

CULTURA DIGITAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM HISTÓRIA: REFLEXÕES E PROPOSTAS DE ANÁLISE¹

Eder Cristiano de Souza²

RESUMO

As tecnologias digitais, redes sociais e plataformas, compõem uma realidade muito atual e presente no cotidiano de crianças e jovens estudantes, que impacta diretamente nas relações sociais, na formação cultural e identitária, assim como nas visões de mundo que carregam ao adentrar à sala de aula. Assim, compreender e lidar com essas questões é mais do que uma necessidade na formação inicial de professores, em todas as áreas do conhecimento. O presente trabalho debruça-se sobre essa questão, com ênfase nas especificidades da formação na área de História, pois cada vez mais a memória social, no universo da cultura digital, tem adquirido novos contornos. Nesse contexto o interesse por informações alternativas tem levado à formação de grupos organizados, que produzem conteúdo para atender a demandas específicas de consumo cultural, o que tem convertido a história numa mercadoria que satisfaz determinados nichos socioculturais, assim como certos interesses políticos. Portanto, lidar com a diversidade e complexidade desse fluxo de canais de comunicação e de possibilidades de acesso a narrativas e fontes históricas, torna-se um desafio inerente ao trabalho dos professores e pesquisadores da área. Tendo em conta essa problemática, buscamos apresentar dados e experiências de um projeto de pesquisa em andamento, que propõe analisar como o conhecimento histórico tem se tornado objeto de apropriação, reflexão e/ou debate nos meios digitais e as formas de incorporação dessas questões na formação de professores da área. O foco central do projeto é compreender de que forma os cursos de licenciatura em História, em nível nacional, têm adotado, ou não, estratégias para pensar desafios e possibilidades nos usos, apropriações e reflexões sobre a cultura digital nos seus itinerários formativos.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores, Cultura Digital, História Digital, Identidade Docente, Memória Social.

1. APRESENTAÇÃO

Nas últimas duas décadas vivenciamos uma ampliação muito intensa do acesso à internet, assim como a equipamentos para seu acesso, como *smartphones*, *tablets* e

¹ Trabalho resultante de estudos realizados no âmbito do projeto de pesquisa “ENSINAR E APRENDER HISTÓRIAS DIGITAIS: Formação de Professores e Cultura Digital no Ensino de História”, em execução na UNILA, sob a coordenação do autor deste trabalho.

² Professor do Curso de Licenciatura em História da UNILA. E-mail: eder.souza@unila.edu.br





notebooks. Essa nova realidade gerou o fenômeno da cultura digital, que consiste basicamente numa presença cada vez mais intensa de interações virtuais, através de aplicativos e plataformas, mediando as relações sociais, econômicas, culturais e políticas. Entretanto, é possível afirmar que formação de professores/as, em grande medida, e de história, ainda de forma mais acentuada, é sobretudo livresca, pautada na leitura de textos, físicos ou digitalizados e que são tímidas as iniciativas para inserir as tecnologias como parte desse processo formativo.

Em 2020, quando a pandemia de Covid-19 obrigou os profissionais da educação a adaptarem-se ao ensino remoto e a lidar obrigatoriamente com a tecnologia em seu trabalho, essa defasagem ficou mais do que evidente. Ainda assim, apesar da gravidade daquele momento, essa nova realidade consistiu em uma oportunidade para o surgimento e aprimoramento de uma série de recursos e plataformas educacionais, apesar de haver poucos dados sobre o quanto esse incremento inesperado de tecnologia se converteu efetivamente em mudanças nas práticas educativas.

Ademais, no cenário atual a memória social tem adquirido novos contornos e o interesse por informações alternativas têm levado à formação de grupos organizados, que produzem conteúdos para atender às demandas de consumo cultural, o que tem convertido a história numa mercadoria, satisfaz determinados nichos socioculturais. Nesse sentido, lidar com a diversidade e complexidade desse fluxo de canais de comunicação e de possibilidades de acesso a narrativas e fontes históricas, torna-se um desafio cada vez mais inerente ao trabalho dos professores e pesquisadores da área.

Contudo, não podemos considerar que seja suficiente, no processo de formação dos profissionais da educação, aprender a lidar com esses equipamentos e ferramentas, sem uma fundamentação teórica sobre o conhecimento que se ensina e o que se pretende ensinar, além de se pensar na própria experiência que a tecnologia proporciona na relação com o conhecimento. Nesse sentido, atualmente, a circulação da história na cultura digital tem se constituído como um grande desafio para profissionais da área.

Pensando nessa problemática, o projeto traz dois desafios principais. O primeiro, teórico, tem por objetivo o avanço e a consolidação de um referencial de análise para futuros estudos, a partir de conceitos como pensamento histórico (Seixas, 2016), aprendizagem histórica (Barca, 2012) e consciência histórica (Rüsen, 2012). O segundo desafio, empírico, consiste na análise de cursos de formação inicial e políticas públicas de formação de professores(as), na área de história, com foco na observação da relação que estabelecem com os desafios apresentados diante da presença da cultura digital como elemento central das relações sociais na atualidade.

Tendo em tais desafios, o presente projeto vem buscando analisar diversas formas através das quais o conhecimento histórico tem se tornado objeto de apropriação, reflexão e/ou debate nos meios digitais e as formas de incorporação dessas questões na formação de professores da área.

2. Ensino de História, Didática da História e História Digital: algumas reflexões

Atualmente, diante de um volume incalculável de informações e recursos digitais disponíveis para estudo, como imagens, documentos escritos, vídeos, além de uma infinidade de outros materiais com potencial educativo, que estão a um clique de distância professores(as), vemos que também se vislumbra o grande desafio desses profissionais em se orientarem e orientarem seus alunos nesse labirinto de possibilidades, para o qual é preciso





estar minimamente preparado e dotado de bases teóricas e metodológicas sólidas, quando o que se pretende é desenvolver um trabalho educacional qualificado e efetivo.

Há, ainda, um quadro complexo de produtores e consumidores de conteúdos culturais e informações, onde os algoritmos são programados para favorecer as interações e direcionar os olhares, formando nichos cada vez mais isolados de grupos de opinião e comportamento. Com esse emaranhado de ações e interações, a História tem se tornado um produto valioso, objeto de disputas e interesses os mais diversos. Sendo que profusão de apropriações do passado como objeto de consumo e veículo de difusão de valores e ideias, a serviço de grupos e poderes, torna-se também objeto de preocupação para estudiosos da área.

Nesse sentido, atualmente, a circulação da história na cultura digital tem se constituído como um grande desafio para a formação de professores de história. Nos defrontamos com a presença de narrativas, versões, simplificações e contendas históricas mediando e influenciando na produção cultural e nos debates políticos, ao mesmo tempo em que esses profissionais estão imersos no cotidiano escolar, onde essa profusão de informações históricas se torna um desafio para a mediação do conhecimento sistematizado com o qual precisam trabalhar.

Klaus Bergman (1989), ao refletir sobre a função didática do conhecimento histórico, define três tarefas como fundamentais para os profissionais da área. A primeira, empírica, consiste em investigar os processos de internalização, reprodução, produção e divulgação do conhecimento histórico, entendidos como processos coletivos da formação da consciência histórica.

Já a segunda tarefa, reflexiva, consiste em revelar elementos didáticos internos à ciência histórica e analisar seu significado geral para a vida humana prática, a partir da explicitação de processos de ensino/aprendizagem e formação e autoformação dos indivíduos, grupos e sociedades pela História e a partir dela. Por fim, a terceira tarefa é normativa, ou seja, regulamentar a História nos processos de ensino, nos contextos de orientação da vida prática e nas apropriações que são feitas pelos meios de comunicação de massa.

A partir dessa formulação, Rüsen (2012) define a Didática da História com a ciência da aprendizagem histórica, pois:

[...] visa desenvolver uma compreensão global das formas e funções do conhecimento histórico na formação dos indivíduos, bem como estabelecer parâmetros científicos, metodológicos e normativos para o encaminhamento dos estudos sobre ensino e aprendizagem da História a partir da teoria da consciência histórica (p.70).

Tendo em conta essa definição de Didática da História, Rüsen avança na discussão sobre as tarefas desse campo, e define suas funções, que seriam três: 1. Empírica: analisar e entender contextos sistemáticos de ensino e aprendizagem, trazendo novos elementos e direcionamentos ao ensino a partir da relação com fundamentos epistemológicos e também da análise da forma como o pensamento histórico atua na vida prática; 2. Normativa: levantar a questão do que deve ser a aprendizagem histórica; investigar pontos de vista nos quais a aprendizagem histórica deve influenciar, planejar, moldar, dirigir e controlar; e justificar tais pontos de vista como condições consensuais dos objetivos de ensino e da aprendizagem histórica; 3. Pragmática: propor definições no campo da prática docente e como a aprendizagem histórica pode ser organizada de acordo com planos e metas pré-determinadas; examinar estratégias do aprendizado histórico; analisar a prática em sala de aula e a experiência do professor (Rüsen, 2012).

Assim, podemos sintetizar que os fundamentos da Didática da História consistem na busca por identificar as formas através das quais a História é tomada como objeto de estudo e reflexão, não somente nos chamados espaços de produção científica, e como esse conhecimento é difundido e apropriado socialmente, tornando-se referência para a formação cultural e política. Nesse prisma, a historiografia escolar torna-se objeto central de reflexão,





pois é nos processos de escolarização que o conhecimento histórico adquire a função de orientação cultural, constituindo a base a partir da qual a sociedade constrói referências sobre seu passado.

Originalmente, principalmente nas sociedades ocidentais, a partir do século XIX, a História passou a funcionar como a guardiã da memória coletiva, sendo a escola seu espaço de difusão. Sua origem se deu a partir de um modelo matricial, que identifica jogos de poder entre grandes figuras, sendo seu ensino focado no método mnemônico e tendo o professor como agente transmissor de conhecimentos prontos e didatizados para os estudantes, entendidos como tábulas rasas (Fonseca, 2003).

Contudo, as discussões mais atualizadas em torno do Ensino de História indicam que é preciso buscar, a partir do trabalho com o conhecimento histórico, a construção da consciência crítica e a compreensão do mundo, da realidade social (Freire, 1987). Para isso, entende-se que não existe distinção hierárquica entre saberes acadêmico e escolar, pois são conhecimentos produzidos em espaços e com funções distintas, mas cumprem a função de orientação cultural (Ribeiro; Santos, 2021). Assim sendo, faz-se necessário um “novo referencial educacional, não mais como lugar de transmissão da informação, mas como espaços efetivamente interligados na problematização dos dilúvios de informações e aprendizados que envolvem os estudantes habituados à internet e à tecnologia da informação” (Ribeiro; Santos, 2021).

Além desse enfoque, da compreensão e construção crítica do conhecimento histórico no espaço escolar, é preciso também ter em conta a dimensão epistemológica desse conhecimento. Nesse sentido, tomamos como referência os estudos da Educação Histórica, um campo de estudos que surgiu de uma preocupação inicial em relacionar teoria e prática a partir de estudos empíricos, pois entendia que só se pode “mudar o que se conhece”. Assim, construiu uma busca referências nos debates no campo da Epistemologia da História, visando construir uma “ponte gradual entre o que os alunos aprendem e o que os historiadores e filósofos da história pensam e produzem” (Barca, 2012).

Dessa forma, a Educação Histórica situa-se como domínio específico no campo do Ensino da História, com ênfase em problemáticas relacionadas à aprendizagem histórica, como categorias e processos de produção do conhecimento situado na própria ciência da história (Cainelli & Schmidt, 2012). Isso porque a Educação Histórica atribui uma utilidade e um sentido social ao conhecimento histórico e busca “[...] promover um conteúdo histórico estruturante que não valorize apenas a reprodução pouco refletida de conhecimento de temáticas curriculares, mas também a formação da consciência histórica” (Cainelli & Schmidt, 2012).

O “uso do passado” é uma prática recorrente e tradicional, mas o que definitivamente caracteriza nosso tempo é a capacidade das narrativas históricas circularem por meio das linguagens culturais, em mídias de massa e nas plataformas digitais, alcançando um público amplo, não acadêmico. Nesse contexto, de um universo cultural permeado pelas mensagens midiáticas, é fundamental destacar que tais mensagens incidem nas ideias históricas que servem para ancorar a construção do conhecimento histórico escolar.

A Didática da História, campo de estudos originado na Alemanha na década de 1970, compreende a cultura histórica como “manifestação da consciência histórica na sociedade”, que “inclui o trabalho cognitivo dos estudos históricos, bem como as atitudes da vida cotidiana voltadas para a compreensão do passado” e, ainda, a “educação histórica nas escolas” e “as apresentações do passado nas diversas mídias ou na literatura” (Rüsen, 2010, p. 24).

No Brasil, há também o uso do termo “História Pública” como uma área de estudos preocupada em analisar e intervir nos embates referentes às temáticas históricas mobilizadas para legitimar determinadas ideias, defender projetos sociais e posicionamentos políticos.





Além disso, busca refletir sobre a função social do historiador e do professor de história, assim como as diretrizes e práticas relacionadas ao ensino e à aprendizagem, diante do *boom* atual de história midiática, espetacularização e serviços de memória, relacionados muitas vezes a interesses econômicos e/ou agendas políticas.

Nesse sentido, podemos dizer que existe uma “história paralela” ocorrendo à revelia da história especializada, divulgada por jornalistas, youtubers, comentaristas, economistas, políticos, blogueiros, entendidos também como historiadores à margem do método histórico regulado pelo consenso entre os pares. Uma história que produz *best-sellers*, cativa uma grande audiência e justifica práticas, muitas vezes questionáveis, carregadas de conotações que remetem a preconceitos, estereótipos e vieses politicamente interessados.

Não se trata de demonizar este tipo de “História Pública”, pois muitos conseguem unir a história especializada com a história inteligível ao grande público, lembrando que, por um tempo considerável, os historiadores se apartaram da atenção com o público comum, tornando seu discurso autorreferente (Rüsen, 2010, p. 27) e distanciado. Sem que alguém se ocupe de determinados espaços de demanda pelo conhecimento histórico, outros, que não o historiador, terminam assumindo-os.

Esse quadro conduz a três questionamentos elementares: Como a história tem sido ensinada? Como ela tem sido aprendida? Como e por que ela deveria ser ensinada e aprendida? Seria demasiada pretensão querer responder tais questionamentos em sua integralidade. Contudo, sem perdê-los de vista, propomos abordar em parte o terceiro questionamento proposto, qual seja, o porquê de a história ser ensinada e o como ela poderia/deveria ser aprendida.

Peter Lee é um investigador e teórico da história e da educação histórica que tomou para si a tarefa de refletir sobre essas finalidades, sendo que seus trabalhos em alguma medida oscilam entre a defesa da contribuição da sofisticação do pensamento histórico como cerne do aprendizado e a necessidade de refletir e apontar caminhos para a orientação histórica dos alunos. Essa discussão sobre as finalidades da aprendizagem do pensamento histórico está presente num texto publicado no Brasil em 2006, no qual Lee (2006) debate a constituição do conceito de “literacia histórica”. Esse conceito remete à ideia de *literacy*, que numa tradução direta do inglês significa alfabetização.

Nessa discussão sobre a alfabetização histórica, Lee reconhece que há um conflito latente entre dois polos. De um lado, há uma preocupação com a compreensão disciplinar, ou seja, com o domínio de conceitos que permitam entender a história como objeto de investigação e reflexão. Já de outro lado, a preocupação é com que passado se deve aprender, ou seja, com a indicação dos conteúdos curriculares que devem ser exigidos para que se considere um sujeito historicamente alfabetizado. Lee entende que estes polos não são excludentes, mas que a preocupação com um pode barrar o avanço do outro.

Ao longo dos anos, Lee avançou na discussão sobre a importância do passado como elemento formação de identidades e de orientação das atitudes dos sujeitos no mundo. Seus trabalhos abordaram vários aspectos e perigos das interferências de agendas político-econômicas e ideológicas sobre o debate curricular em História. Há um caráter cético no pensamento deste autor, que se inclina a fixar sua posição em pontos fortes do que considera ser a base do pensamento histórico, que contribuiria para a vida não pelos conteúdos que transmite, mas pelos valores e ideias que fornece, que garantiriam certa postura crítica e respeitosa diante do passado e da sociedade.

Ao tratar desses valores e ideias, Lee (2006) aponta que é preciso que os alunos entendam o conceito de evidência, que permite compreender como o conhecimento histórico é possível. Assim como é necessário que entendam que as explicações históricas podem ser contingentes ou condicionais, e que as considerações históricas não são cópias do passado, mas respostas a questões do âmbito do documento que elas explicam, de seus poderes





explicativos e de sua congruência com outros conhecimentos. Em síntese, as considerações históricas são construções e entender isso é central para a formação de crianças e jovens.

Além dessa compreensão do conhecimento histórico como produto da investigação e reflexão humana como resposta a determinadas indagações do presente, não como reprodução simples e direta do passado. Lee (2011) aponta outros aspectos centrais na construção do pensamento histórico, que fornecem ferramentas elementares de orientação. Dentre estes aspectos, destaca a necessidade de se produzir os melhores argumentos possíveis, apelando para a validade das afirmações, assim como, em muitos casos, contar histórias diferentes da que se preferiria contar e também respeitar o passado, não o utilizando ou manipulando com fins práticos ou por interesses do presente.

Pensando diretamente na contribuição desse tipo de ideias e valores para a vida das pessoas, Lee usa o conceito de “História vicária”, que consiste basicamente no entendimento de que um pensamento propriamente histórico desafia raciocínios imediatos e intuitivos, próprios do senso comum, uma vez que “aponta para o que pode ser esperado enquanto faz-se evidente que o que é esperado é, raramente, como acontece. Isto dá alguma concepção para uma gama de possibilidades e abre a oportunidade de tomar esta concepção de forma reflexiva” (LEE, 2011, p. 35).

Nesse sentido, a História possui elementos que favorecem uma racionalidade própria, que fornece experiências e apresenta desafios cognitivos que orientariam para construção de uma sociedade na qual as pessoas se tornam mais críticas e mais atentas aos argumentos, às afirmações, às tradições, pois teriam as ferramentas básicas para lidar com as formas a partir das quais o passado é utilizado para produzir sentido na vida social.

Contudo, a aquisição de pré-disposições para indagar-se sobre a história e, a partir dessas indagações, construir uma experiência vicária, não ocorre por assimilação direta, ou simples domínio de operações do fazer historiográfico. É um conjunto de experiências vivenciadas, e a possibilidade de apropriar-se dessas vivências utilizando-se das ferramentas do pensamento histórico que construiriam, em tese, um movimento favorável a um relacionamento mais racional e mais equilibrado com o conhecimento histórico.

Tomamos as reflexões de Lee como referência para caracterizar esse forte posicionamento em favor da ideia de que a história fornece ferramentas intelectuais válidas para a vida social. Nesse sentido, a orientação histórica não se daria a partir da definição de nortes (patriotismo, cidadania, democracia, tolerância, emancipação, etc), mas a partir da definição de princípios (respeito pela evidência, produzir melhores argumentos, respeito pelo passado, entre outros). Esse posicionamento revela a tendência de estabelecer um *rol* de conceitos epistemológicos que devem nortear o ensino para crianças e jovens, de forma a estabelecer princípios de orientação focados na defesa da racionalidade própria do conhecimento histórico.

Já os conceitos de competência narrativa (Rüsen, 2010) e competência do pensamento histórico (Borries, 2009), apresentam um componente distinto dos modelos de progressão do pensamento histórico desenvolvidos por investigadores ingleses, como Peter Lee. Enquanto para esses há uma centralidade nos modelos operatórios do fazer historiográfico, os alemães buscam objetivos para a aprendizagem centrados na concepção de consciência histórica, ou seja, nas ideias e ações dos indivíduos em relação à forma como utilizam experiências históricas para formular interpretações que dão sentido e significado a essas experiências, conduzindo à formação de identidades sociais, políticas e culturais, além de estabelecer parâmetros para a ação a partir da geração de expectativas de futuro.

Assim, os teóricos alemães têm um foco nas apropriações e usos da história na vida em sociedade. Seus modelos para a aprendizagem histórica são direcionados para a ideia de que os sujeitos aprendizes devem avançar na possibilidade de compreender as narrativas que





permeiam a cultura histórica e, assim, apropriarem-se dessas narrativas na formação de suas identidades e na condução de suas atitudes.

Ao lidar com o aparato conceitual dos teóricos alemães, especialmente o conceito de consciência histórica, Lee reconhece a preocupação com a orientação dos estudantes, contudo, reforça o entendimento sobre a prioridade dos conceitos epistemológicos, ao afirmar que:

A Educação Histórica não deve apenas confirmar formas de pensar que os alunos já têm: ela deve desenvolver e expandir seu aparato conceitual, ajudar os alunos a verem a importância das formas de argumentação e conhecimento e assim permitir que decidam sobre a importância das disposições que fazem essas normas atuantes. Ela deve desenvolver um determinado tipo de consciência histórica – uma forma de literacia histórica – tornando possível ao aluno experimentar diferentes maneiras de abordar o passado (incluindo a história) incluindo a si mesmo como objeto de investigação histórica (Lee, 2016, p. 140).

Destaque-se que os debates ao redor do mundo sobre conceitos estruturantes do pensamento histórico, ou mesmo sobre competências do pensamento histórico, estão em aberto. Neste projeto, tomamos como referência alguns pensadores que lidam com esses debates, como Peter Lee (2006; 2011; 2016), Peter Seixas (2006; 2017), Jannet van Drie e Carla von Boxtel (2008), Bodo Von Borries (2009) e Andreas Körber (2015), no intuito de avançar e delinear mais precisamente os conceitos de competências e pensamento histórico no âmbito da aprendizagem histórica.

Em síntese, a história tem duas dimensões bem claras. De um lado, é um campo de conhecimento e investigação, com seus conceitos, suas regras e seus métodos, consolidados ao longo do tempo pela comunidade acadêmica, que definem níveis mais elaborados e sofisticados a partir dos quais se pode formular conclusões sobre as experiências históricas. De outro, os produtos do conhecimento histórico são as narrativas que explicam temporalmente a sociedade, a cultura, a política, a economia, enfim, um conjunto de explicações que influem nas ações, projetos e decisões dos indivíduos no presente. Nosso projeto visa articular essas dimensões, problematizando os usos do passado na cultura digital e propondo direcionamentos pragmáticos para lidar com as problemáticas identificadas.

3. Possibilidades metodológicas

O Ensino de História consiste num “[...] campo de infinitas dimensões e que, justamente por isso, nos oferece inúmeras possibilidades de encontros e de diálogos” (Andrade; Pereira, 2021). Diferentes temáticas, objetos e abordagens compõem esse campo e podem ser referências para aprofundamento, especialmente para os profissionais em formação na área. Dentre as abordagens possíveis do campo, podemos destacar que há debates epistemológicos em constante avanço, buscando qualificar os conceitos e procedimentos de pesquisa, definir limites e possibilidade do campo, reconhecer a articulação com outras epistemes.

Há também trabalhos no campo da História da disciplina (Chervel, 1990), com a busca novos objetos, documentos, sujeitos e questões, especialmente a partir do conceito de código disciplinar (Cuesta Fernandes, 1998). Buscas pela compreensão do ensino de história no âmbito da cultura escolar (Julia, 2001), visando analisar concepções, práticas e processos de ensino e aprendizagem, relações e rituais cotidianos, identidades, legislação e currículos. Trabalhos que tomam como fonte os manuais didáticos, visando compreender a história e as políticas de produção e circulação de livros didáticos, os usos e apropriações em sala de aula, as relações com o currículo.





Temos também a questão da história digital, que se constitui como elemento articulador e indutor desta investigação. A presença significativa da tecnologia no cotidiano escolar, em que pese os diversos processos de exclusão digital, coloca-se como um desafio para pensar o Ensino de História em diversas dimensões. História digital, cultura digital e humanidades digitais, são conceitos para fundamentar estudos sobre o acesso ao conhecimento através das plataformas digitais, bem como as implicações envolvidas na difusão e apropriação desses conhecimentos (Telles, 2017).

Entendemos a cultura histórica, como o aspecto prático da consciência histórica ou campo no qual os potenciais racionais do pensamento histórico atuam na vida prática (Rüsen, 2015) e a cultura digital, como o conjunto de práticas, costumes e formas de interação social realizadas por intermédio dos recursos da tecnologia digital (Barato & Crespo, 2013). Segundo Patrícia M. Barros:

A partir do advento da cultura digital e sua universalização, as interações sociais e a produção de conhecimento são amplamente transformadas, reverberando na chamada História Digital e Humanidades Digitais. Dentro do contexto educacional brasileiro, esta nova configuração ainda não se enquadra à realidade escolar e não apenas devido à questão estrutural de precarização de escolas e universidades públicas. Há também resistência dos profissionais no campo das licenciaturas (especificamente na área das Ciências Humanas), como a exemplo da História, no concernente à inserção e discussão acerca de metodologias de ensino e novos temas relacionados aos paradigmas desencadeados pela cultura digital (Barros, 2019, p. 201)

Entendemos que a relação entre cultura histórica e cultura digital é central na formação de professores de história na atualidade, por isso apresentamos o desafio de investigá-la. Cabe enfatizar que aceleração do fluxo de informações e a multipolarização dos emissores dessas mensagens, possibilitadas pelo advento e incremento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), em especial as redes sociais e aplicativos de mensagens, têm gerado um quadro caótico. Atualmente, diversos grupos alternativos aos meios de comunicação tradicionalmente estabelecidos têm se organizado para difundir informações e opiniões que não ocupam o *mainstream*, gerando novas correntes de opinião, fomentando movimentos sociais e favorecendo a ascensão de grupos políticos alinhados com essas novidades no universo da comunicação digital. Isso porque:

A partir da História Digital e Humanidades Digitais, muda-se a forma de se lidar com a documentação (assim como a ampliação da ideia de documento, memória e, consequentemente, da História), com o texto escrito (através de novas linguagens, discursos e narrativas), com a forma de produção e divulgação da pesquisa, e por fim, de se consumir História (Barros, 2019, p. 2-4).

Compreender o potencial das redes sociais, plataformas de conteúdos e aplicativos de mensagens na difusão de informações e visões de mundo, muitas vezes distorcidas por interesses políticos e econômicos, é um grande desafio (Meneses, 2019), pois reflete-se na construção de ideias históricas e visões de mundo dos estudantes. Esses estudos visam problematizar usos e apropriações do passado e sua circulação no universo da cultura digital e também refletir sobre o usos dessas tecnologias como recursos didáticos e como meios de produção e circulação de conhecimento histórico escolar (Franco & Costa, 2021).

Segundo Rüsen (2015): “O princípio científico da argumentação, baseada na experiência e formatada por conceitos, ainda tem de demonstrar sua sustentabilidade na evolução estrutural, na época atual, dos meios de comunicação cultural”. Sendo assim, é preciso pensar no acesso a recursos digitais no ambiente escolar, assim como sobre a necessidade de uma preparação na qual os sujeitos escolares possam acessar esses recursos





munidos de ferramentas e procedimentos adequados a uma interação qualificada (Barros, 2015). Isso porque:

[...] a História Digital fornece importantes referências para o desenvolvimento de uma aprendizagem histórica com sentido, quais sejam, a dimensão da criação de produtos digitais, a práticas da cultura maker das Humanidades Digitais, o entendimento da História escolar calcada na vida cotidiana e que considera as transformações e influências da cultura digital, bem como o entendimentos sobre as redes e algoritmos e os seus impactos na formação da consciência histórica dos sujeitos em sociedade (Szlachta; Rodrigues; Bonete, 2023, p.7)

Tendo em conta a possibilidade de pensar a formação de professores em relação direta com os desafios que surgem com a chamada história digital, é preciso ressaltar a importância de pensar o Ensino de História como campo de produção de conhecimento histórico, com objetivos e finalidades específicas, mas referenciado na ciência da história.

Em síntese, há uma grande diversidade de objetos, propostas e abordagens nas pesquisas no campo do Ensino de História (Didática da História e Educação Histórica), sendo que esse campo congrega estudos de caráter empírico, normativo e pragmático e vai além da análise de documentos ou práticas escolares, havendo também uma forte inserção desse campo na análise e intervenção sobre as formas como o conhecimento histórico influencia a sociedade, contribuindo com a formação da consciência histórica.

4. Pensando e investigando a formação de professores de História

A partir desse referencial, torna-se possível explorar as potencialidades da reflexão sobre a produção de conhecimento histórico como método de ensino, entendendo a Cultura Digital como desafio e horizonte relevante para as pesquisas no campo e adotando a pesquisa como método e princípio para a formação docente em história, a partir de referenciais teóricos fundados na ciência histórica e numa ontologia educacional focada na criticidade e no humanismo.

Nesse sentido, faz-se necessário favorecer um processo formativo articulado, isso porque a formação pode ser pensada como espaço de encontro entre a epistemologia da história e os procedimentos de ensino baseados na ciência da história e também de construção da identidade docente e do entendimento suas possibilidades de atuação/intervenção. Assim, a prática investigativa pode ser concebida como uma prática educativa, de formação e autoformação (Cainelli; Ramos; Cunha, 2016).

Compreende-se, portanto, que professores(as) não podem ser tratados apenas como transmissores de saberes elaborados pelo conhecimento acadêmico especializado, pois é preciso reconhecer a centralidade de seu papel no processo educativo e na sociedade atual, sendo que a pesquisa como componente da formação possibilita investigação da própria prática, assim como a construção de novos olhares sobre o passado e contar histórias ainda não contadas (Souza, 2015).

Nesse sentido, podemos pensar a formação de professores em História a partir de alguns questionamentos: Quais as perspectivas embasam os cursos de formação inicial e continuada de professores em História na atualidade?; Como dialogam com os aspectos epistemológicos da ciência histórica?; Que perfil e identidade profissionais são induzidos pela legislação vigente e como esses documentos são apropriados nos espaços de formação?; Afinal, a função do(a) professora(a) de história é transmitir conteúdos? Fazer a gestão de pessoas? Executar tarefas planejadas pelas Secretarias de Educação? Ou seriam esses profissionais intelectuais que produzem conhecimentos novos sobre o campo disciplinar e sobre as práticas de ensino?; Como a prática investigativa está presente nesses cursos? Que





tipo de pesquisas são feitas nas universidades que formam professores de história?; Quais atividades formativas podem ser desenvolvidas em estágios supervisionados, programas de formação, disciplinas práticas, com vistas ao estímulo da pesquisa como princípio formador da identidade docente em história?; De que formas a questão da circulação da história através dos meios digitais e seus usos são abordados nos cursos de formação de professores? Quais impactos o avanço das tecnologias digitais na educação tem causado nos cursos de formação de professores, em especial na área de história?

Não há possibilidade desta pesquisa responder a todos esses questionamentos, pois isso demandaria um estudo mais amplo e prolongado. Tais interrogações são apresentadas como indicadores das diversas possibilidades de estudos no campo da formação de professores na área de história. Por isso, nossa proposta de investigação centra-se nas últimas duas questões, pois nossa ênfase é entender a presença e os impactos de questões como a cultura digital, a história digital e as tecnologias educacionais na formação de professores de história.

Em síntese, a pesquisa que desenvolvemos busca avançar nos campos empírico e pragmático dos estudos sobre formação histórica, com o intuito de entender os desafios e possibilidades para a formação profissional nas licenciaturas na área, pensando no desenvolvimento de conteúdos, conhecimentos e práticas que favoreçam o trabalho com o conhecimento histórico de forma sofisticada e sistematizada, a partir dos desafios e enfrentamentos, assim como das possibilidades, que se vislumbram com a profusão de meios de difusão de dados e trocas de experiências virtuais.

Por se tratar de um projeto em construção, este texto apresentou alguns conceitos e diretrizes iniciais da pesquisa. Na etapa atual, estamos elaborando um formulário investigativo a ser aplicado a professores(as) de História em formação nas universidades brasileiras. As questões da investigação se organizam em dois eixos principais.

De um lado, busca-se compreender de que maneiras os estudantes se relacionam com a presença da História na cultura digital, procurando identificar evidências de como essas experiências influenciam sua formação histórica. De outro, pretende-se reunir elementos empíricos que permitam compreender como — e se — os cursos de licenciatura em História têm incorporado tais recursos em seus processos formativos.

Concluída essa etapa, espera-se apresentar um diagnóstico sobre a formação de professores de História no cenário contemporâneo, destacando problemáticas e potencialidades. O objetivo é tanto fomentar a reflexão quanto indicar possíveis caminhos, contribuindo para um debate emergente e necessário na atualidade.

4. Referências:

ANDRADE, Juliana A.; PEREIRA, Nilton M. (Org.). Ensino de História e suas práticas de pesquisa. 1ed.São Leopoldo - RS: OIKOS, 2021, v. 1, p. 308-326.

BARATO, S. S.; CRESPO, L. F. Cultura digital ou cibercultura: definições e elementos constituintes da cultura digital, a relação com aspectos históricos e educacionais. *Rev. Científica Eletrônica UNISEB*, Ribeirão Preto, v. 1, n. 2, p. 16-25, ago./dez. 2013.

BARCA, Isabel. Ideias chave para a Educação Histórica: em busca de (inter)identidades. *História Revista*, v.17, n.1, jan/jun. 2012. p.37-51.





BARROS, Patrícia M. Cultura Digital e a Formação de Professores: o ensino de história no tempo presente. *Intermeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*. v.25, n. 49.1, p. 195-211, Dossiê Especial, 2019.

BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. *Revista Brasileira de História* (São Paulo) v. 9, n. 19, p. 29-42, set. 1989/fev. 1990.

BORRIES, Bodo V. Competence of the historical thinking, mastering of a historical framework, or knowledge of historical canon? In: SYMCOX, Linda; WILSCHUT, Arie. National history standards: the problem of the canon and the future of teaching history. *Internationa Review of History Education*. v. V, 2009. p. 283-306.

BOXTEL, Carla v.; DRIE, Jannet v. Historical Reasoning: towards a framework for analyzing student`s reasoning about the past. *Educational Psychology Review*. Jun/2008.

CAINELLI, Marlene. SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Desafios teóricos e epistemológicos na pesquisa em Educação Histórica. *Antiteses*. Vol.5, num.10, Jul-Dez, 2012. pp. 509-518.

CAINELLI, Marlene; RAMOS, Márcia E. Tete; CUNHA, Maria de Fátima. Formação de professores de História: o princípio investigativo como fundamento da prática de ensino. *Perspectiva*, Florianópolis, v.34, n.1, p. 189-204. jan/abr. 2016. p.189-204.

CERRI, Luis Fernando. “A formação de professores de História no Brasil: antecedentes e panorama atual”. *História, Histórias*. Brasília, vol. 1, n. 2, 2013.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, n.2, 177-229, 1990.

CUESTA FERNANDES, Raimundo. *Clio em las aulas*. Madri: AKAL, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FRANCO, Alécia P.; COSTA, Marcela Albaine F. Cultura digital e ensino de história: diferentes abordagens e metodologias. n. ANDRADE, J.; PEREIRA, N.M. Ensino de História e suas práticas de pesquisa. 1ed.São Leopoldo - RS: OIKOS, 2021, v. 1. p. 327-345.

FONSECA, S. G. Didática e prática de ensino de História. Campinas: Papyrus, 2003.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto historiográfico. *Revista Brasileira de História da Educação*. São Paulo, n. 1, p. 9-44, 2001.

KÖRBER, Andreas. Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics. In: BJERG, H; LENZ, C.; THORSTENSEN, E. (Orgs.). *Historicizing the Uses of the Past*, 2015. p. 145-154.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista* (Curitiba) n. Especial, 2006, p. 131-150.





_____. “Por que aprender História”? *Educar em Revista*. Dossiê: História, epistemologia e ensino: desafios de um diálogo em tempos de incertezas. (Curitiba) N 42. out/dez 2011.

_____. Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*. (Curitiba). Brasil, n. 60, p. 107-146. Abr/Jun, 2016. P. 107-146.

MENESES, Sônia. Uma história ensinada para Homer Simpson: negacionismos e usos abusivos do passado em tempos de pós-verdade. *Revista História Hoje*, v. 8, n.15, 2019. p.66-88.

OLIVEIRA, Margarida D.; FERREIRA, Marieta M. *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

RIBEIRO, Renilson; SANTOS, Amauri J. S. Historiografia escolar e historiografia acadêmica: relações possíveis na produção do conhecimento sobre ensinar e aprender História. In. ANDRADE, J.; PEREIRA, N.M. *Ensino de História e suas práticas de pesquisa*. 1ed.São Leopoldo - RS: OIKOS, 2021, v. 1. p. 17-30.

RÜSEN, J. *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Editora UFPR, 2010a. p. 23-40.

_____. *Aprendizagem Histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

_____. *Teoria da História: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: UFPR, 2015.

SANTHIAGO JR, R. (Orgs.). *História pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 23-35

SCHMIDT, Maria A. Formação do professor de história no Brasil: embates e dilaceramentos em tempos de desassossego. *Educação*. Santa Maria, v. 40, n. 3, p. 517-528. Set./dez. 2015.

SEIXAS, Peter. Historical Consciousness. The progress of Knowledge in a Postprogressive Age. In STRAUB, Jürgen. *Making Sense of History: narration, identify na historical consciousness*. New York - Oxford: Berghan Books, 2006.

_____. A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory* . V. 49, nº 6, 2017, p. 593-605.

