícita qual “nova realidade” a que se refere, ainda que, no próprio documento, há a ressalva de que tais mudanças passariam a “ser consideradas e discutidas pelos diversos agentes educacionais preocupados em absorvê-las à organização e ao currículo escolar” (BRASIL, 1997, p. 19).

De todo modo, alguns pontos positivos são expostos nesse texto. O PCN de História indica que um dos objetivos do Ensino Fundamental é fazer com que os alunos sejam capazes de “utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (BRASIL, 1997, p. 5). Assim, o Ensino de História deveria englobar em seus conteúdos “os avanços tecnológicos, científicos e culturais da humanidade” e incorporar as “ideias de mudanças constantes do novo cotidiano tecnológico” (BRASIL, 1997, p. 17-19). Embora se vê aspectos positivos, as Tecnologias Digitais, inovação e ciberespaço não são considerados nos temas transversais, tampouco termos como inovação, mídias, digital e virtual são citados no documento.

Uma das conseqüências para a educação brasileira advinda das articulações constantes no PNE foi a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a

serem desenvolvidas nas escolas brasileiras – públicas e particulares – com vistas à garantia do direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno dos estudantes. A BNCC aponta competências específicas por áreas de conhecimento e disciplinas, os objetos de conhecimento, unidades temáticas e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes.

A avaliação não é a de que os documentos e legislações anteriores à BNCC, aqui analisados, não se preocupam com uma formação integral de seus tutelados, aliando à educação formal e informal (família, comunidade etc.). Mas, dessa vez, além da construção do conhecimento como um fator essencial para a aprendizagem no campo cognitivo, há a necessidade do desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais que vão referenciar a vida em sociedade e o exercício da cidadania. Essa atitude integra os estudantes à comunidade e possibilita um diálogo com a realidade circundante, tornando-os agentes mobilizadores da realidade que os cercam. Nesse sentido, os estudantes passam a ser vistos como seres integrais, pois, a escola ajuda na construção de um conhecimento globalizante, com competências adquiridas com ela e fora dela (GUIMARÃES NETO; ASSIS; GUIMARÃES, 2012).

De acordo com o que regulamenta a BNCC da disciplina de História, as “competências específicas [...] para o ensino fundamental” ligam-se ao modo como o estudante desenvolvesse a capacidade de interpretar os “contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias”, assim como, produzir, “avaliar e utilizar Tecnologias Digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais” (BNCC, 2018, p. 402).

A disciplina de História deveria desenvolver as seguintes habilidades: identificar os usos das tecnologias em diferentes contextos; “identificar as transformações ocorridas nos meios de comunicação (cultura oral, imprensa, rádio, televisão, cinema, internet e demais Tecnologias Digitais de informação e comunicação)” (BNCC, 2018, p. 413); comparar o uso de diferentes tecnologias no processo de comunicação; analisar as “transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das Tecnologias Digitais de informação e comunicação” (BNCC, 2018, p. 433).

Os objetos de conhecimento da disciplina de História inseridos ultrapassam as fontes tradicionais como, por exemplo, os “relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escrita [...] e inscrições nas pare-

des, ruas e espaços sociais”, e inserem as Tecnologias Digitais de informação e comunicação (BNCC, 2018, p. 408). Na BNCC, o mundo da tecnologia passa a pertencer ao campo de conhecimento da disciplina de História, assim como, as possibilidades de “integração de pessoas e as exclusões sociais e culturais” (BNCC, 2018, p. 412).

Assim, percebe-se ainda certo conservadorismo na concepção do Ensino de História, que talvez ainda dialogue com o contexto conservador neoliberal destacado anteriormente, inclusive diante de um mundo mais mediado pelo tráfego entre o ciberespaço, as Tecnologias Digitais, as redes sociais virtuais e a educação. Nosso intuito, a seguir, é entender como os manuais didáticos, ao auxiliar o professor, propõem sanar essa lacuna, ou seja, a orientação, sugestão e preparação para que o professor de História possa usar e apropriar-se das diferentes mídias e Tecnologias Digitais no seu saber e fazer docente. E como forma de colaborar, subsidiar e complementar a educação pública brasileira, além das legislações, existem diversos programas institucionalizados, entre eles, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Ainda que o livro didático tem caráter pedagógico para os estudantes, sendo usado como um material complementar, muitas vezes e, em muitos casos, a única alternativa para as escolas e os docentes que não dispõem de uma estrutura adequada, como por exemplo, acesso aos acervos bibliográficos físicos ou mesmo virtuais. Assim, torna-se necessário atualizar as formas como os livros didáticos proporcionam suporte aos docentes. Nesse sentido, os livros precisam considerar tanto a realidade dos alunos conectados, quanto daqueles que não o são, intercalando propostas que sejam possibilidades pedagógicas para os dois cenários. A partir do exposto, apresentaremos alguns desses manuais na seção que se segue.

ANÁLISE DOS MANUAIS DE HISTÓRIA: DIDÁTICA, ENSINO E TECNOLOGIAS DIGITAIS

Maria L. Belloni (2010) faz a seguinte pergunta: por que é tão difícil provocar mudanças na educação, especialmente na formação de professores? Kenski (2013) reforça o problema do “desencontro entre a formação do docente – centrada na sua atuação em espaços presenciais formais de escolarização – e as necessidades de habilidades, atitudes, valores e, sobretudo, conheci-

mentos, que os novos espaços profissionais demandam” (KENSKI, 2013, p. 9-10). A autora destaca a importância de preparar professores e professoras:

um novo profissional docente – conhecedor profundo das inter-relações pedagógicas, psicológicas, políticas e tecnológicas nas atividades de ensino e aprendizagem – que esteja presente para dimensionar, programar e orientar com habilidades a produção de ações educativas que vá ao encontro das necessidades de formação continuada das pessoas em diferenciados caminhos. (KENSKI, 2013, p. 9-10)

Em relação à formação de professores de História, Circe Bittencourt (2009, p. 107) defende que “os atuais métodos de ensino têm de se articular às novas tecnologias para que a escola possa se identificar com as novas gerações, pertencentes à cultura das mídias”. Para a autora, as novas tecnologias “estão revolucionando [...] as formas de conhecimento escolar, por sua capacidade e poder de estabelecer comunicações mais pessoais e interativas” e, por isso, “geram sujeitos com novas habilidades e diferentes capacidades de entender o mundo” (BITTENCOURT, 2009, p. 108). Quanto às TDIC, o professor deve entender o universo no qual o jovem está inserido de modo a encontrar utilidades para esses recursos eletrônicos. E é nessa problemática que podemos inserir as preocupações das formas como os livros didáticos, nomeadamente os manuais dos professores de História, buscam suprir as carências da formação inicial docente.

Uma primeira pergunta que guiou nossa análise é se os manuais sugerem *sites* para pesquisas? Se sim, quais? São especializados? Na obra de Boulos (2019), encontramos o acréscimo de sugestões de fontes complementares disponíveis na *internet*, as quais são referidas nas seções: “Dica de leitura”, em que sugere-se fontes textuais; “Imagens em movimento” que indicam vídeos; e a seção “Encaminhamento” que indica os artigos. Entre os principais *sites* sugeridos encontramos: da Biblioteca Digital do Senado, do Tribunal Superior Eleitoral, da Biblioteca Eletrônica Científica *On-line*, o acervo digital da UNESP, a Revista Pesquisa FAPESP e a Fundação Alexandre de Gusmão. No caso dos vídeos, o autor sugere a Empresa Brasil de Comunicação, a TV Cultura e os conteúdos da Universidade Virtual do Estado de São Paulo, UNIVESP, todos eles se encontram disponíveis no *Youtube*.

Já na coleção de Vicentino e Vicentino (2018) existem sugestões de ma-

terial complementar sobre a temática de cada capítulo, que incluem leituras de artigos e infográficos que podem ser recuperados nos *sites* dos jornais Folha de São Paulo e Estadão. Também são indicados textos publicados nas páginas da *SciELO* e nos repositórios de Instituições de Ensino Superior como, por exemplo, Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e a Universidade de São Paulo (USP). Sugerem-se, ainda, as pesquisas nos acervos digitais da Fundação Alexandre de Gusmão, Fundação Getúlio Vargas, Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil.

Na obra de Cotrim e Rodrigues (2018), por sua vez, há a indicação de *sites* para pesquisa em cada capítulo, para o aprofundamento e ou a complementação do conhecimento do professor. Percebe-se uma predominância de fontes textuais, entre eles, artigos que constam em *sites* da Organização das Nações Unidas e de Organizações não Governamentais como *World Wide Fund for Nature* (WWF). Também se vê sugestões de pesquisas nos *sites* da Câmara dos Deputados, Senado Federal, Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Contudo, aparecem com frequência menor indicações de vídeos da Empresa Brasil de Comunicação e do *YouTube*, tampouco visitas em museus virtuais como, por exemplo, no Museu Afro Brasil.

Nos manuais de Campos, Claro e Dolhnikoff (2018), já na primeira página de abertura, apresentam-se inúmeros *QR Codes* para o professor acessar informações sobre os fundamentos legais da educação brasileira. O que demonstra em relação aos demais manuais analisados uma aproximação entre as tecnologias digitais e seu uso em sala de aula, não mais como algo acessório ou de modo secundário, mas como acesso direto. Além disso, há indicação de *sites* com seus respectivos *QR Codes*, pelos quais direcionam-se para museus virtuais – o Museu Alemão da Ciência e Tecnologia de Munique, o Museu da Primeira Guerra Mundial e os Museus Imperiais da Guerra –, galerias virtuais – imagem do *New Deal* e Foro Itálico –, vídeos e outros *sites* como o da Federação Internacional de Futebol, do Comitê Olímpico do Brasil, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e da Fundação Getúlio Vargas.

A indicação de acesso aos *sites* de jornais de grande circulação no Brasil como o Estadão e Estado de São Paulo é um ponto de crítica. O que causa perplexidade é o fato dessa imprensa ser restrita, isto é, o acesso é limitado ao usuário que não paga assinatura mensal. Essa condição inviabiliza o acesso às informações e à leitura contidas nesses jornais digitais, pois retira de profes-

sores e alunos a possibilidade de aprofundar o assunto utilizando as fontes indicadas. Nesse sentido, em alguma medida esses jornais colaboram com a desigualdade do acesso à informação no país.

Por fim, com base na análise do livro da tríade de professores, há que se destacar a ausência de indicação de acervos digitais relevantes para orientar a prática docente. Um exemplo, é o *site* da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional que contém inúmeras fontes históricas digitalizadas. Tal qual outras plataformas vem digitalizando a documentação física com uma velocidade impressionante nos últimos anos, o *site* da Biblioteca Nacional poderia constar como indicação necessária para o professor e seus alunos de modo a orientá-los para uma pesquisa científica e histórica⁸. Há mais ausências que podem ser importantes para o trabalho docente, que merecem ser citadas, como o são os projetos de extensão universitários dispostos nas redes sociais digitais, o *Google for Education* com recursos *on-line* para professores e estudantes, como planos de aula, *apps* e *games*, entre outras.

Uma segunda indagação que orienta nosso estudo refere-se a quais suportes técnicos ou aplicativos esses manuais sugerem ao professor. Na obra de Boulos (2019), há orientações para o trabalho docente e uso de fontes no item Materiais de Apoio ao Professor. Na página XXX, que antecede o material, fica evidente no subitem Atividades, que o livro visa, principalmente, o desenvolvimento das competências leitora e escritora através dos exercícios propostos que compreendem diferentes gêneros textuais e imagens fixas (pintura, fotografia e charge). No mesmo capítulo do Manual do Professor coloca-se que as orientações pedagógicas estão contidas no material impresso e que há material complementar em formato digital.

Na obra Vicentino e Vicentino (2018), existe suporte técnico digital como ferramenta para o docente. No item “O papel do Manual Digital e do Material Audiovisual” (p. XVIII e XIX), há a orientação de usos tanto do Manual Digital do Professor como do Material Audiovisual. Os próprios autores expressam que tais opções foram pensadas como recursos adicionais para as aulas de História, sem se apresentarem como algo engessado, são sugestões que podem até ser adaptadas dependendo do contexto. Todos os capítulos articulam-se com o recurso digital sugerido na obra para facilitar o planejamento: os planos de aula, o uso de fontes audiovisuais e as sequências didáticas possíveis. Ainda, no mesmo volume e orientação, há explicação pa-

ra uso do Material Audiovisual que se coloca como algo complementar às discussões em sala, por ser exclusivamente um acervo de videoaulas; cita-se que reúne 4 vídeos por ano escolar, abarcando os principais assuntos debatidos no livro físico. Indica-se, ainda, que esse material deve ser trabalhado diretamente com os discentes como opção estratégica para diversificar o trabalho pedagógico em classe.

Na coleção de Cotrim e Rodrigues (2018), no começo de cada capítulo, tem-se menção para facilitar o planejamento e organização das aulas para que o professor consulte o material digital disponível no Manual do Professor. Entre eles, há indicações para acessar sequências didáticas e sugestão de exibição do Material Audiovisual em alguns temas, os quais podem ser acessados em *sites* com acesso livre como o da Fundação Casa de Rui Barbosa, da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) e da Brasileira Fotográfica.

Na obra História de Campos, Claro e Dolhnikoff (2018) tem-se a indicação no sumário do Material Digital as possibilidades de planos de desenvolvimento anual e bimestral dos conteúdos, assim como o aplicativo *QR Code* com sugestões de diversas fontes para os estudantes acessarem, seja na aula ou seja fora da escola. Identificamos, ainda, as caixas chamadas “Salto Triplo” que indicam *sites* para aprofundamento de determinado tema.

Uma terceira questão que orienta nossos questionamentos refere-se a quais referenciais teóricos subsidiam os usos e apropriações das tecnologias digitais na prática docente? Nas obras de Cotrim e Rodrigues (2018) e Boulos (2019) não foram encontrados referenciais teóricos sobre a apropriação das ferramentas digitais na prática escolar. As orientações constantes no manual enfocam muito para o uso de imagens e do cinema nas aulas como recurso pedagógico, priorizando subcapítulos para ambas, mas deixando bastante evidente que o acesso a elas ocorre através das tecnologias (como meio e não fim).

Já na obra de Vicentino e Vicentino (2018) no primeiro item “Orientações gerais” subitem “Sobre a coleção” (p. V), o parágrafo que inaugura o texto referencia-se num texto de José Manuel Moran⁹(2018). Para esse autor, vivemos um momento tanto do ensinar quanto do aprender menos rígido e mais flexível, repleto de fontes, e que nossa dificuldade está entre escolher quais são as mais significativas, ao fazer uma referência direta ao uso das TDIC. Essa leitura permite orientar a ação docente em relação às tecnologias

da informação e seu uso na educação, e dá subsídios para o uso de novas ferramentas pedagógicas dentro do ambiente escolar.

Em Campos, Claro e Dolhnikoff (2018), nas orientações do manual, há um roteiro para pesquisar na internet, com um campo em especial orientando sobre o letramento digital e sua importância. Na página XIII, no título Seções, ao final do texto, há uma explicação sobre a presença dos *QR Codes* na obra, justificando que tal postura confere um dinamismo maior ao material impresso, pois permite aos estudantes usarem seus celulares para realizar tais pesquisas, valorizando em certa medida o protagonismo juvenil.

A última questão de nossa pesquisa é se os manuais apontam perigos nos usos e apropriações das Tecnologias Digitais ou as apontam como elementos motivadores para o processo ensino-aprendizado de História? No início da obra de Boulos (2019), especificamente no item Metodologia de ensino-aprendizagem, contém um tópico intitulado “Orientações para o uso da internet” (p. XXV). O parágrafo que introduz a sugestão de uso de tal ferramenta demonstra de modo muito sucinto a existência de pontos positivos e negativos que precisam ser considerados e, ao mesmo tempo, oferece um roteiro para facilitar o trabalho do docente.

Entre os cinco pontos do roteiro sobre como usar as tecnologias, nesse caso a *internet*, o autor coloca que é essencial definir os objetivos da pesquisa e que os estudantes devem se manter nesse foco. Simultaneamente, Boulos (2019) encoraja a problematização dos materiais encontrados na rede, a qual seria realizada através do questionamento das fontes, da identificação das ausências significativas, da verificação da veracidade e do estímulo do posicionamento crítico. O autor também sugere que os discentes confrontem as fontes que encontraram na *internet* com outros materiais indicados durante a aula. Por fim, o autor orienta os estudantes a visitarem *sites* confiáveis e a realizarem trocas de informações com outros colegas da escola e nas redes sociais digitais.

Em Vicentino e Vicentino (2018), após a citação inicial de abertura da coleção, os autores abordam sobre o fato de estudantes utilizarem-se das “mídias tecnológicas como algo natural, inerente ao ser humano contemporâneo” (p. V). Para eles, cabe ao docente desnaturalizar tal postura e alertar acerca da confiabilidade das fontes e dos dados. Tais problemáticas são colocadas como uma aptidão a ser desenvolvida nas aulas, para que saibam se posicionar dian-

te da realidade vivida por todos (uso das TDIC *versus* credibilidade das informações).

Tal explicação já nas primeiras páginas do Manual do Professor demonstra uma preocupação com uma obra mais atualizada, capaz de responder aos anseios da realidade contemporânea, sem negar o papel fundamental da escola em uma sociedade conectada. Percebe-se que a obra reconhece as Tecnologias Digitais como ferramentas que precisam ser apropriadas durante as aulas, dialogando com certa fluidez entre o uso do livro físico e as TDIC como elementos motivadores do processo de ensino-aprendizagem.

Na obra Cotrim e Rodrigues (2018), no Manual do Professor não se apresentam os perigos sobre o uso ou apropriação indevida das TDIC. Apesar de em alguns momentos elas serem colocadas como possibilidades pedagógicas (sugestão de exibição do Material Audiovisual em alguns temas), são tidas como segundo plano, ao impor de forma bastante incisiva a preferência por fontes que envolvem as modalidades visuais e escritas em relação à adoção do livro. Outro ponto negativo é observado ao não alertar o professor para orientar seus estudantes quando decidirem pesquisar filmes, livros e músicas, contidos nos campos “Integrar com”, em que há sugestões que incluem informações sobre as fontes, mas não o tratamento necessário com cada uma delas.

Na coleção de Campos, Claro e Dolhnikoff (2018), há um roteiro disponível que compreende dez passos a serem seguidos, orientando tanto discentes quanto docentes a respeito do uso de algumas fontes históricas, sugeridas na obra. No Manual do Professor, em relação ao uso de pesquisas na internet, vê-se um texto abordando o conceito de letramento digital e sua importância perante a sociedade contemporânea. Além disso, oito livros são sugeridos para aprofundar nesse assunto, mas nenhum deles se encontram acessível em domínio público. Chama-se ainda atenção para que tanto o educador quanto a escola percebam que o mundo conectado, ou “hiperconectado”, se trata de um processo irreversível, e aponta-se para a plenitude das pesquisas na internet.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atual fase da comunicação informacional definida como a “cultura da convergência” tem sido discutida e considerada por especialistas como uma cultura participativa. A geração de crianças, adolescentes, jovens, adultos e

idosos, todos são alimentados e imersos por essa cultura que compartilha informações, influencia semelhantes e buscam manter-se informados a cada segundo. Esses “três desejos” mobilizados pela atual geração se concretizam porque a cultura da convergência possibilita o fluxo contínuo de conteúdos nas diversas plataformas e mídias sociais digitais: canais educativos, *sites* de pesquisa e de imprensa, seja brasileira ou seja, estrangeira, bem como *Facebook*, *YouTube*, *Telegram*, *WhatsApp*, *Instagram*, *TikTok*, para citar as principais redes, e os diversos aplicativos educacionais.

Os estudantes de diversos campos de estudo, especialmente os de História, veem demonstrando no ciberespaço um novo comportamento na busca por experiências de aprendizagem. No Ensino de História, em particular, a cultura da convergência apresenta-se como um problema, visto que ela desafia o(a) professor/historiador a estar conectado e adequar-se constantemente ao mundo digital. Até porque, conforme Kenski (2018), a cultura digital provoca novas necessidades, “integra perspectivas diversas vinculadas à incorporação, inovações e avanços nos conhecimentos proporcionados pelo uso das tecnologias digitais e as conexões em rede para a realização de novos tipos de interação, comunicação, compartilhamento e ação na sociedade”. É esse tipo de cultura que emerge e impacta de forma mais incisiva nas práticas docentes, no ensino e na escola.

Sabe-se que os professores são orientados por manuais didáticos e legislações para o exercício pleno de suas funções. Esses materiais possuem interfaces com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação? Não há dúvida, como foi possível demonstrar neste estudo, que os manuais didáticos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são essenciais e orientam o exercício do magistério. Entretanto, a partir das nossas questões elencadas, verificamos que as formas de orientação e interface são variadas nos quatro livros didáticos e legislações selecionados.

Em síntese, na obra *História Sociedade e Cidadania* de Boulos (2019), apesar do livro do aluno e o do professor indicarem o uso de fontes digitais, o que se percebe é que ela aparece apenas no campo “Dica!” ou como meio complementar para acesso do docente para aprofundar seus conhecimentos teóricos em História. E, dessa forma, reforçam o estereótipo do uso de tais ferramentas como algo superficial ou apenas acessório, motivando o uso como

algo diferente, mas, de certo modo, distante do mundo escolar. Enquanto as indicações tecnológicas para os estudantes compreendem vídeos, músicas e animações, sob um viés mais lúdico, para os docentes são textos na grande maioria que compõem o acervo a ser consultado.

O volume *Teláris História*, de Vicentino e Vicentino (2018) equilibra melhor a utilização do livro físico e dos elementos digitais, deixando bastante claro na abertura de cada capítulo como fazer essas apropriações e usos. São colocadas as orientações didáticas mais gerais sobre cada um dos assuntos a serem debatidos e caixinhas de texto com as indicações constantes no Material Digital – Plano de Desenvolvimento, Material Digital – audiovisual, Material Digital – sequência didática; e como encontrá-las em tal acervo. E embora sejam indicações para os alunos, existem as caixinhas de diálogo intituladas “De olho na tela”, “Minha biblioteca”, “Mundo virtual” e “Minha playlist” podem ser consultadas pelo professor para que oriente o educando a utilizá-las e como elas dialogam com os temas das aulas daquele capítulo. São quadrinhos, filmes, repositórios, infográficos e passeios digitais que, embora estejam a serviço dos estudantes, podem auxiliar também o trabalho docente.

Por sua vez, no livro *Historiar* (2018), Cotrim e Rodrigues consolidam o uso de fontes históricas como texto e imagem em seu conteúdo. O Manual do Professor dialoga com o material digital em diversos momentos, mas há uma predominância de indicação de fontes escritas e imagéticas em seu teor, nesse caso, tanto para docente quanto para os discentes,

Já no manual didático *História Escola e Democracia* de Campos, Claro e Dolhnikoff (2018) encontramos uma forte presença do uso das TDIC como uma ferramenta pedagógica, ainda que como uma sugestão e não algo necessariamente obrigatório. Contudo, as tecnologias aparecem como uma das protagonistas ao estar sempre presente nos capítulos e colocadas de modo bastante atrativo na obra. Esse livro apropriou-se das tecnologias digitais com fluidez e motiva seu uso para estudantes e docentes. Mesmo com um arcabouço textual sólido, bem como imagético, como nas demais obras analisadas, esse livro articulou com maestria o uso do livro físico com possibilidades virtuais, deixando a cargo do docente perante a sua realidade utilizá-las ou não.

O que se percebe através da análise dessas obras didáticas de História é que, mesmo com o reconhecimento da presença massiva das Tecnologias Di-

gitais em nosso cotidiano, a maioria dos manuais ainda abordam tal ferramenta com certo distanciamento. Sabe-se que a realidade da educação pública brasileira é marcada pelos abismos que separam entre o que se espera e o que se efetiva nas escolas. O livro didático está nessa fronteira; ora aumentando, ora diminuindo esse marco. Existem muitos avanços que precisam ser considerados nos manuais, como a indicação das tecnologias enquanto ferramentas pedagógicas frente ao mundo conectado e como produtoras de cultura, comportamentos e modelagem da subjetividade e personalidade.

Existe o suporte técnico para acesso docente, independentemente de sua qualidade, mas seu acesso, por exemplo, está atrelado à CDs que necessitam de um computador ou *notebook* que tenha o leitor, que há algum tempo tem deixado de ser o foco das fábricas que os produzem. E pior, muitas vezes, chegam às escolas junto de suas obras, mas são separados do Manual do Professor impresso ao serem entregues para o corpo docente, que sabe da existência do material de apoio digital, mas é impossibilitado de utilizá-lo na sua prática.

Neste estudo, tivemos por objetivo central abrir um diálogo entre a pesquisa histórica, o Ensino de História e as representações sociais acerca das TDIC e das mídias digitais. Sendo assim, consideramos que “o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola” (TARDIF, 2014, p. 11).

Ressaltamos, por fim, que não se trata de defender o uso das TDIC na escola a qualquer custo. Pelo contrário, a nossa proposta é acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e, sobretudo, os papéis de professor(a) e de estudante. Este estudo propõe um equilíbrio entre os manuais didáticos e as Tecnologias Digitais com a formação e a prática docente, e contribui para o processo de ensino, pesquisa e aprendizagem em História e, principalmente, para a compreensão das formas como os manuais selecionados orientam o exercício do magistério.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmund. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BELLONI, Maria Luiza. *Mídia-educação: Contextos, histórias e interrogações*.

- In: FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, PierCesare. *Cultura digital e escola: Pesquisa e formação de professores*. Campinas: Papirus, 2010.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2009.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.
- BOULOS JUNIOR, Alfredo. *História sociedade & cidadania (9º)*. São Paulo: FTD, 2019.
- BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Lei nº 13.005/14. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Ministério da Educação, 2014.
- BRASIL. Lei nº 9.394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- BRASIL. *Programa Nacional do Livro Didático*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 03 fev. 2022.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2/17. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, 2017.
- BRZEZINSKI, I. (org.). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Vozes, 1997.
- CAMPOS, F.; CLARO, R.; DOLHNIKOFF, M. *História Escola e Democracia*. São Paulo: Moderna, 2018.
- COTRIM, G.; RODRIGUES, J. *Historiar 9º ano: ensino fundamental anos finais*. São Paulo: Saraiva, 2018.
- FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, PierCesare. *Cultura digital e escola: Pesquisa e formação de professores*. Campinas: Papirus, 2012.
- GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Unesp, 1991.
- GOMES, Wilson. *A democracia no mundo digital: história, problemas e temas*. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2018. e-PUB.
- GUIMARÃES NETO, E.; GUIMARÃES, J. L. B.; ASSIS, M. A. *Educar pela sociologia: contribuições para a formação do cidadão*. Belo Horizonte: RHJ, 2012.
- JENKINS, Henry. *Cultura da conexão [livro eletrônico]: criando valor e significado por meio da mídia propagável*. São Paulo: Aleph, 2015. ePUB
- JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2013. ePUB

- KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e as alterações no espaço e tempos de ensinar e aprender. Da escola presencial à escola virtual. As tecnologias e as mudanças necessárias as instituições de ensino e no trabalho docente. In: KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial a distância*. Campinas, SP: Papirus, 2003. p. 29-68
- KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias, vida contemporânea e organização temporal. Organização temporal na educação escolar. Tempos tecnológicos e uma nova cultura de ensino e aprendizagem. In: KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e tempo docente*. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 41-68
- KENSKI, Vani M. Verbete Cultura Digital. In: MILL, Daniel (org.). *Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de educação a distância*. Campinas: Editora Papirus, 2018.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Sociologia Geral*. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2014.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- MARTINS, I. *Problemas e Perspectivas Sobre a Integração CTS no Sistema Educativo Português*. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciências, 1, 1.
- PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. *Educação e sociedade*. 6ª ed. São Paulo: Nacional, 1974.
- PRETTO, Nelson de Luca. *Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia*. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1980.
- SETTON, Maria da Graça. *Mídia e Educação*. São Paulo: Contexto, 2020.
- VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. *Teláris história 9º ano: ensino fundamental, anos finais*. São Paulo: Ática, 2018.

NOTAS

¹ De acordo com Vani M. Kenski (2018), o conceito de cultura digital é atual, emergente e temporal e “integra perspectivas diversas vinculadas à incorporação, inovações e avanços nos conhecimentos proporcionados pelo uso das tecnologias digitais e as conexões em rede para a realização de novos tipos de interação, comunicação, compartilhamento e ação na sociedade”. A cultura digital é preferencialmente virtual, transitando em camadas distintas nesse espaço, com conhecimentos, valores, práticas, temporalidades. Uma de suas características primordiais é a ruptura, pois a cultura digital, realizada pelos seus usuários, migra entre fronteiras, é transnacional, rompendo com os conceitos de tempo linear, espaço e território.

² Jenkins (2013) ressalta que nem todos os participantes compartilham de condições iguali-

tárias, pelo fato de que, ainda, corporações “exercem maior poder do que qualquer consumidor individual, ou mesmo um conjunto de consumidores”, assim como “alguns consumidores têm mais habilidades para participar dessa cultura emergente do que outros” (JEKINKINS, 2013, p. 31).

³ Essa nova cultura é baseada na *intermedialidade* e na convergência das tecnologias digitais. Diferentemente dos autores, Jenkins (2013) discorda da ideia de que a cultura da convergência deve ser compreendida apenas “como um processo tecnológico que une múltiplas funções dentro dos mesmos aparelhos” (p. 30). Em vez disso, o autor considera que a convergência deve ser representada pela transformação cultural, uma vez que os consumidores são incentivados a procurar novas informações e fazer conexões por diferentes mídias.

⁴ Sabe-se que a exclusão digital presente nas escolas públicas brasileiras impõe um abismo entre o ideal e a realidade; entretanto, essa desigualdade não deve ser motivo para deixar de lado a inserção das tecnologias digitais na prática docente, pois, tal postura é uma forma de inclusão, tanto para alunos quanto para professores, ajudando na construção de uma democracia tecnológica e de uma cidadania digital.

⁵ Outra novidade no IIº PNE é a expectativa de institucionalizar programas de “composição de acervo digital de referências bibliográficas e audiovisuais para os cursos de graduação” e pós-graduação (BRASIL, 2014). Apesar disso, os documentos reforçam a necessidade de investir na inovação tecnológica para Instituições de Educação Superior (IES) e Instituições Científicas e Tecnológicas (ICTs), os quais estariam direcionados para o “aumento da competitividade das empresas de base tecnológica” (BRASIL, 2014). Em ambos os documentos, a concepção de Tecnologia está fortemente associada à Educação Profissional, Ensino Superior e Educação à Distância em todos os níveis. Com essa compreensão, entendemos que dificulta qualquer associação com a inserção das tecnologias como produção de cultura e do conhecimento com a Educação Básica. Essa perspectiva desestimula a adoção e a inserção das crianças e dos jovens nesta sociedade permeada pelas Cultura Digital.

⁶ Ano de organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental.

⁷ Ano de organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

⁸ A ausência dessa referência nos manuais didáticos, além disso, pode ignorar o trabalho útil realizado pelos funcionários da instituição.

⁹ Referência usada no livro: MORAN, Jose Manuel. O uso das novas tecnologias da informação e da comunicação na EAD - uma leitura crítica dos meios. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20TextoMoran.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2018.

