

CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA PARA REFLEXÕES ACERCA DA PRESENÇA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO CURRÍCULO

CONTRIBUTIONS OF HISTORY DIDACTICS TO REFLECTIONS ON THE PRESENCE OF DIGITAL INFORMATION AND
COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE CURRICULUM

Josias José Freire Junior *
freire.josias@gmail.com

RESUMO: Este texto tem por objetivo desenvolver algumas reflexões acerca das concepções de tecnologias digitais de comunicação e informação (TDIC), e de suas relações com o ensino de História presente no documento curricular do Estado de Goiás para o Ensino Médio. Busca-se discutir que tipo de história é possível aprender a partir das concepções de TDIC presentes no referido currículo oficial. Para tanto, serão apresentadas questões concernentes aos temas da educação e das tecnologias, e do ensino de História e tecnologias, bem como a perspectiva da Didática da História a partir da qual se desenvolve a discussão proposta, bem como o porquê de se entender que tal perspectiva é adequada para o tal debate. Depois, a discussão será contextualizada no âmbito dos debates sobre o currículo, a partir da experiência curricular oficial do Estado de Goiás. Ao final, se refletirá sobre o papel da didática da História para a compreensão de discussões que se apresentam a partir de campos distintos, mas compartilham preocupações gerais acerca das relações entre ciência e vida, bem como dos desafios da integração destes diferentes campos.

PALAVRAS-CHAVE: Didática da História; Currículo; TDIC.

ABSTRACT: This text aims to reflect on the concepts of digital communication and information technologies (DICT), and their relationships with the teaching of History present in the curricular document of the State of Goiás for High School. The aim is to discuss what type of history it is possible to learn with the concepts of TDIC present in the aforementioned official curriculum. To this end, questions will be presented concerning the themes of education and technologies, and the teaching of history and technologies, as well as the perspective of History Didactics from which the proposed discussion is developed and why it is understood that such a perspective is suitable for this debate. Afterwards, the discussion will be contextualized within the scope of debates on the curriculum, based on the official curricular experience of the State of Goiás. At the end, it will reflect on the role of History teaching in understanding discussions that arise from different fields, but they share general concerns about the relationships between science and life, as well as the challenges of integrating these different fields.

KEYWORDS: History Didactics; Curriculum; TDIC.

História pode ser aprendida dos mais diversos modos e com os mais
diversos conteúdos.

Jörn Rüsen (2007, p. 92).

Um dos principais desafios contemporâneos do campo do ensino e da aprendizagem de História é a possibilidade de conciliar as particularidades da ciência de referência e as diversas e complexas questões que circundam o campo da educação em geral, nas relações

* Doutor em História pela Universidade Federal de Goiás. Professor da área de Ensino de História e Estágio Supervisionado na Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás.

entre o ensino e a aprendizagem, as pessoas e os contextos envolvidos. Um paradigma que recentemente tem-se oferecido para fazer frente a tal desafio é o campo da Didática da História de origem alemã. Entende-se que Didática da História¹ desenvolvida a partir da obra de Jörn Rüsen (2001; 2011; 2014; 2015) busca uma mediação entre a produção de conhecimentos históricos especializados, os processos de aprendizado e as dimensões do ensino. Trata-se, pois, de se reconhecer a Didática da História como um campo a partir do qual suas fundamentações na ciência da história não obstam discussões originadas de outros campos do saber, mas, ao contrário, se reconhecem também como constituídas nesse diálogo, nesse processo de mediação e integração.

Pode-se compreender, nessa perspectiva, que há uma ampliação de temas nas reflexões da Didática da História, na medida em que, para Jörn Rüsen, essa didática tem como função analisar “todos as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática” (2011a, p. 32); isto é, a Didática da História busca refletir sobre o sentido da história para a vida. Sendo essa dimensão prática um aspecto “determinante” da ciência da história (RÜSEN, 2007, p. 86), é necessário compreender que a Didática da História tem especial relevância para as discussões acadêmicas sobre as conexões entre o conhecimento e a vida prática, em suas diferentes dimensões. Dessa forma, essa Didática da História parece apta a contribuir com os debates do campo do ensino e da aprendizagem em seus diversos e complexos temas, a partir de uma perspectiva fundamentada teoricamente na ciência da história. Destaca-se que não se trata de suplantar, nem mesmo de se afastar dos debates do campo do ensino de História ou da educação em favor de uma hegemonia da Didática da História, e sim de realizar o exercício, por certo arriscado, mas prescrito na própria fundamentação da Didática de Rüsen, de se buscar convergências significativas entre esses diversos campos, com intuito de apresentar problematizações e reflexões acerca da experiência de ensinar e aprender História em âmbito escolar, contemporaneamente.

Sendo assim, compreende-se que o campo de reflexões a partir do qual a Didática da História se desenvolve possibilita acompanhar e discutir questões concernentes à diferentes dimensões do ensinar e aprender História, incluindo aqui, das relações entre ensino de História, currículo e tecnologias, tema do exercício ao qual este texto se propõe. Deste modo,

¹ Para mais informações sobre as origens e o desenvolvimento da Didática da História alemã, cf. Schmidt, Barca, Martins (2011); Saddi (2022); para a recepção da Didática da História de Rüsen no Brasil, cf. Freitas (2022).

apresenta-se a proposta de se refletir sobre a presença das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) em um documento curricular do Estado de Goiás, a saber, o “Documento Curricular Para Goiás Etapa Ensino Médio (DCGO–EM) (GOIÁS, 2021), articulando as discussões dos campos dos currículos e das TDIC ao da Didática da História. Propõe-se discutir como, nesse documento curricular, a abordagem, a forma e o espaço destinado às relações das TDIC com a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas se fundamenta em determinadas concepções de história e como, ao mesmo tempo, ensejam um determinado modo de se pensar as relações entre a história e as tecnologias digitais em contextos educacionais.

Dentro da proposta que se segue, inicialmente se refletirá sobre como as discussões sobre o tema das TDIC se tornaram fundamentais nos debates contemporâneos sobre o currículo, bem como sobre as relações entre o currículo e as políticas curriculares contemporâneas. Por fim, se buscará compreender como a concepção de usos das TDIC no currículo oficial de Goiás representa configurações específicas de uma cultura curricular e de uma cultura histórica em processo de disputa, e conseqüentemente, de concepções de história e de funções práticas do conhecimento histórico mobilizadas.

Para Jörn Rüsen, o objetivo da Didática da História é “investigar o aprendizado histórico” (2011a, p. 39), como “processo próprio de formação de sentido” (2014, p. 185), que possibilita uma conexão fundamental entre saber e prática (ASSIS, 2017, p. 17). Assim, a Didática da História volta-se às conexões entre história e vida, ao investigar as dimensões práticas do conhecimento histórico nos processos de aprendizagem. Desse modo, o desenvolvimento do pensamento histórico e seu contexto de determinação e atuação são temas de grande relevância para a Didática da História.

Por isso, concernente às tarefas da Didática da História, Rüsen compreende que essa “[...] se ocupa da cultura histórica, como contexto, e da consciência histórica, como meio do ensino e da aprendizagem histórica” (2015, p. 34). Aqui, a consciência histórica representa a capacidade de pensar historicamente, isto é, constituir sentido a partir da experiência temporal em suas operações elementares, e a cultura histórica corresponde ao contexto no qual a consciência histórica é constituída, e no qual opera o pensamento histórico.

A Didática da História, por conseguinte, assume a tarefa de analisar “todas as formas e funções do raciocínio e do conhecimento histórico na vida cotidiana, prática” (RÜSEN, 2011c,

p. 32), o que abrange a história e suas concepções disseminadas pela cultura histórica. Portanto, cabe à Didática da História se interrogar sobre as concepções de história que ultrapassam o pensamento histórico acadêmico, e os conhecimentos históricos escolares, mas os envolve, a partir das histórias que circulam socialmente, com conteúdos históricos explícitos, como é o caso das mídias, por exemplo, e também nas concepções de história incrustadas na realidade.

A compreensão da presença da história na realidade viva leva a uma reflexão acerca da história produzida pelo intelecto humano, e a história que o constitui, com particular ênfase nas suas relações reciprocamente constitutivas. Para Rüsen, a história está presente na vida tanto na história apropriada objetivamente nos vestígios do passado (fontes), os quais fornecem “informações” sobre o passado, quanto da história inscrita na vida, como “sedimento do desenvolvimento temporal da vida no presente” (RÜSEN, 2011b, p. 82-83). Por isso, deve-se aprender história com os conteúdos históricos (informações sobre o passado), mas igualmente, a história pode ser “aprendida dos mais diversos modos e com os mais diversos conteúdos” (RÜSEN, 2007, p. 92), por exemplo, no que há de histórico nas formas e nos modos como os “conteúdos” históricos são disponibilizados.

Nesse contexto, a Didática da História se refere não apenas às determinações históricas de cada vida, mas, igualmente, à presença efetiva de história na vida: na cultura, na política, na economia, em suas práticas e instituições. Um documento institucional, por exemplo, é historicamente determinado, fruto de um determinado momento e lugar, mas igualmente pode expressar conteúdos (se se tratar de um texto que traz referências históricas) e apresentar uma concepção de história. Por isso, compreende-se que a Didática da História está apta a acompanhar discussões que circunscrevem os temas da aprendizagem histórica, mas que os ultrapassam, particularmente questões concernentes ao ensino de História e, relevante para esse contexto, os temas das tecnologias digitais de informação e comunicação e dos currículos.

A Didática da História e o Papel das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) se tornaram um tema fundamental para os debates atuais sobre as transformações da educação contemporânea, particularmente acerca de suas relações com os currículos. Compreende-se aqui as TDIC como tecnologias digitais que têm suas origens em “áreas não-educacionais, no sentido de

produzidas no contexto de outras relações sociais e para outros fins”, portanto, as TDIC são “tecnologias a serem descontextualizadas das suas áreas de origem e recontextualizadas na educação” (GOULART, 2003, p. 273), em uma adaptação da definição dessas tecnologias em contextos digitais. Essa definição já apresenta um elemento importante da compreensão das TDIC, como o encontro e mediação do campo tecnológico com a educação, como se verá.

Investigações sobre as TDIC nas salas de aula se tornaram mais sistemáticas pelo menos a partir dos anos 1950, sob a influência do chamado tecnicismo (FREITAS, 1995) e tendo como pressuposto o aumento da eficiência por meio do emprego de tecnologias nos contextos educacionais (KENSKI; VALENTE, s.d. p. 03). Mais recentemente, após abordagens centradas nas “análise de necessidades educativas e de processos cognitivos mediados por tecnologias”, percebe-se uma maior ênfase em “preocupações relacionadas com os impactos” das tecnologias digitais de informação e comunicação “nos processos cognitivos humanos” (KENSKI; VALENTE, s.d. p. 04). Essa trajetória indica uma maior preocupação atual com as “dimensões sociais, culturais e institucionais dos atores que definem o contexto em que ocorrem os processos educativos tecnologicamente mediados” (KENSKI; VALENTE, s.d., p. 09). Assim, as TDIC devem ser discutidas contemporaneamente a partir de seus contextos, nos diferentes projetos em disputas e em perspectiva crítica.

Deve-se compreender, pois, que o papel das TDIC precisa considerar suas relações com seu contexto, particularmente seu papel de produtos e produtoras de subjetividades, concepção que se aproxima da discussão acerca da cultura histórica, desenvolvida a partir da Didática da História de Jörn Rüsen. Para Rüsen, “a cultura histórica é a quintessência das atividades e instituições sociais, pelas quais e nas quais acontece a consciência histórica” (2014, p. 101), isto é, na cultura histórica os conteúdos históricos são eventualmente transmitidos, concepções de história são engendradas, determinações históricas agem sobre as pessoas.

Ademais, como “contexto”, do qual a Didática da História se ocupa (RÜSEN, 2015, p. 34), a compreensão da cultura histórica revela a “dependência contextual” que cada história tem de seu momento histórico específico (RÜSEN, 2015, p. 72). Essa dependência contextual, continuamente reconstruída, marca a linguagem da história (RÜSEN, 2015, p. 168) na medida em que sua tarefa fundamental conecta o conhecimento histórico científico e a vida humana. Os conhecimentos históricos científicos, na historiografia e na história escolar, em seus

esforços de serem produzidos em uma linguagem conceitualmente especializada, nunca podem desvincular-se por completo das linguagens disseminadas e, em alguma medida, produtoras, dos significados de seu contexto.

Nessa perspectiva, pode-se compreender que a Didática da História, ao se ocupar da cultura histórica, nos contextos do ensino de História, busca reconhecer o vínculo entre o pensamento histórico formado pela aprendizagem histórica, e as linguagens a partir das quais esse pensamento é produzido. Abre-se assim um espaço de possibilidades para se discutir questões concernentes ao ensino de História a partir da Didática da História; notadamente, para a reflexão ora proposta, das relações entre ensinar e aprender história e as linguagens formadoras da cultura histórica, no currículo e nas TDIC como linguagens.

Aqui, cabe destacar que as TDIC, ao introduzirem “novos modos de comunicação” (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 21), ressignificam os modos de expressão do pensamento, associando imagens, escrita, suas conexões e a “combinação dessas modalidades” de comunicação na linguagem digital, naquilo que é uma das características mais marcantes das TDIC, a chamada multimodalidade ou hipermodalidade (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 21). Desse modo, ao se pensar nas relações entre educação e TDIC, é necessário considerar que, por meio dessas, se mobiliza “diferentes habilidades cognitivas” (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 22), isto é, não apenas restringindo as TDIC ao conceito de ferramentas ou instrumentos para aprendizagem, mas sendo tomadas como uma linguagem que mobiliza, produz e transforma conhecimentos escolares específicos.

Pode-se perceber, ademais, outra das dimensões do avanço na compreensão das TDIC na sala de aula, assim como na superação da concepção de tecnologia neutra (GOULART, 2003, p. 273): a ênfase na contextualização dessas tecnologias, compreendendo-as como inseridas em determinados tempo e espaço, e operadas por diferentes atores, que marcam seus usos por possibilidades e limites. Ao se reconhecer as TDIC como dotadas de “suas próprias lógicas, suas linguagens e maneiras de se comunicar com as capacidades perceptivas, emocionais, cognitivas, intuitivas e comunicativas das pessoas” (KENSKI, 2012, p. 40), faz-se necessário pensar tais tecnologias em seus contextos socioculturais, políticos e econômicos.

Esse desenvolvimento de pesquisas sobre TDIC e, portanto, da compreensão do papel dessas tecnologias nas salas de aula, estabelece uma complexa e produtiva relação com desenvolvimento tecnológico, particularmente no contexto da chamada “Web 2.0”, a partir

da qual é possível ir além dos modos de interação característicos da primeira geração da Web, baseada na “interação reativa” – “voltada basicamente para o apontar e clicar” dos primeiros websites – (PRIMO, 2008, p. 58), em direção a uma “arquitetura de participação”, no qual os “sistemas informáticos incorporam desde seu planejamento recursos de interconexão e compartilhamento” (PRIMO, 2008, p. 64). No caso desse matiz do desenvolvimento tecnológico, associado à comunicação, é possível também observar uma intensificação da dimensão da interação, não apenas no uso, mas igualmente na concepção dessas tecnologias.

Em contextos educacionais, compreendidas apenas em sua dimensão instrumental, de uso, as TDIC mantêm-se associadas ao mesmo modelo de aulas, “seriadas, finitas no tempo, definidas no espaço restrito das salas de aula, ligadas a uma única disciplina e graduadas em níveis hierárquicos e lineares de aprofundamento dos conhecimentos em áreas específicas do saber” (KENSKI, 2012, p. 49). Do mesmo modo, nas discussões acerca dos processos de aprendizagem histórica, já sob influência da Didática da História de Rüsen, se reconhecem as potencialidades das novas dinâmicas tecnológicas contemporâneas para o “desenvolvimento de um pensamento” histórico (GERMINARI; GONÇALVES, 2020, p. 14) mais adequadas ao que se entende como tarefa dessa aprendizagem histórica (GERMINARI; GONÇALVES, 2020, p. 13). Altamente relevante para a aprendizagem histórica contemporânea, a possibilidade de problematizar e fomentar reciprocamente pensamento histórico e tecnologias como linguagem é uma das dimensões da presença das TDIC nas aulas de história.

Concernente às relações entre ensino de História, entende-se que as tecnologias digitais de informação e comunicação possibilitam “múltiplas interfaces entre o conhecimento histórico e suas transformações em conhecimento histórico escolar” (SCHMIDT, 2020, p. 24). A integração entre a cultura digital e o conhecimento histórico em suas diferentes dimensões é um tema estruturante para as concepções de ensino e aprendizagem de história, sobretudo pela presença definitiva das tecnologias nos contextos nos quais tais concepções se inserem, e sobre as quais elas se estabelecem. Concepções de tecnologias estão presentes e influenciam as ideias de história que circulam socialmente, em suas complexas e dinâmicas relações com o conhecimento histórico acadêmico e com o conhecimento histórico escolar.

Igualmente, como também mobiliza outros papéis para TDIC nas práticas cotidianas da sala de aula, entende-se que o desenvolvimento tecnológico do mesmo modo enseja uma cultura histórica que articula as dimensões do ensino, que pode ser pensado a partir da

Didática da História ao se deter em questões concernentes aos aspectos que perpassam o aprendizado histórico, mas não se restringe aos seus processos cognitivos. O desenvolvimento tecnológico contemporâneo compõe a cultura que constitui as instituições, as políticas oficiais e seus documentos, como no caso dos currículos oficiais.

Por isso, ainda para Kenski, o “grande desafio” para um trabalho pedagógico com as TDIC “está em encontrar formas produtivas e viáveis de integrar” tais tecnologias “no processo de ensino-aprendizagem, no quadro dos currículos atuais, da situação profissional dos professores e das condições concretas de atuação de cada escola” (KENSKI, 2012, p. 2012). Ao lado dos processos de ensino-aprendizagem, o potencial das TDIC nas salas de aula deve também considerar as dimensões do currículo, das práticas efetivas na escola bem como a atuação docente. Destaca-se aqui a noção de integração, um princípio fundamental das tecnologias digitais, que deve estar presente em suas interações em contextos educacionais e, particularmente para esse texto, nos currículos.

Tanto nas transformações tecnológicas mais recentes, quanto nos interesses e questões colocadas acerca do papel das TDIC nas salas de aula, pode-se perceber que os contextos nos quais as tecnologias se inserem, bem como as mediações e o papel dos atores nelas envolvidas, marcam os debates contemporâneos sobre as TDIC nas salas de aula. Desse modo, é possível compreender a centralidade da questão da integração das tecnologias ao currículo, como campo de interseção dos tempos, espaços e personagens do fazer pedagógico na escola.

A Didática da História e o problema da articulação entre TDIC e Currículo

O currículo é compreendido como processo dinâmico de “reconstrução” das prescrições oficiais para o ensino e o aprendizado, representado aqui pelas políticas curriculares, “nos processos [...] de atribuição de significado e negociação de sentidos” (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 14-15) que envolvem alunos, professores e outros personagens implicados no processo pedagógico. Desse modo, compreende-se que “não há qualquer tipo de neutralidade, mas, sim, tensões, disputas, relações de poder, ambiguidades” que ensejam “diferentes interpretações e práticas possíveis” (COSTA, 2021, p. 26), desde a elaboração do texto curricular até seu processo de implementação e transformação em práticas cotidianas das salas de aula.

Compreende-se, outrossim, que se ocupar com as questões em torno do currículo deve ser também um tema da Didática da História, na medida em que se busca compreender as relações entre o pensamento histórico e seu lugar em determinada dimensão da cultural atual, a saber, as políticas curriculares, de suas relações com o fazer cotidiano da sala de aula, e no caso da discussão ora proposta, do papel das tecnologias digitais de informação e comunicação nesse processo. Jörn Rüsen, ao apresentar um diagnóstico, no contexto das discussões da Didática da História da Alemanha do final dos anos 1980, indica quatro principais campos dessas discussões: as relações entre Didática da História e a “pragmática do ensino e aprendizado”, as relações entre conhecimento histórico e vida pública, os objetivos da educação histórica, e as investigações acerca da “natureza, função e importância da consciência histórica” (2011c, p. 34-35). Aqui, pode-se notar tarefas que dialogam com os contextos em que o aprendizado histórico se dá, particularmente com as concepções de história presentes em determinado momento, e as linguagens nas quais essas concepções são elaboradas.

Nessa mesma direção, para Estevão Martins, na “memória social e individual, a aprendizagem controlada pelos mecanismos instrucionais adquire um peso grande no ‘preenchimento’ da consciência histórica do indivíduo, em meio à cultura histórica acumulada (e prevalente no mundo de sua vida)” (2016, p. 83). Faz-se necessário reconhecer aqui o papel das prescrições curriculares, do currículo e das linguagens tecnológicas nesse processo de “preenchimento” da consciência histórica dos indivíduos – tema por excelência da Didática da História. Essa cultura histórica, como as concepções de história que circulam socialmente, e os aspectos culturais em geral que fomentam tais concepções de história, estão presentes na experiência escolar enquanto instituição historicamente constituída, como instituidora de um projeto de sociedade, marcado por disputas e reconstruções cotidianas, em suas diferentes práticas.

Uma das dimensões mais relevantes da cultura construída e reconstruída em âmbito escolar é, pois, o currículo, que necessariamente se estrutura em determinada perspectiva histórica e é, certamente, uma das dimensões da cultura histórica, na medida em que para Rüsen, a cultura histórica é o “lugar próprio e peculiar” do histórico no “quadro cultural de orientação da vida humana prática”, isto é, o “campo de interpretação do mundo e de si mesmos” “na qual devem efetivar-se as operações de constituição de sentido” (2007, p. 121).

De um lado, a questão do currículo é um problema para a Didática da História por se colocar no nível funcional, enquanto carência de orientação e função de orientações existenciais (RÜSEN, 2001, 2015) para o conhecimento histórico; por outro lado, cultura, história e currículo estão associados nas práticas cotidianas da sala de aula, nas quais os currículos oficiais são transformados, as culturas interagem e as subjetividades (re)constroem a história viva, da mesma forma que são construídas por ela.

Nessa direção, as concepções de história presentes na cultura histórica enfatizam que há “diferentes agentes engajados na criação e na difusão de enunciados sobre o passado” (LUCCHESI; SILVEIRA, 2021, p. 38). Ainda para Lucchesi e Silveira, é necessário compreender a “sala de aula de história” como caracterizada “pela presença de discentes que já carregam uma estreita relação com as novas tecnologias, assim como estão sujeitos a diferentes discursos sobre o passado” (2021, p. 38). Já para Crema e Estacheski, “a didática e metodologia das linguagens e tecnologias de ensino deve propor e integrar um campo próprio de reflexão, integrado ao currículo escolar de história, a cultura e a cultura social dos entes educacionais” (CREMA; ESTACHESKI, 2020, p. 116). A ênfase na presença das TDIC nessa dimensão cultural que complementa os processos cognitivos do aprendizado histórico revela aspectos importantes das origens e destinos da história enquanto campo de conhecimento na vida humana.

Percebe-se, dessa forma, que tanto em discussões em torno das relações entre TDIC e currículo em geral, quanto nos debates específicos do campo do ensino de história, a integração entre tecnologias digitais de informação e comunicação no currículo se apresenta como possibilidade de “abertura de espaços, tempos, métodos, estratégias e estruturas de conteúdos” (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 33). Entretanto, muitas vezes essa integração não se realiza, indicando mesmo uma divergência entre as “trajetórias do currículo e das tecnologias” (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 39). Tais divergências, ainda para Almeida e Valente, se acentuam frequentemente pelas dificuldades de acesso à tecnologia, pela formação docente incompatível com o estado atual de desenvolvimento das TDIC, ou pela falta de suporte pedagógico e estrutura para atuação docente, bem como pelo fato de que “a estrutura e o funcionamento dos sistemas de ensino” dificultam “novas formas de organização do tempo e do espaço” que são condições das TDIC (2011, p. 40). O último ponto, relacionado à resistência dos sistemas de ensino em promover uma integração efetiva das TDIC e a

educação, lança luz sobre a dimensão do currículo, enquanto espaço de convergências e disputas de projetos e concepções de escola e educação.

Compreende-se, pois, que o currículo é um espaço privilegiado para reflexões acerca de temas pedagógicos, tais como o papel das tecnologias digitais da informação e comunicação e as concepções e práticas pedagógicas em determinado campo de conhecimento, sendo o tema da integração central para tal compreensão. Por isso, para Sacristán, “o estudo do currículo serve de centro de condensação e inter-relação de muitos outros conceitos e teorias pedagógicas” (2000, p. 28), tais como das TDIC e seus significados nas concepções práticas de ensino. Aqui, talvez seja possível relacionar essa perspectiva mais avançada teoricamente acerca do currículo, e dos significados da integração das TDIC, e a tarefa da Didática da História de voltar-se, a partir da ciência da história, para as questões concernentes às funções e às práticas que constituem o papel da história na vida cotidiana.

Ainda, deve-se destacar que o currículo inclui as políticas curriculares, mas não se reduz a essas. Deve-se entender as políticas para os currículos como um campo de disputas, que é ressignificado em seus diferentes estágios, desde a elaboração à sua implementação no cotidiano da sala de aula. Do mesmo modo, as tecnologias digitais de informação e comunicação nos contextos de currículo são resultados de projetos em disputas, processos complexos de recepção e implementação. Tendo isso em mente, pode-se pensar os significados das políticas curriculares, particularmente do papel das TDIC nessas, sem reduzir a elas o currículo, fenômeno muito mais amplo e complexo.

Por isso, Sacristán discute o currículo como “expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (2000, p. 17). Por conseguinte, as questões do currículo não podem ser reduzidas à “problemática técnica de instrumentar o currículo”, pois estes expressam muitas vezes interesses contraditórios, em uma configuração histórica repleta de “valores e pressupostos” (SACRISTÁN, 2000, p. 17). Assim, para além dos conteúdos, habilidades ou competências veiculados, ou propostas metodológicas e recursos sugeridos, o currículo também expressa concepções político-culturais acerca da educação, do ensino e dos saberes disciplinares, a partir dos quais os conhecimentos escolares são produzidos.

Complementarmente, ao se compreender o currículo como “sistema de significação dentro do qual os sentidos são produzidos pelos sujeitos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 186), abre-se outra possibilidade de reflexão acerca da integração das TDIC ao currículo, particularmente a concepção mais atual que entende as TDIC como linguagens produtoras de novos significados e, portanto, não neutra ou mero instrumento ou ferramenta de transmissão de informações. Aqui pode-se perceber a importância da integração entre TDIC e currículo, como tais tecnologias configuram-se enquanto currículo, na perspectiva da produção de conhecimentos na experiência da sala de aula.

Concernente às relações entre currículo e ensino, Sacristán também destaca que o currículo é “uma prática”, uma “expressão” “da função socializadora e cultural que determinada instituição tem”, na medida em que “reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino.” (2000, p. 15-16). Aqui, reforça-se que o currículo necessariamente porta, para além das prescrições em torno do que se deve e como se deve ensinar, valores associados às instituições que elaboram e promovem esse currículo, além de outros elementos culturais que perpassam a política curricular e seu processo de implementação.

Nesse ponto da discussão, é possível refletir acerca do papel das TDIC em documentos curriculares, de modo a pensar os significados para a História ali estabelecidos, bem como de que modo tal currículo traduz as complexas relações de disputa, apropriação e ressignificação da cultura história contemporânea.

Destaca-se, ademais, que se trata de reconhecer que as políticas curriculares e, particularmente, os currículos oficiais possuem especial relevância nos processos educacionais (ABUD, 2017), embora não abranja a totalidade do que se compreende como currículo, a “visibilidade” (ABUD, 2017), que o currículo oficial dá às concepções educacionais expressas nas políticas curriculares, tornam os documentos curriculares elaborados pelo poder público tema de grande atenção nas discussões dos campos da educação. Assim, em seu complexo “território em disputa” (ARROYO, 2013), as políticas e as práticas curriculares se chocam e se entrecruzam, se ressignificam e se reconstróem, nas experiências escolares. Recentemente, no contexto brasileiro, uma política curricular oficial evidenciou esse lugar do currículo como território em disputa, particularmente em razão de seus processo de

desenvolvimento e implementação: o projeto de uma base curricular nacional, materializado na Base Nacional Comum Curricular² (BNCC) e os currículos locais desenvolvidos a partir dessa.

Qual Presença, quais ausências? as TDIC no currículo de Goiás

A BNCC se tornou um dos temas de maior relevância no debate educacional brasileiro da última década. As discussões originais acerca do estabelecimento de uma base curricular nacional remontam o final dos anos 1980, com a determinação constitucional de um currículo mínimo, logo depois, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e com os documentos curriculares implementados em meados dos anos 1990 (JUNIOR, 2016). A partir dos anos 2000, novos documentos curriculares e, principalmente, a aprovação do Plano Nacional de Educação, em 2014, que discute, em várias de suas metas, uma base curricular nacional (JUNIOR, 2016), ensejam o início das ações para a criação da BNCC.

Em sua estrutura, a BNCC prevê uma parte geral, que reúne habilidades e competências gerais para educação básica, organizada em seus componentes curriculares, e a parte diversificada (CAIMI; OLIVEIRA, 2017, p. 68), que seria elaborada de acordo com as especificidades locais. Esse modelo visava o estabelecimento de um currículo mínimo geral associado a uma parte adaptada às especificidades locais, cumprindo seu objetivo, sem desconsiderar as diversidades e desigualdades que caracterizam a história e a educação brasileiras.

A concepção, elaboração e implementação da BNCC foi marcada por intensos debates, questionamentos e críticas acerca desses processos e de seus resultados (CURY; REIS; ZANARDI, 2018). Dentre as críticas mais importantes, destacam-se as relacionadas aos conceitos e concepções que estruturam a BNCC, como de “direitos de aprendizagem” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 66), “aprendizagens essenciais” (BRASIL, 2018, p. 08), ou da “pedagogia das competências” (SIMEÃO; PEREIRA, 2022, p. 13), por enfatizarem uma formação superficial e voltada para o mercado, bem como críticas acerca da desvalorização dos conhecimentos científicos e restrição da formação cultural dos estudantes (CURY; REIS; ZANARDI, 2018).

² Sobre a natureza curricular da BNCC, cf. Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 65).

O desenvolvimento e implementação da proposta relativa à disciplina História, dentro da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, também foi marcada por disputas e confrontos, que certamente expressam os conflitos e “o dissenso no qual a sociedade e as instituições brasileiras estiveram imersas no período” (DELART, 2017, p. 51). Em um “contexto amplo de disputas”, que perpassa o acirramento da crise política, aos ataques ao ensino de História e debates dentro da área de História (DELART, 2017, p. 53), a natureza disputada do currículo faz passar dos conflitos aos confrontos (DELART, 2017) a concepção e implementação da disciplina História na BNCC.

Concernente ao papel das TDIC no texto da BNCC para o ensino médio, o documento destaca que são definidas competências e habilidades, nas diferentes áreas do conhecimento, que permitiriam aos estudantes, "buscar dados e informações de forma crítica nas diferentes mídias", "apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdo em diversas mídias", dentre outros (BRASIL, 2018, p. 475).

Ainda no que se refere às discussões acerca das TDIC na BNCC, destaca-se que o conceito de cultura digital aparece como uma das competências gerais do documento curricular (COSTA, 2021, p. 44), sendo que em outras dessas competências o tema das tecnologias digitais surge de forma reiterada, aparecendo como um dos “espaços legítimos de produção de conhecimento”, como linguagem que deve ser trabalhada de modo crítico, significativo e ético (DA COSTA, 2021, p. 45-46). Concernente à concepção de TDIC mobilizada pela BNCC, percebe-se na parte geral uma compreensão relativamente adequada aos debates contemporâneos acerca das TDIC no currículo, destacando-se a ênfase em sua dimensão de linguagem e de produção de conhecimento.

Em relação ao currículo para o ensino médio, as TDIC aparecem já no texto introdutório da Base Nacional Comum Curricular, “de forma clara e direta”, indicando que “tecnologia faz parte do cotidiano das pessoas e que ela provoca notáveis mudanças na dinâmica de vida e nas dimensões produtivas da sociedade e, por isso, deve ser amplamente discutida, analisada e produzida no ensino médio” (SIMEÃO; PEREIRA, 2022, p. 09). Estruturada a partir das noções de competências e habilidades, as TDIC também vão aparecer na área de Ciências Humanas como uma habilidade inserida em uma competência específica dessa área do conhecimento (SIMEÃO; PEREIRA, 2022, p. 13). Destaca-se, ainda, presença

pontual das TDIC nos componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, exceto pela habilidade e competência mencionadas (SIMEÃO; PEREIRA, 2022, p. 15), ao contrário do que aparece, por exemplo, na área de Linguagens. Assim, já no que se refere às propostas da BNCC para as áreas do conhecimento e os componentes curriculares a elas vinculados, particularmente no caso da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o componente História, percebe-se referências mais pontuais e pouco integradas a este aspecto da proposta curricular.

Para além das prescrições presentes no texto principal da BNCC, que abrangem as áreas de conhecimento e as disciplinas nessas agrupadas, percebe-se também que a parte diversificada da BNCC estabelece um diálogo entre os componentes curriculares e as TDIC. Como mencionado, a parte diversificada da BNCC deveria ser desenvolvida para garantir a adaptação às realidades e especificidades locais. No caso da discussão ora proposta, se discutirá elementos do texto curricular elaborado pelo Estado de Goiás (GOIÁS, 2021), o Documento Curricular do Estado de Goiás para o Ensino Médio (DCGO–EM). Aqui, se propõe pensar como a parte diversificada também mobiliza uma determinada concepção de história, ao dialogar com os temas desse componente curricular na BNCC, e propor a organização particular na chamada parte diversificada.

O DCGO–EM se apresenta como as “concepções político-pedagógicas que irão pautar a práxis educacional nas unidades escolares públicas e privadas de Goiás que ofertam Ensino Médio” (GOIÁS, 2021, p. 30). Esse Documento é o quarto volume do Documento Curricular para Goiás (DC–GO), que conta também com os currículos para a Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, e Ensino Fundamental Anos Finais (DCGO–EM, 2021, p. 34), sendo cada um desses um volume.

Concernente à sua organização, o DCGO–EM é dividido em três capítulos, “Texto Introdutório”, “Formação Geral Básica” e “Itinerários Formativos” (GOIÁS, 2021). O primeiro capítulo apresenta a proposta de ensino médio do Documento, a partir de considerações sobre os “sujeitos do ensino médio”, a educação profissional e tecnológica, as concepções de “território e dimensão simbólica”, “integração curricular”, avaliação de aprendizagem, formação docente, bem como da “arquitetura curricular” (GOIÁS, 2021) da proposta curricular apresentada. O segundo capítulo apresenta a Formação Geral Básica, construída a partir das dez competências gerais da BNCC e composta pelas quatro áreas do conhecimento, que o

texto curricular propõe apresentar de forma “integrada e interdisciplinar” (GOIÁS, 2021, p. 142), enquanto o terceiro capítulo se dedica aos chamados “Itinerários Formativos”, que são “conjunto[s] de unidades curriculares ofertadas pelas instituições de ensino” (GOIÁS, 2021, p. 498), dentre os quais o Projeto de Vida e componentes curriculares inseridos em áreas do conhecimento.

No que se refere às TDIC, o DCGO–EM destaca que essas, “enquanto possibilidade de recurso no processo de ensino e aprendizagem [...] permeiam, ressignificam-se e se fortalecem em todas as áreas do conhecimento, tornando-se um recurso fundamental e inovador para toda a comunidade escolar” (GOIÁS, 2021, p. 32). Em sua seção introdutória, a ênfase na presença das TDIC em todas as áreas do conhecimento vai ao encontro às concepções que também introduzem à BNCC, embora, como se verá, essa presença parece ser mais restrita do que o anunciado na parte dedicada à Formação Geral Básica – exceto em uma de suas áreas.

Ainda acerca das concepções estruturantes apresentadas no texto introdutório, o DCGO–EM, em seu texto introdutório, ressalta que os “princípios que regem” a proposta curricular do estado de Goiás “fazem parte de uma busca pela construção de um currículo integrado”, que inclui as discussões pertinentes às áreas do conhecimento e, dentre outros temas, as TDIC (GOIÁS, 2021, p. 34). Assim como a ênfase na presença das tecnologias no texto curricular, a leitura da parte específica indica que há complexidades em torno desse projeto de integração.

Aqui é importante notar que o tema da integração curricular está presente em diferentes concepções de currículo, tais como de currículos interdisciplinares, transversal, metodologia de projetos, etc. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 123), sendo a integração curricular um dos temas estruturantes próprios da BNCC. Igualmente, como discutido, a integração com o currículo é um dos temas principais quando se pensa em TDIC atualmente, principalmente com intuito de superar a concepção instrumental de mero uso das tecnologias e de sua neutralidade. De relevância inegável, trata-se de se perceber o que significa essa integração no próprio texto curricular e, particularmente, qual a concepção de história ela faz referência e fomenta, passando, mas para além dos conteúdos expressos para a área em que o componente curricular da História se insere.

Como mencionado, o capítulo correspondente à formação geral básica apresenta as propostas curriculares organizadas por áreas do conhecimento, a saber, Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (DCGO, 2021). Aqui, é importante destacar que na seção correspondente à área de Linguagens e suas Tecnologias constam itens sobre a “estrutura do quadro de competências e habilidades”, que explicam a proposta de organização das habilidades, objetivos de aprendizagem, campos de atuação, práticas de linguagem e objetos de conhecimento, dessa área do conhecimento (GOIÁS, 2021, p. 188), bem como essa organização para a área de Linguagens, dividida em disciplinas.

Nota-se, ademais, que na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a estrutura do quadro de competências e habilidades é mais simples do que o quadro da área de Linguagem, com referências à competência específica da área, habilidades, objetivos de aprendizagem e objetos de conhecimento (GOIÁS, 2021, p. 464). A opção curricular por um maior detalhamento do quadro de competências e habilidades de uma área do conhecimento em relação a outra não pode passar despercebido, haja vista que o documento curricular apresenta, tanto nos conteúdos – no documento curricular analisado, competências e habilidades, objetivos e objetos de aprendizagem – como em sua forma de organização um “formato, uma forma como consequência da tecnificação pedagógica de que tem sido objeto” (SACRISTÁN, 2000, p. 75) –, e maior ou menor ênfase em determinados tópicos, como escolhas curriculares que podem indicar significados políticos e culturais da proposta curricular em análise e, neste contexto, das concepções de história que constituem, e são constituídas por tais documentos.

Destaca-se ainda que na seção da área de Linguagens aparece um item sobre as TDICs (GOIÁS, 2021, p. 151), que discute de maneira mais ampla do que nas outras áreas do conhecimento os significados das TDIC para o documento curricular, seu papel na formação escolar dos indivíduos. Com especial ênfase em discussões acerca do desenvolvimento de letramento digital (GOIÁS, 2021, p. 152) e de múltiplos letramentos (GOIÁS, 2021, p. 154), essa seção também destaca o papel do professor e das tecnologias digitais em geral nos processos de ensino e de aprendizagem (GOIÁS, 2021, p. 155). Aqui vale destacar que além de ter uma competência geral, que deveria perpassar todas as áreas do conhecimento – Competência 5 (cinco) (BRASIL, 2018, p. 09) – a BNCC apresenta, na área de Linguagens e Suas

Tecnologias uma competência específica mais explicitamente conectada às tecnologias digitais de informação e comunicação – competência 07 (sete) (BRASIL, 2018, p. 497). Assim, pode-se compreender que a maior ênfase no papel das TDIC nos processos educacionais presente na área de Linguagens do DCGO–EM se estabelece a partir presença da temática na competência específica, da área de Linguagens, 7 (sete) da BNCC, que associa, de maneira alinhada com os debates contemporâneos, o trabalho com as TDIC “às práticas de linguagem em ambiente digital” (BRASIL, 2018, p. 497). Além do item específico para as discussões acerca das TDIC, na seção da área de Linguagens e Suas Tecnologias do DCGO–EM, consta o “Glossário (TDICs)” (GOIÁS, 2021, p. 317), que apresenta um conjunto heterogêneo de cerca de quarenta termos associados ao mundo digital e algumas tecnologias, além de sugestões de ferramentas para a área de linguagens.

No que se refere à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, nas quais o componente curricular História está inserido, o DCGO–EM apresenta discussões pontuais acerca das TDIC na apresentação das competências específicas 3 (três), ao ressaltar o papel das “as redes sociais” na “cultura juvenil” (GOIÁS, 2021, p. 456) e 4 (quatro), que menciona a importância de se compreender “as relações tecnológicas no mundo do trabalho” (GOIÁS, 2021, p. 457), referências que aparecem muito mais como conteúdos do que como integração das problemáticas concernentes às TDIC e aos processos de produção de conhecimento na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

No chamado quadro de competências específicas, habilidades, objetivos de aprendizagem e objetos de conhecimento para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (GOIÁS, 2021, p. 460-496), consta a articulação das competências e habilidades específicas para a área indicadas pela BNCC (BRASIL, 2018, p. 570), e a proposta curricular do DCGO–EM para a área, formulada em objetivos de aprendizagem e objetos de conhecimento. Nesse conjunto de informações, as referências às tecnologias em geral, e as TDIC são igualmente pontuais; referências essas que algumas vezes se apresentam nas competências ou habilidades da BNCC, mas não são traduzidas em objetivos e/ou objetos de aprendizagem (GOIÁS, 2021, p. 464-489). Acerca do caráter pontual das referências às TDIC no DCGO–EM, não se pode ignorar que essa parece ser uma tendência da própria BNCC, como mencionado.

Assim, como ocorre na apresentação das competências específicas da área, referências às tecnologias em geral e, particularmente, às TDIC, parecem representar no

DCGO–EM conteúdos, ferramentas e/ou meio de comunicação, como aparece nos objetivos de aprendizagem:

- “Problematizar a modernidade, criando canais virtuais de discussão [...]” (GOIÁS, 2021, p. 465);
- “Criticar as tipologias evolutivas, bem como as posições dicotômicas [...] material/virtual [...]” (GOIÁS, 2021, p. 468);
- “Identificar elementos sócio-históricos que deram origem ao Renascimento e a transição do Feudalismo para o Capitalismo, utilizando diferentes gêneros discursivos, tecnologias digitais e sociais, mapas [...]” (GOIÁS, 2021, p. 469);
- “Relacionar o avanço tecnológico com a expansão do capitalismo [...] utilizando [...] mapas analógicos e digitais [...]” (GOIÁS, 2021, p. 471);
- “Interpretar o acesso à tecnologia no espaço mundial [...] utilizando [...] informações estatísticas disponíveis na internet [...]” (GOIÁS, 2021, p. 471);
- “Avaliar os grandes movimentos sociais no mundo e no Brasil [...] estudando sites e fontes midiáticas diversas [...]” (GOIÁS, 2021, p. 473);
- “Entender como as tecnologias e seus impactos influenciam no processo de globalização [...] lendo textos [...] sobre ética e tecnologia para discutir os aspectos ligados às questões éticas, associadas ao uso das tecnologias emergentes da informação [...]” (GOIÁS, 2021, p. 477);
- “Analisar a relação entre agronegócio e o meio ambiente, utilizando sites, textos [...]” (GOIÁS, 2021, p. 481);
- “Identificar as novas profissões [...] analisando a relação entre essas e o avanço tecnológico para entender o processo de exploração e as relações entre emprego [...]” (GOIÁS, 2021, p. 484);
- “Compreender os impactos do desenvolvimento tecnológico na organização do mundo do trabalho [...]” (GOIÁS, 2021, p. 484);

Desse modo, tanto as ausências – quando o texto da BNCC indica uma discussão acerca das TDIC, mas o DCGO-EM não a desenvolve – quando as referências pontuais no formato de conteúdos ou ferramentas, bem como a ausência de uma seção específica para discutir TDIC, como ocorre na área de Linguagens e Suas Tecnologias, possibilitam reflexões sobre os significados das tecnologias digitais de informação e comunicação para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em geral, e especificamente para a disciplina de História, inserida nessa área, bem como sobre as concepções de História inscritas na concepção curricular que se apresenta como estruturada pelas concepções de integração e articulação das TDIC aos processos formativos.

Algumas considerações finais

O tema da integração, particularmente nos debates sobre o currículo e as TDIC, pode ser qualificado pelas discussões da Didática da História, ao se buscar uma aproximação de campos distintos e tendo como referência os fundamentos do conhecimento histórico. Ao considerar que os processos de aprendizado histórico estão associados à capacidade de pensar historicamente, isto é, a capacidade de conectar e reconhecer a conexão entre história e vida, produzindo sentido histórico, e que o ensino de História deve se integrar às produtivas e complexas relações entre seus processo e contextos, no conceito de cultura histórica e das diferentes linguagens da história, pode-se considerar, embora as distintas origens teóricas, uma correspondência entre as discussões dos campos do currículo e das TDIC com das da Didática da História.

Por isso, é importante considerar que uma cultura curricular que se apresenta como estruturada pela integração e pela conexão com a vida das juventudes, ao trazer em seu desenvolvimento uma concepção de tecnologia estanque no formato de conteúdos e/ou informações a serem transmitidas, ou ferramentas neutras a serem utilizadas para buscar conhecimentos, está desconectada de uma cultura histórica cujo conceito de história se orienta pela ideia de que história *faz* sentido – produz sentidos e é produzida por sentidos. Trata-se certamente de uma concepção de história mobilizada, que reproduz determinados modelos de aula e de conhecimentos a serem transmitidos.

A cultura história inerente às concepções das tecnologias curriculares é um elemento das aulas de História, não apenas pelos conteúdos, habilidades e competências históricas prescritas, mas também como elemento da realidade social na qual as práticas da sala de aula estão inseridas, e estabelecem relações complexas de apropriação, recusa, reprodução. A formação de um pensamento histórico cognitivamente mais sofisticado – objetivo principal da Didática da História em contextos escolares – passa pela compreensão das concepções de história inscritas e mobilizadoras das linguagens disseminadas em diferentes esferas da vida, incluindo aqui os textos institucionais, concepções que esses portam, limitações que eles prescrevem e práticas que os ressignificam.

Como foi possível perceber na discussão acima, as TDIC estão presentes no documento curricular do Estado de Goiás – assim como na BNCC – embora sua apresentação indique outra perspectiva, muito associadas à ferramentas ou conteúdos, do mesmo modo

em que ausências, como uma seção específica sobre TDIC ou um “Glossário” na área de Ciências Humanas, parecem representar concepções de currículo e tecnologias digitais de informação e comunicação fragmentadas e desconectadas das culturas histórica, escolar e curricular, e portanto, das concepções de história mais contemporâneas, que a escola constrói e reconstrói.

Um documento curricular que reitera concepções de TDIC como instrumentos ou informações/conteúdos mobiliza uma determinada concepção de história que certamente se afasta de uma ideia de história que precisa, continuamente, fazer sentido para quem a pratica – docentes e estudantes que, ao pensarem a história em suas aulas, tentam *re-conectar* vida e história, cotidianamente. Igualmente, ao se compreender as culturas curriculares e históricas como espaços de disputas, mobilização de diferentes projetos e ressignificação das experiências, um documento curricular que secundariza ou restringe o papel das TDIC se isola das linguagens que são produtos e que igualmente produzem a cultura contemporânea, sendo as linguagens das tecnologias digitais uma das mais particulares e potentes experiências da atual geração.

A formação histórica depende, pois, das concepções de história das quais a experiência escolar está repleta, nos diferentes matizes do currículo, passando, mas sempre para além dos conteúdos prescritos – incluindo a forma e os modos de apresentar esses conteúdos. Ou ainda, trata-se de enfrentar as questões em torno do currículo como parte da cultura histórica em funcionamento na sala de aula, e de como esse currículo orienta determinadas práticas, concepções de história presentes nas discussões sobre tecnologias tal como aparecem no currículo como produto e produtor de culturas.

Ademais, os esforços de pensar currículo e TDIC a partir da Didática da História e a centralidade do sentido histórico para essa, indica a relevância desse campo disciplinar para compreensão dos temas que são a ele imediatamente associado, a saber, os processos do aprendizado histórico, na formação histórica, mas, igualmente questões que se afastam, mas jamais podem se desconectar daquele centro, tais como das influências da vida comum, de suas linguagens e culturas, das instituições e suas prescrições, e das práticas de ressignificação dessas, nos processos de aprender História em seus mais diversos modos e conteúdos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Katia. Ensino de história e Base Nacional Comum Curricular: Desafios, incertezas e possibilidades. In: JÚNIOR, Halfred Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi (orgs.). *Ensino de história e currículo: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

ALMEIDA, Maria; VALENTE, José. *Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?* São Paulo: Paulus, 2011.

ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013

ASSIS, Arthur A. Jörn Rüsen contra a compensação. *Intelligere*, Revista de História Intelectual, v. 3, n. 2, p. 13-33, 2017. Disponível em <http://revistas.usp.br/revistaintelligere>. Acesso em: 22 jun. 2022.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 de jun. de 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *LDB – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 18 de jun. de 2023.

DELART, Maria. Paradoxos entre políticas e a construção do coletivo: currículo e a história ensinada. In: JÚNIOR, Halfred Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi (orgs.). *Ensino de história e currículo: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

CAIMI, Flávia; OLIVEIRA; Sandra. O ensino de história na BNCC: Pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? In: JÚNIOR, Halfred Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi (orgs.). *Ensino de história e currículo: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

CREMA, Everton; ESTACHESKI, Dulceli. Linguagens e tecnologias nas aulas de história, chegamos lá? In: GERMINARI, Geyso; GONÇALVES, Rita de Cássia (orgs.). *Ensino e aprendizagem da história e as tecnologias no ambiente escolar*. Curitiba: CRV, 2020.

COSTA, Marcella Albaine. *Ensino de história e historiografia escolar digital*. Curitiba: CRV, 2021.

CURY, Carlos; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro. *Base Nacional Comum Curricular: Dilemas e Perspectivas*. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

FREITAS, Luís Carlos. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: SP, Papirus, 1995.

GERMINARI, Geyso; GONÇALVES, Rita. Aprendizagem histórica e as tecnologias nas escolas localizadas no campo nos municípios de Araucária e Prudentópolis. In: GERMINARI, Geyso; GONÇALVES, Rita de Cássia (orgs.). *Ensino e aprendizagem da história e as tecnologias no ambiente escolar*. Curitiba: CRV, 2020.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. *Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio*. 2021. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/tf-documento-curricular-para-goias-etapa-ensino-medio,32262688-1c98-44ba-b53e-65024036a97b>. Acesso em: 30 jun. 2023.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 271-286, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/MRwwwvNW96vhWWLLvKqzYjSC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2023.

JUNIOR, Astrogildo. BNCC, Componentes Curriculares de História: Perspectivas de Superação do Eurocentrismo. *EccoS – Rev. Cient.* São Paulo, n. 41, p. 91-106, set./dez. 2016.

KENSKI, Vani Moreira; SANTOS, Gilberto Lacerda. Do tecnicismo ao humanismo: a pesquisa qualitativa sobre Tecnologia Educativa na América Latina. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Sd. Disponível em: <https://shorturl.at/apTY7>. Acesso em: 16 ago. 2023.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Editora Papyrus. 2012.

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

LUCCHESI, Anita; SILVEIRA, P. O laboratório da história pública digital: Aprender entre experiências e negociação. In: HERMETO, Miriam; FERREIRA, Rodrigo de Almeida. *História pública e ensino de história*. São Paulo: Letra e Voz, 2021.

MARTINS, E. DE R. Processos históricos, aprendizagem e educação de uma "segunda natureza humana". *Educar em Revista*, n. 60, p. 73-91, abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/kyk43JTM8kVdp6vmyZvWsTm/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 08 jul. 2023.

MARTINS, E. C. DE R. História: consciência, pensamento, cultura, ensino. *Educar em Revista*, n. 42, p. 43-58, out. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/5rPGbWrjFXfNwdJDJhkjf4S/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 08 jul. 2023.

PRIMO, Alex. Fases do desenvolvimento tecnológico e suas implicações nas formas de ser, conhecer, comunicar e produzir em sociedade. In: PRETTO, Nelson De Luca. SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. *Além das redes de colaboração internet, diversidade cultural e tecnologias do poder*. Salvador: EDUFBA, 2008.

RÜSEN, Jörn. *Cultura histórica, formação e identidade: sobre os fundamentos da didática da história*. Trad. Estevão Martins. Curitiba: WAS Edições, 2022.

RÜSEN, Jörn. *Teoria da História: Uma teoria da história como ciência*. Trad. Estevão Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

RÜSEN, J. *Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã*. Trad. Nélcio Schneider. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RÜSEN, J. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R (org). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011a.

RÜSEN, J. Experiência, Interpretação, Orientação: As três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R (org). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011b.

RÜSEN, J. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R (org). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011c.

RÜSEN, Jörn. *História Viva: Teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O Currículo*. Uma reflexão sobre a prática. Trad. de Ernani F. Da Fonseca Rosa. 3a edição. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SADDI, Rafael. Jörn Rüsen e a didática da história. In: OLIVEIRA; JUNIOR; LIMA. *Jörn Rüsen: teoria, historiografia, didática*. Ananindeua: Cabana, 2022.

SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. Apresentação: historicidade e consciência histórica. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R (org). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O historiador/professor frente a internet (24). In: GERMINARI, Geyso; GONÇALVES, Rita de Cássia (orgs.). *Ensino e aprendizagem da história e as tecnologias no ambiente escolar*. Curitiba: CRV, 2020.

SIMEÃO, João; PEREIRA, Maria. As TDIC na BNCC do ensino de ciências humanas e sociais aplicadas no ensino médio. *Revista EDaPECI*. São Cristóvão (SE) v.22. n. 3, p. 6-18 set./dez. 2022. Disponível em: 07 jun. 2023.