

FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO DIANTE DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

HISTORY TEACHER EDUCATION IN HIGH SCHOOL IN THE FACE OF DIGITAL TECHNOLOGIES

FORMACIÓN DOCENTE EN HISTÓRIA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA ANTE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES

Ana Maria Nunes¹
Rozineide Iraci Pereira da Silva²

RESUMO: Este artigo discute a formação docente em História no Ensino Médio brasileiro diante das tecnologias digitais, articulando fundamentos didático-pedagógicos da área, marcos normativos recentes e referenciais conceituais da cultura digital, com o objetivo de evidenciar desafios, possibilidades e exigências contemporâneas para o trabalho docente em contextos escolares atravessados por conectividade, plataformas e novas formas de circulação do conhecimento histórico. A partir de revisão teórica, examina-se a formação inicial e continuada do professor de História, destacando tensões entre identidade profissional, saberes docentes e demandas institucionais, bem como a centralidade do planejamento e da mediação didática na seleção, problematização e interpretação de fontes, narrativas e temporalidades. Em seguida, analisam-se as orientações curriculares e legais que estruturam o Ensino Médio no Brasil, enfatizando implicações para o ensino de História em termos de direitos de aprendizagem, organização curricular e responsabilidades da escola na formação integral do estudante. No campo das tecnologias, o texto mobiliza noções de cibercultura e cultura digital para compreender como práticas sociais em rede reconfiguram linguagem, autoria e participação, exigindo do professor competências para criar situações de aprendizagem que integrem criticamente recursos digitais, sem reduzir o conhecimento histórico a consumo rápido de informação. Por fim, discute-se a necessidade de competências digitais docentes e de práticas pedagógicas digitais que preservem o rigor epistemológico da História, ampliem o repertório metodológico e fortaleçam a aprendizagem interpretativa, reconhecendo limites materiais, desigualdades de acesso e a importância de políticas e referenciais de competência para orientar a atuação profissional.

Palavras-chave: Formação docente. Ensino de História. Ensino Médio. Tecnologias digitais. Cultura digital.

¹Mestranda em ciências da educação pela Christian Business School, especialista em gestão escolar, administração, supervisão e orientação educacional (Fama), graduada em pedagogia pela Universidade Federal de Paraíba.

²PhD, doutora em ciências da educação, mestra em ciências da educação, especialista em escrita avançada, psicopedagoga, pedagoga, Professora e orientadora da Christian Business School - CBS.

ABSTRACT: This article discusses History teacher education in Brazilian high school in the face of digital technologies, connecting didactic-pedagogical foundations of the field, recent normative frameworks, and conceptual references of digital culture, with the purpose of highlighting contemporary challenges, possibilities, and professional demands for teaching in school contexts shaped by connectivity, platforms, and new forms of circulation of historical knowledge. Through a theoretical review, the text examines initial and continuing teacher education, emphasizing tensions between professional identity, teachers' knowledge, and institutional expectations, as well as the centrality of planning and pedagogical mediation for selecting, problematizing, and interpreting sources, narratives, and temporalities. It then analyzes curricular and legal guidelines that structure high school in Brazil, stressing implications for History teaching regarding learning rights, curricular organization, and the school's responsibilities toward students' integral education. In the field of technologies, the article draws on notions of cyberculture and digital culture to understand how networked social practices reshape language, authorship, and participation, requiring teachers to develop competencies to design learning situations that critically integrate digital resources, without reducing historical knowledge to fast information consumption. Finally, it argues for digital teaching competencies and digital pedagogical practices that preserve the epistemological rigor of History, expand methodological repertoires, and strengthen interpretive learning, while acknowledging material constraints, access inequalities, and the importance of competency frameworks to guide professional practice.

Keywords: Teacher education. History teaching. High school. Digital technologies. Digital culture.

RESUMEN: Este artículo analiza la formación docente en Historia en la educación secundaria brasileña ante las tecnologías digitales, articulando fundamentos didáctico-pedagógicos del área, marcos normativos recientes y referencias conceptuales de la cultura digital, con el objetivo de evidenciar desafíos, posibilidades y exigencias contemporáneas para la labor docente en contextos escolares atravesados por conectividad, plataformas y nuevas formas de circulación del conocimiento histórico. A partir de una revisión teórica, se examina la formación inicial y continua del profesorado de Historia, destacando tensiones entre identidad profesional, saberes docentes y demandas institucionales, así como la centralidad de la planificación y de la mediación pedagógica en la selección, problematización e interpretación de fuentes, narrativas y temporalidades. En seguida, se analizan orientaciones curriculares y legales que estructuran la educación secundaria en Brasil, enfatizando implicaciones para la enseñanza de la História en términos de derechos de aprendizaje, organización curricular y responsabilidades de la escuela en la formación integral del estudiantado. En el campo de las tecnologías, el texto moviliza nociones de cibercultura y cultura digital para comprender cómo las prácticas sociales en red reconfiguran lenguaje, autoría y participación, exigiendo del profesorado competencias para crear situaciones de aprendizaje que integren críticamente recursos digitales, sin reducir el conocimiento histórico al consumo rápido de información. Finalmente, se discute la necesidad de competencias digitales docentes y de prácticas pedagógicas digitales que preserven el rigor epistemológico de la História, amplíen el repertorio metodológico y fortalezcan el aprendizaje interpretativo, reconociendo límites materiales, desigualdades de acceso y la importancia de marcos de competencia para orientar la actuación profesional.

Palabras clave: Formación docente. Enseñanza de la História. Educación secundaria. Tecnologías digitales. Cultura digital.

I INTRODUÇÃO

A docência em História no Ensino Médio brasileiro tem sido atravessada por transformações que combinam, de um lado, a necessidade permanente de rigor conceitual na abordagem de temporalidades, evidências e narrativas e, de outro, a pressão cotidiana por respostas pedagógicas diante de uma cultura escolar cada vez mais mediada por telas, conectividade e circulação acelerada de informações, o que exige recolocar no centro da análise a formação do professor como condição estruturante para que o ensino não se limite a repetir conteúdos, mas produza compreensão histórica e leitura crítica do presente. (Bittencourt, 2008)

Quando se considera que a formação docente envolve identidade profissional, autoria pedagógica e elaboração de sentidos para o trabalho escolar, torna-se insuficiente tratar tecnologias digitais apenas como instrumentos neutros a serem adicionados ao repertório técnico, pois elas interferem na organização do tempo didático, na relação com o conhecimento e na interação com os estudantes, obrigando o professor a reconstruir práticas e decisões curriculares em meio a expectativas sociais de inovação e a demandas institucionais frequentemente contraditórias. (Nóvoa, 2009)

No contexto brasileiro, a escola de Ensino Médio é regida por marcos legais que definem finalidades educativas, deveres do Estado e responsabilidades pedagógicas, de modo que discutir formação docente em História diante das tecnologias digitais implica também compreender a moldura normativa que sustenta a organização curricular e a garantia de direitos educacionais, especialmente quando tais direitos incluem dimensões culturais, científicas e cidadãs que não se realizam sem docência qualificada. (Brasil, 1996)

Além disso, as orientações curriculares para o Ensino Médio reafirmam compromissos com aprendizagens essenciais e com uma formação que articule conhecimentos, competências e práticas sociais, o que coloca o ensino de História diante do desafio de integrar recursos digitais sem dissolver a especificidade epistemológica do campo, preservando a problematização de fontes, a análise de contextos e a construção argumentativa em lugar de leituras imediatistas e descontextualizadas. (Brasil, 2018)

A cultura digital, compreendida como um modo de vida informacional e comunicacional que reorganiza linguagens, autoria e participação em redes, altera a forma como os jovens se relacionam com registros do passado e com narrativas públicas sobre memória, política e identidades, impondo ao professor um trabalho de mediação que não é apenas operacional, mas

intelectual e ético, pois envolve orientar critérios de validação, interpretação e responsabilidade histórica. (Lévy, 1999)

Diante disso, este artigo tem como objetivo discutir fundamentos e desafios da formação docente em História no Ensino Médio, relacionando-os às transformações da cultura digital e às exigências de competências docentes para o uso crítico de tecnologias na mediação do ensino-aprendizagem, de modo a oferecer uma leitura integrada entre formação profissional, marcos educacionais e possibilidades pedagógicas contemporâneas. (Kenski, 2007)

2 A FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA: BASES TEÓRICAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

2.1 Formação inicial e continuada do professor de História

A formação inicial do professor de História demanda a compreensão de que ensinar História não corresponde a narrar fatos em sequência, mas a mobilizar procedimentos de seleção, problematização e contextualização que transformem conteúdos em experiência intelectual para o estudante, o que exige domínio do conhecimento histórico e domínio dos modos de ensiná-lo, com atenção aos métodos, às fontes e às linguagens escolares. (Bittencourt, 2008)

Em termos didáticos, a prática de ensino de História se realiza quando o professor consegue articular objetivos, conteúdos e metodologias a partir de situações concretas de sala de aula, reconhecendo a diversidade de repertórios dos estudantes e a necessidade de planejar estratégias que façam do conteúdo histórico um campo de reflexão sobre o tempo, a memória e os conflitos sociais, em vez de mera repetição de datas e nomes. (Fonseca, 2003)

A construção da identidade profissional docente, especialmente em áreas de Humanidades, envolve compreender a docência como produção de sentidos e como profissão intelectual que se desenvolve no confronto entre tradição escolar, condições de trabalho e projetos pedagógicos, razão pela qual a formação inicial precisa criar espaços de reflexão sobre escolhas curriculares e responsabilidades públicas da atuação docente. (Nóvoa, 2009)

Ao considerar a docência como atividade fundada em saberes específicos, torna-se central reconhecer que o professor se apoia em conhecimentos construídos ao longo da formação e da experiência, inclusive saberes pedagógicos que orientam a gestão da aula, a avaliação e a organização do trabalho didático, o que significa que a formação inicial não se conclui no diploma, mas inaugura um percurso de desenvolvimento profissional. (Pimenta, 1999)

A profissionalidade docente também se fortalece quando o professor compreende que seu trabalho envolve diferentes categorias de conhecimento, como o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico e a capacidade de transformá-los em explicações, exemplos e tarefas adequadas ao contexto escolar, o que sustenta a importância de uma formação que não se reduza ao acúmulo de teorias, mas se converta em ação pedagógica deliberada. (Shulman, 1986)

No campo do ensino de História, a formação inicial deve incluir a compreensão de fundamentos e métodos que permitam ao docente trabalhar com fontes e narrativas de forma crítica, ensinando o estudante a distinguir evidências, a reconhecer perspectivas e a sustentar argumentos, o que contribui para que a disciplina cumpra sua função formativa na leitura do mundo social. (Bittencourt, 2008)

A formação continuada, por sua vez, precisa ser entendida como prática institucional e coletiva, pois a atualização profissional do professor não ocorre apenas por cursos eventuais, mas por processos permanentes de estudo, troca e reflexão que se articulam ao cotidiano escolar e às demandas efetivas da docência, sobretudo quando a escola é atravessada por mudanças tecnológicas e curriculares. (Nóvoa, 2009)

Ao tratar de experiências e aprendizados no ensino de História, evidencia-se que o desenvolvimento profissional do docente é mais consistente quando se ancora na análise de práticas reais e na problematização do que acontece em sala de aula, de modo que a formação continuada se torna um espaço de reconstrução do planejamento e de reinvenção metodológica orientada por desafios concretos. (Fonseca, 2003)

A compreensão de saberes da docência implica reconhecer que o professor elabora conhecimentos no próprio exercício profissional, reorganizando concepções e estratégias conforme enfrenta diferentes turmas, materiais e objetivos, o que reforça a importância de políticas de formação continuada que valorizem a experiência e a reflexão, em vez de prescrições externas desconectadas da prática. (Pimenta, 1999)

Em um cenário de crescente digitalização, a formação continuada precisa contemplar a dimensão tecnológica não como mera capacitação instrumental, mas como reflexão sobre mudanças nos modos de informar-se, de comunicar-se e de aprender, o que exige do professor discernimento pedagógico para avaliar quando e como integrar recursos digitais de forma coerente com finalidades do ensino de História. (Kenski, 2007)

A docência em História demanda atenção à mediação didática, pois o professor é responsável por transformar conteúdos históricos em objetos de estudo acessíveis e

intelectualmente desafiadores, o que envolve escolhas de recortes, construção de perguntas e organização de sequências didáticas que sustentem a aprendizagem interpretativa, especialmente em contextos de dispersão informacional. (Bittencourt, 2008)

Na perspectiva da formação como processo, a escola também deve ser compreendida como lugar de aprendizagem do professor, na medida em que projetos coletivos, coordenação pedagógica e cultura institucional influenciam diretamente as possibilidades de desenvolvimento profissional, o que torna inadequado imaginar a formação continuada como tarefa individual descolada das condições de trabalho. (Nóvoa, 2009)

Considerando a docência como atividade ancorada em saberes pedagógicos, é fundamental que a formação continuada inclua discussão sobre avaliação, sobre modos de acompanhar aprendizagens e sobre critérios para analisar produções dos estudantes, sobretudo em História, onde a argumentação, a interpretação e a escrita assumem papel decisivo. (Pimenta, 1999)

A inserção de tecnologias no cotidiano escolar amplia a necessidade de reflexão didática, porque o acesso rápido a conteúdos e a imagens do passado pode criar a ilusão de aprendizagem imediata, exigindo do professor competência para construir mediações que distingam informação de conhecimento e que transformem materiais digitais em oportunidades de análise histórica contextualizada. (Kenski, 2007)

A formação docente, portanto, precisa sustentar o professor na tarefa de organizar métodos e procedimentos de ensino que respeitem a natureza do conhecimento histórico e que promovam o pensamento histórico dos estudantes, garantindo coerência entre objetivos formativos e estratégias pedagógicas em um ambiente sociotécnico em mutação. (Bittencourt, 2008)

Quando a formação continuada se orienta por reflexão sobre a prática, ela se torna capaz de enfrentar desafios contemporâneos sem aderir a modismos tecnológicos, pois fortalece a autonomia profissional do professor e sua capacidade de decidir pedagogicamente, reconhecendo que inovação, em História, não é sinônimo de digitalização, mas de aprofundamento interpretativo e de problematização do tempo. (Fonseca, 2003)

A centralidade da identidade docente como construção histórica e coletiva sugere que os desafios contemporâneos, incluindo a presença de tecnologias digitais, devem ser apropriados como parte de um projeto de profissão que valorize a autoria, a responsabilidade pública e a capacidade de produzir futuro no presente escolar. (Nóvoa, 2009)

2.2 O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

O Ensino Médio brasileiro, enquanto etapa final da educação básica, carrega a responsabilidade de consolidar aprendizagens e de promover formação que articule dimensões culturais, científicas e éticas, de modo que o ensino de História não pode ser reduzido a repertório informativo, pois deve contribuir para a compreensão crítica de processos sociais e para a participação cidadã em contextos democráticos. (Brasil, 1996)

As orientações curriculares nacionais reforçam a necessidade de organizar aprendizagens essenciais, e isso implica pensar a História como campo que desenvolve capacidades de análise, interpretação e argumentação, exigindo planejamento que articule conteúdos e habilidades em percursos didáticos coerentes com as finalidades formativas do Ensino Médio. (Brasil, 2018)

Ao discutir fundamentos e métodos do ensino de História, evidencia-se que a disciplina se constitui pela articulação entre temas, problemas e procedimentos de leitura do passado, o que exige que o professor selecione conteúdos não pelo acúmulo, mas pela relevância formativa, assegurando que a aula produza relações entre temporalidades e contextos. (Bittencourt, 2008)

O caráter formativo do ensino de História se concretiza quando a prática docente mobiliza experiências, reflexões e aprendizados que aproximem o estudante da condição de intérprete do tempo, pois a aula deve criar situações em que narrativas sejam analisadas, confrontadas e reescritas com base em critérios e evidências, evitando uma pedagogia da memorização. (Fonseca, 2003)

No quadro normativo recente, diretrizes curriculares para o Ensino Médio atualizam debates sobre organização curricular e finalidades educacionais, o que demanda do professor de História leitura cuidadosa das orientações institucionais para produzir planejamento que não perca de vista a especificidade da disciplina e suas responsabilidades na formação integral. (Brasil, 2024)

Uma implicação recorrente das políticas curriculares é a necessidade de coerência entre direitos de aprendizagem e práticas pedagógicas, o que significa que o ensino de História deve ser planejado de forma a garantir progressão e profundidade, sustentando a construção de conceitos e de interpretações em lugar de um percurso fragmentado por temas desconexos. (Brasil, 2018)

A aula de História no Ensino Médio precisa lidar com disputas de memória e com narrativas públicas conflitantes, pois o espaço escolar é atravessado por debates sociais que

chegam aos estudantes por diferentes meios, exigindo do professor competência para mediar controvérsias com rigor e responsabilidade, sem ceder a simplificações ou a neutralizações que empobrecem o debate. (Bittencourt, 2008)

A prática de ensino de História, quando comprometida com reflexão, torna-se capaz de transformar curiosidades e inquietações juvenis em investigação orientada, pois o professor pode organizar atividades em que o estudante aprenda a formular perguntas, a selecionar evidências e a construir explicações, fortalecendo autonomia intelectual no trato com o passado. (Fonseca, 2003)

A legislação educacional estabelece princípios e finalidades que sustentam a obrigação de oferecer educação de qualidade, e isso implica reconhecer que o ensino de História deve ser garantido com condições materiais e pedagógicas adequadas, o que envolve tanto currículo quanto formação docente, recursos e tempo de trabalho. (Brasil, 1996)

Ao discutir fundamentos do ensino de História, é relevante notar que o trabalho com fontes e narrativas exige mediação, pois estudantes não se tornam leitores críticos apenas pelo acesso a documentos, sendo necessário o professor construir procedimentos para contextualização, comparação e interpretação. (Bittencourt, 2008)

As diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio colocam desafios para as áreas e componentes, exigindo reorganização de tempos e percursos, e nesse cenário a História precisa afirmar seu papel formativo sem perder densidade, o que depende da capacidade docente de planejar sequências significativas. (Brasil, 2024)

A dimensão didática da disciplina se expressa também na escolha de linguagens, incluindo textos, imagens, mapas e recursos audiovisuais, e isso exige que o professor compreenda como diferentes suportes podem favorecer aprendizagens, sem substituir a análise histórica por consumo passivo de materiais. (Bittencourt, 2008)

Quando a prática docente se orienta por reflexão sobre os efeitos das escolhas didáticas, torna-se possível evitar a fragmentação típica de abordagens que alternam temas sem aprofundamento, construindo ao contrário percursos em que conceitos e problemas se encadeiam e ampliam a compreensão dos estudantes. (Fonseca, 2003)

A normatividade da BNCC no Ensino Médio reforça que a escola deve organizar situações de aprendizagem que desenvolvam competências e habilidades, e isso exige que o ensino de História seja pensado em termos de capacidades interpretativas e argumentativas, com avaliação compatível com tais objetivos. (Brasil, 2018)

A permanência de desigualdades educacionais no país torna ainda mais decisiva a qualidade do ensino de História, pois a formação crítica não pode ser privilégio de poucos, e por isso a docência precisa ser sustentada por formação robusta e por planejamento que considere os contextos dos estudantes e as condições reais de escolarização. (Brasil, 1996)

Compreender o ensino de História no Ensino Médio brasileiro requer reconhecer que a disciplina opera na fronteira entre conhecimento acadêmico e cultura escolar, cabendo ao professor transformar saberes históricos em experiências de aprendizagem que façam sentido no presente dos estudantes e que preservem o compromisso com a interpretação responsável do passado. (Fonseca, 2003)

3 TECNOLOGIAS DIGITAIS E EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS

3.1 CULTURA DIGITAL, CIBERCULTURA E EDUCAÇÃO

A cultura digital pode ser compreendida como um conjunto de práticas, valores e linguagens que se organizam em torno de redes, dispositivos e circulação informacional, alterando modos de produzir e compartilhar sentidos, o que repercute diretamente no cotidiano escolar ao deslocar a centralidade do livro e do quadro para ecossistemas comunicacionais múltiplos. (Lévy, 1999)

A noção de cibercultura, ao destacar a vida social mediada por tecnologias em uma cultura contemporânea conectada, permite compreender que a escola não está fora das redes, pois estudantes e professores vivem formas de sociabilidade e de informação que atravessam fronteiras entre tempo escolar e tempo social. (Lemos, 2023)

No campo educacional, tecnologias não são apenas recursos adicionais, porque elas reconfiguram ritmos e expectativas de aprendizagem, instaurando um novo regime de atenção e de acesso a conteúdos, de modo que a docência precisa lidar com o desafio de transformar velocidade informacional em experiência de aprendizagem que inclua pausa, análise e reflexão. (Kenski, 2007)

A cibercultura favorece novas modalidades de autoria e participação, o que pode ampliar possibilidades de produção discente em projetos, narrativas e investigações, desde que o professor construa critérios e orientações para que a participação em rede não se reduza a reprodução de conteúdos, mas se converta em elaboração interpretativa. (Lévy, 1999)

A compreensão de tecnologia como dimensão cultural e social ajuda a evitar a leitura instrumental que reduz plataformas a ferramentas neutras, pois a vida conectada reorganiza

relações de poder, circulação de discursos e formação de opinião, o que exige da educação uma postura crítica diante de práticas de compartilhamento e de visibilidade. (Lemos, 2023)

A escola, ao lidar com o novo ritmo da informação, enfrenta a necessidade de replanejar tempos didáticos e estratégias de mediação, pois a disponibilidade de conteúdos digitais não garante aprendizagem, tornando indispensável que o professor estabeleça percursos e perguntas que orientem o estudo. (Kenski, 2007)

A cibercultura também modifica a relação com a memória social, já que arquivos digitais, redes sociais e plataformas de vídeo produzem narrativas sobre o passado em formatos curtos e emocionalmente carregados, exigindo da educação histórica instrumentos para analisar tais narrativas e para identificar suas condições de produção. (Lévy, 1999)

A leitura da cultura digital como vida social mediada por tecnologia permite compreender que a sala de aula se torna um ponto de encontro entre diferentes regimes de verdade e de credibilidade, pois estudantes chegam com referências de influenciadores, canais e plataformas, e o professor precisa construir mediações que ensinem critérios de validação e contextualização. (Lemos, 2023)

A discussão educacional sobre tecnologias exige reconhecer que a mediação pedagógica permanece central, já que o professor organiza situações de aprendizagem, define objetivos e acompanha processos, de modo que a presença de recursos digitais só produz ganhos formativos quando integrada a uma intencionalidade didática clara. (Kenski, 2007)

A cibercultura, ao expandir comunicação e interatividade, pode favorecer práticas colaborativas e projetos investigativos, mas também pode intensificar dispersão e superficialidade, o que torna necessário que a escola produza formas de letramento que incluam análise crítica de fontes e de discursos em ambientes digitais. (Lévy, 1999)

A compreensão de tecnologia como vida social, e não como simples aparato, ajuda a perceber que desigualdades de acesso e de uso atravessam o cotidiano escolar, pois conectividade e dispositivos não se distribuem igualmente, tornando a integração pedagógica das tecnologias também um desafio de equidade. (Lemos, 2023)

O ritmo informacional contemporâneo pressiona a escola a responder com imediatismo, e por isso a docência precisa sustentar uma pedagogia que recupere profundidade, problematização e encadeamento de ideias, pois aprender, especialmente em História, exige tempo de construção de sentido. (Kenski, 2007)

Ao pensar cultura digital, torna-se relevante reconhecer que o conhecimento circula em redes e que a inteligência coletiva pode ser mobilizada em atividades de investigação, desde que a escola ensine a transformar colaboração em produção de conhecimento e não apenas em soma de opiniões. (Lévy, 1999)

A cibercultura envolve também novas formas de linguagem e de estética, como memes, narrativas audiovisuais e montagens, e isso pode ser incorporado à educação como objeto de análise, permitindo que o professor trabalhe criticamente representações do passado e disputas de memória em formatos contemporâneos. (Lemos, 2023)

No campo educacional, tecnologias exigem que o professor compreenda como diferentes mídias interferem na aprendizagem, pois a passagem de um conteúdo para vídeo, podcast ou hipermídia altera a forma de atenção e de compreensão, o que reforça a importância do planejamento. (Kenski, 2007)

A compreensão de cibercultura como ambiente de circulação de signos e de relações ajuda a escola a situar sua tarefa formativa, pois não se trata de competir com as redes em entretenimento, mas de construir espaços de estudo em que o estudante aprenda a interpretar criticamente o mundo informacional em que vive. (Lévy, 1999)

Pensar cultura digital e educação implica reconhecer que o desafio central é pedagógico e formativo, pois a escola deve transformar o excesso informacional em oportunidade de aprender a selecionar, contextualizar e argumentar, afirmando a docência como mediação intelectual em tempos conectados. (Kenski, 2007)

3.2 TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO MEDIADORAS DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

As tecnologias digitais podem atuar como mediadoras do ensino-aprendizagem quando são integradas a objetivos claros e a práticas de acompanhamento, pois a mediação não reside na ferramenta em si, mas na forma como o professor organiza interações e tarefas que promovem construção de sentido. (Kenski, 2007)

Em ambientes conectados, a aprendizagem envolve circulação de informações e participação em redes, o que pode favorecer processos colaborativos, desde que a escola ensine critérios de relevância e de confiabilidade, evitando que a abundância de conteúdos produza apenas dispersão e consumo fragmentado. (Lévy, 1999)

A cultura contemporânea mediada por tecnologias evidencia que os sujeitos aprendem também fora da escola, em experiências digitais cotidianas, e isso exige do professor reconhecer

tais experiências como repertório a ser problematizado, orientando o estudante a transformar vivências em reflexão e conhecimento. (Lemos, 2023)

A mediação pedagógica com tecnologias demanda considerar ritmos de informação e atenção, pois o acesso rápido a conteúdos pode criar a sensação de que aprender é apenas localizar dados, o que torna indispensável que o professor proponha tarefas de análise, síntese e argumentação. (Kenski, 2007)

Quando se compreende que o conhecimento circula em redes, percebe-se que a sala de aula pode se expandir para práticas de pesquisa e produção em ambientes digitais, desde que o professor defina critérios de autoria e de responsabilidade, favorecendo aprendizagem ativa e participação orientada. (Lévy, 1999)

A vida social na cibercultura inclui mecanismos de recomendação e de visibilidade que influenciam o que os estudantes veem e acreditam, e por isso a mediação docente deve incluir reflexão sobre como plataformas selecionam conteúdos, pois tal seleção interfere na formação de opiniões e na compreensão do mundo. (Lemos, 2023)

Tecnologias digitais também alteram formas de avaliação, porque produções multimodais e projetos colaborativos exigem critérios que considerem processo, argumentação e autoria, o que implica que o professor desenvolva instrumentos para acompanhar aprendizagens em diferentes linguagens. (Kenski, 2007)

A mediação tecnológica pode favorecer a construção de inteligência coletiva em projetos de investigação, desde que a escola ensine o estudante a dialogar, a justificar posições e a utilizar evidências, pois a colaboração em rede só se torna formativa quando orientada por critérios e problemas. (Lévy, 1999)

A cibercultura produz novas relações com tempo e memória, e isso afeta a aprendizagem ao favorecer leituras rápidas e descontextualizadas, exigindo do professor estratégias que recuperem a dimensão histórica e a profundidade interpretativa, especialmente em áreas como História. (Lemos, 2023)

O uso pedagógico de tecnologias requer planejamento que considere infraestrutura, acesso e tempo de aula, pois recursos digitais podem ampliar aprendizagens, mas também podem gerar frustração e interrupções quando não se articulam às condições reais da escola, o que reforça o papel do docente como organizador do processo. (Kenski, 2007)

A aprendizagem mediada por tecnologias pode fortalecer autonomia discente quando o professor ensina a pesquisar e a selecionar informações, construindo percursos de estudo em

que o estudante aprende a formular perguntas e a sustentar respostas com evidências e contextualização. (Lévy, 1999)

Em contextos de vida social conectada, a escola precisa lidar com desigualdades de acesso e de letramento digital, pois estudantes têm experiências muito distintas com dispositivos e plataformas, e a mediação docente deve evitar que tecnologias ampliem exclusões, construindo oportunidades de aprendizagem para todos. (Lemos, 2023)

A mediação tecnológica, quando orientada por intencionalidade pedagógica, pode ampliar repertórios metodológicos, integrando vídeos, mapas digitais, simulações e produção multimídia, mas tais recursos só ganham sentido formativo quando subordinados a objetivos e acompanhados por reflexão. (Kenski, 2007)

A participação em redes digitais pode produzir engajamento e autoria, porém também pode intensificar polarizações e desinformação, de modo que a mediação do professor deve incluir educação para análise de discursos e para construção de argumentos fundamentados, especialmente em temas históricos e sociais. (Lévy, 1999)

A cibercultura estabelece práticas de compartilhamento que nem sempre respeitam autoria e veracidade, e por isso a escola precisa ensinar ética informacional e responsabilidade, tratando plágio, manipulação e circulação de fake news como objetos de aprendizagem. (Lemos, 2023)

13

O professor, ao mediar aprendizagem com tecnologias, precisa compreender como diferentes mídias favorecem ou dificultam processos cognitivos, pois a forma como um conteúdo é apresentado interfere na compreensão, exigindo escolhas didáticas cuidadosas e avaliação de resultados. (Kenski, 2007)

A mediação com tecnologias pode favorecer aprendizagem significativa quando promove experiências de investigação, diálogo e produção, organizadas em torno de problemas e perguntas que façam o estudante operar com conceitos, evidências e argumentação, em vez de apenas consumir materiais. (Lévy, 1999)

Em síntese, tecnologias digitais como mediadoras do ensino-aprendizagem exigem do professor papel ainda mais ativo na organização do processo, pois a abundância informacional e a lógica das plataformas tornam indispensável uma docência que construa critérios, contextos e percursos de estudo que sustentem compreensão e autoria. (Kenski, 2007)

4 FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA DIANTE DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

4.1 COMPETÊNCIAS DIGITAIS DOCENTES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

A discussão sobre competências digitais docentes ganha relevância quando se reconhece que o professor precisa articular dimensões pedagógicas, comunicacionais e éticas no uso de tecnologias, de modo que competência não se confunde com habilidade técnica, mas com capacidade de decidir e agir de forma consciente em contextos educacionais complexos. (Kenski, 2007)

Um referencial de competência digital para educadores contribui ao oferecer áreas e descritores que orientam desenvolvimento profissional, destacando que competências envolvem desde práticas de ensino e avaliação até participação profissional e promoção de autonomia discente, o que pode apoiar a formação de professores de História na integração crítica de recursos digitais. (Redecker, 2017)

A formação docente diante das tecnologias deve considerar que a integração digital precisa servir a finalidades formativas, pois no ensino de História o essencial é desenvolver interpretação, argumentação e compreensão temporal, e isso exige escolher ferramentas e plataformas que favoreçam análise de fontes, comparação de narrativas e construção de explicações contextualizadas. (Bittencourt, 2008)

Ao reconhecer que a docência se constrói em identidade e autoria, torna-se necessário que competências digitais sejam desenvolvidas como parte de um projeto profissional, evitando abordagens que reduzam o professor a executor de plataformas, pois a autonomia docente é condição para que tecnologias sejam apropriadas de modo crítico e criativo. (Nóvoa, 2009)

A compreensão de saberes pedagógicos indica que competências digitais devem dialogar com planejamento, avaliação e gestão da aprendizagem, pois recursos tecnológicos ampliam possibilidades, mas também exigem critérios para acompanhar processos e para garantir que o estudante avance na elaboração de sentidos. (Pimenta, 1999)

Quando se considera a docência como atividade que transforma conteúdos em explicações e tarefas adequadas, competências digitais incluem a capacidade de representar conteúdos históricos em diferentes linguagens e mídias, mantendo coerência epistemológica e evitando simplificações que empobrecem a compreensão histórica. (Shulman, 1986)

A competência digital docente também envolve curadoria e validação de informações, pois a cultura digital intensifica circulação de narrativas e documentos, e o professor precisa orientar critérios de confiabilidade, autoria e contexto, especialmente em História, onde evidência e interpretação são centrais. (Lévy, 1999)

A cibercultura produz novas formas de sociabilidade e de participação, e isso requer que o professor desenvolva competência para organizar interações em ambientes virtuais, promovendo colaboração e debate orientado por evidências, sem permitir que a dinâmica de redes substitua a profundidade do estudo histórico. (Lemos, 2023)

No âmbito das políticas educacionais, é relevante que competências digitais se articulem a finalidades e responsabilidades da escola, pois a integração tecnológica deve ser coerente com direitos de aprendizagem e com a formação integral do estudante, o que exige leitura crítica dos marcos normativos e sua tradução pedagógica. (Brasil, 2018)

As competências digitais docentes, em História, podem incluir o uso de acervos digitais, mapas interativos e narrativas multimodais, mas tais usos precisam ser orientados por procedimentos de análise histórica e por perguntas que conduzam o estudante à interpretação, evitando uso meramente ilustrativo. (Bittencourt, 2008)

A formação continuada é decisiva para desenvolver competências digitais, pois mudanças tecnológicas são constantes e demandam atualização permanente, porém essa atualização deve ocorrer por reflexão sobre a prática e por análise de resultados, em lugar de treinamentos pontuais desconectados do cotidiano escolar. (Nóvoa, 2009)

Um marco internacional de competências em TIC para professores reforça que integrar tecnologias envolve planejamento, pedagogia e compreensão do papel social da educação, o que pode apoiar professores de História a pensar o digital como meio para desenvolver cidadania crítica, e não como fim em si mesmo. (UNESCO, 2018)

Competência digital docente também implica compreender limites e desigualdades, pois infraestrutura precária e acesso desigual podem transformar projetos digitais em fator de exclusão, exigindo do professor capacidade de adaptar estratégias e de criar alternativas pedagógicas que garantam participação. (Kenski, 2007)

A cultura digital reconfigura autoria e circulação de conteúdos, e por isso competências digitais incluem ensinar ética informacional e responsabilidade, orientando estudantes sobre uso de fontes, produção autoral e respeito a direitos, aspectos indispensáveis ao trabalho com História e memória. (Lemos, 2023)

A docência em História requer ainda competência para transformar materiais digitais em objetos de estudo, pois vídeos e posts podem ser analisados como narrativas situadas, e o professor precisa construir procedimentos para examinar intencionalidades, recortes e silêncios, fortalecendo leitura crítica. (Fonseca, 2003)

A avaliação em contextos digitais exige critérios que considerem processo e argumentação, pois produções multimodais não podem ser julgadas apenas por estética, e o professor precisa de competência para avaliar consistência histórica, uso de evidências e capacidade de contextualização. (Shulman, 1986)

Diante disso, tem-se que as competências digitais docentes para o ensino de História precisam ser concebidas como integração entre saberes pedagógicos, epistemologia da disciplina e leitura crítica da cultura digital, de modo que o professor atue como mediador intelectual e ético na formação de estudantes capazes de interpretar o tempo. (Redecker, 2017)

4.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIGITAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Práticas pedagógicas digitais em História podem assumir a forma de projetos investigativos em que estudantes realizem curadoria de fontes, comparação de narrativas e produção de sínteses, desde que o professor organize etapas, critérios e perguntas orientadoras que garantam profundidade interpretativa e coerência histórica. (Bittencourt, 2008)

A prática docente em História se fortalece quando articula experiências e reflexões sobre o que funciona em sala de aula, e no digital isso implica analisar como atividades em plataformas, fóruns e produções multimodais afetam participação e aprendizagem, ajustando o planejamento conforme resultados e necessidades reais. (Fonseca, 2003)

O uso de tecnologias no ensino exige que o professor compreenda o ritmo da informação e a lógica das mídias digitais, pois práticas digitais não podem se limitar a transferir a aula expositiva para slides ou vídeos, sendo necessário criar situações de aprendizagem em que o estudante opere com problemas e conceitos. (Kenski, 2007)

A cibercultura oferece condições para autoria e colaboração, e isso pode ser explorado por práticas como construção de linhas do tempo colaborativas, mapas de memória e narrativas digitais, porém tais práticas devem ser orientadas por critérios de contextualização e de evidência para não se reduzirem a colagens de informação. (Lévy, 1999)

Em ambientes digitais, a circulação de discursos sobre o passado é intensa e frequentemente polarizada, e por isso práticas pedagógicas devem incluir análise crítica de narrativas públicas, ensinando estudantes a identificar recortes, perspectivas e estratégias de persuasão, fortalecendo pensamento histórico diante da desinformação. (Lemos, 2023)

A construção de práticas digitais em História exige coerência com objetivos curriculares e direitos de aprendizagem, pois a escola deve assegurar progressão e profundidade, e atividades

digitais precisam estar vinculadas a competências interpretativas e argumentativas, e não apenas a engajamento superficial. (Brasil, 2018)

A mediação didática em História envolve trabalhar com fontes e documentos, e no digital isso pode incluir acervos, museus virtuais e arquivos, desde que o professor ensine procedimentos de leitura e contextualização, transformando acesso em investigação e não em consumo. (Bittencourt, 2008)

A prática pedagógica digital pode incluir debates mediados por critérios, em que estudantes sustentem posições com evidências e referências, e para isso o professor precisa estruturar regras de participação, formas de registro e procedimentos de síntese que convertam debate em aprendizagem. (Fonseca, 2003)

Tecnologias podem favorecer personalização de percursos de aprendizagem, mas isso exige que o professor planeje trilhas e materiais com intencionalidade, mantendo unidade curricular e acompanhamento, pois sem mediação o digital tende a dispersar estudantes em tarefas desconexas. (Kenski, 2007)

Práticas digitais podem mobilizar inteligência coletiva, por exemplo na produção colaborativa de dossiês temáticos e análises de fontes, contudo tal colaboração precisa ser orientada por critérios de validação, de autoria e de responsabilidade, evitando que o coletivo se transforme em soma acrítica de conteúdos. (Lévy, 1999)

17

Ao considerar a vida social em rede, práticas digitais em História podem incluir análise de memórias e narrativas presentes em redes sociais, trabalhando com a noção de que tais narrativas são construções situadas, o que permite ao estudante compreender disputas de memória e usos políticos do passado. (Lemos, 2023)

A docência diante de tecnologias requer que práticas digitais se ajustem às condições reais da escola, pois limitações de acesso e infraestrutura impõem adaptações, exigindo que o professor crie alternativas e estratégias híbridas que garantam participação sem excluir estudantes. (Kenski, 2007)

A integração de tecnologias no ensino de História deve preservar a especificidade epistemológica da disciplina, evitando que recursos audiovisuais substituam a análise, e por isso práticas pedagógicas digitais precisam manter o estudante em posição de intérprete, capaz de contextualizar e argumentar. (Bittencourt, 2008)

A prática digital pode favorecer produção autoral, como podcasts históricos e narrativas multimodais, desde que o professor estabeleça critérios de consistência histórica, uso de

evidências e contextualização, assegurando que autoria discente seja também exercício de rigor intelectual. (Fonseca, 2003)

As diretrizes curriculares para o Ensino Médio impõem à escola a responsabilidade de organizar práticas formativas consistentes, e por isso práticas digitais devem ser planejadas em continuidade com o currículo e com a formação integral, evitando atividades episódicas que não geram aprendizagem cumulativa. (Brasil, 2024)

A avaliação de práticas digitais precisa considerar processo e conhecimento histórico, pois produções multimídia pode ser atraentes sem serem consistentes, e o professor deve adotar critérios que valorizem argumentação, interpretação e relação com evidências, fortalecendo seriedade acadêmica. (Shulman, 1986)

Em síntese, práticas pedagógicas digitais no ensino de História devem ser compreendidas como escolhas didáticas orientadas por finalidades formativas, capazes de integrar recursos digitais à construção de pensamento histórico, promovendo autoria e crítica sem renunciar a contextualização e rigor. (UNESCO, 2018)

5 CONCLUSÃO

A formação docente em História no Ensino Médio, diante das tecnologias digitais, exige recolocar o professor como mediador intelectual e ético em uma cultura informacional marcada por velocidade, fragmentação e disputas de narrativa, de modo que a integração do digital só se torna formativa quando preserva procedimentos de análise histórica e quando organiza experiências que conduzam o estudante a interpretar evidências e construir argumentos contextualizados. (Bittencourt, 2008)

A discussão realizada indica que a docência não se reduz a repertório técnico, pois envolve identidade, autoria e projeto profissional, e por isso o desenvolvimento de competências para atuar em ambientes digitais deve ser entendido como parte de um percurso de formação inicial e continuada que sustente autonomia docente e capacidade de decisão pedagógica em cenários de mudança. (Nóvoa, 2009)

Em termos de políticas educacionais, os marcos normativos do Ensino Médio estabelecem responsabilidades e finalidades que demandam coerência entre currículo, práticas e avaliação, e isso implica que o ensino de História, ao incorporar tecnologias, deve manter compromisso com direitos de aprendizagem e com formação integral, evitando práticas digitais fragmentadas que não produzam progressão e profundidade. (Brasil, 2018)

No plano conceitual, a cultura digital e a cibercultura ajudam a compreender que o desafio não é apenas inserir ferramentas, mas lidar com transformações sociais e comunicacionais que reconfiguram autoria, credibilidade e memória, exigindo que a escola ensine critérios de validação e leitura crítica das narrativas públicas que circulam em rede. (Lemos, 2023)

A adoção de referenciais de competência digital pode apoiar a formação docente ao oferecer dimensões para planejar desenvolvimento profissional, orientar escolhas e avaliar práticas, especialmente quando tais referenciais são apropriados criticamente e articulados às especificidades do ensino de História, evitando padronizações que desconsiderem contextos e desigualdades. (Redecker, 2017)

Conclui-se que o ponto decisivo não está em digitalizar a aula, mas em reconstruir práticas pedagógicas capazes de transformar materiais e ambientes digitais em objetos de estudo, investigação e reflexão, assegurando que o estudante desenvolva pensamento histórico e participação crítica, o que reafirma a centralidade da formação docente como eixo de qualidade educacional. (Kenski, 2007)

REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de história: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). Diário Oficial da União, Brasília, DF, dez. 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Diário Oficial da União, Brasília, DF, nov. 2024.
- FONSECA, Selva Guimarães. Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003.
- KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.
- LEMONS, André. Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 9. ed. Porto Alegre: Sulina, 2023.

LÉVY, Pierre. Ciberultura. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew J. Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. Teachers College Record, v. 108, p. 1017-1054, 2006.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

REDECKER, Christine. European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Ensinar História: pensamento e ação no magistério. São Paulo: Scipione, 2004.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. Educational Researcher, v. 15, n. 2, p. 4-14, fev. 1986.

UNESCO. UNESCO ICT competency framework for teachers (ICT-CFT): version 3. Paris: UNESCO, 2018.