

CULTURA DIGITAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: o ensino de história no tempo presente*

DIGITAL CULTURE AND TRAINING OF TEACHERS:

the teaching of history in the present time

Patrícia Marcondes de Barros

Docente do Departamento de História (área de Ensino) da Universidade Estadual de Londrina (UEL)

E-mail: patriciamarcondesdebarros@gmail.com

INTRODUÇÃO

A presente proposta é resultante de trabalhos realizados em grupos de pesquisa¹ e também de inquietações pessoais e profissionais advindas do exercício do magistério, refletindo, de forma geral, os dilemas, anseios e alcançes de parte do professorado brasileiro em relação ao ensino e aprendizagem da História no tempo presente. Tem-se como objetivo geral a análise e a reflexão, sob uma perspectiva metodológica qualitativa de cunho exploratório, do ensino e pesquisa no campo da História frente às demandas contemporâneas e suas implicações na formação docente. Com o advento da cultura digital², faz-se importante para a formação docente a ressignificação apropriada dos novos códigos e paradigmas que tal aparato tecnológico nos traz, modulando

* Versão ampliada e revisada de trabalho apresentado no II Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas, em 2018, na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).

¹ Os grupos de pesquisa a que me refiro são os seguintes: **ECOS** - Estudos Contemporâneos de Mídia e Cultura (UNICENTRO - Comunicação Social), **GEPEHED** - Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino, História e Educação (UFGD - História). **Juventude e Sociedade** (UEL, Antropologia - 2016 a 2018) e **Retórica, ciência e literatura - da modernidade à contemporaneidade** (Universidade Estadual de Londrina- Departamento de História).

² Segundo Baratto e Crespo (2013, p.24), a cultura digital em qualquer definição que possa ser dada, constitui-se, em essência, na ideia de compartilhamento, desterritorialização, racionalização, unificação e autonomia dos conteúdos. Segundo Lemos (2007) a *Cultura Digital* ou *Ciberultura* é definida a partir do processo sociocultural de integração da vida com a tecnologia em todos os níveis, criando novas formas de interação e socialização.

as mudanças que alteraram o modo de pensar, produzir, consumir (CASTELLS, 2000) e, conseqüentemente, de pesquisar, ensinar, e aprender, relacionadas à chamada pós-modernidade. Assim, faz-se necessária a contínua revisão e construção constante de saberes no cotidiano pessoal e profissional.

No ambiente escolar observa-se o encontro geracional dos chamados “imigrantes digitais” (personificados comumente na figura dos pais e professores) com os advindos do mundo tecnológico, denominados de “nativos digitais”, crianças e jovens que possuem diferentes expectativas e perspectivas em relação à educação, apresentadas tanto em suas formas e linguagens quanto em seus conteúdos que abarcam a complexidade e singularidade do tempo presente. A inabilidade e a resistência do professor em relação a um novo formato de aluno acarretam dificuldades relacionais expressas no processo de ensino e aprendizagem. Torna-se uma exigência para o docente aprender constantemente “o novo”, criando articulações com as realidades e diversidades existentes no âmbito educacional e outras áreas do conhecimento; utilizando estratégias diferenciadas de motivação e se apropriando adequadamente das novas tecnologias para interagir com um aluno que nasceu sob a égide das novas tecnologias.

Souza faz as seguintes afirmações sobre a profissão docente:

[...] É importante entender, o que já é consenso, que o magistério e a profissão de professor caracterizam-se como uma profissão com níveis de complexidade, exigindo revisão e construção constante de saberes, centrando seu saber ser e fazer numa prática reflexiva e investigativa do trabalho educativo e escolar, no cotidiano pessoal e profissional. Desta forma, compreendo que o desenvolvimento profissional entrecruza-se com a dimensão pessoal e político-social do professor, enquanto profissional numa realidade contextualizada (SOUZA, 2006, p. 441).

Assim, os níveis de complexidade da profissão incidem na condição existencial do docente e congregam vários sentidos e saberes os quais convergem para aspectos objetivos e subjetivos de sua identidade (SOUZA, 2006). Assim sendo, a formação docente presume mudanças individuais e coletivas, o que implica em um descondicionalamento daquilo que se entendia como educação, professor, instituições escolares, passando pela concepção de História e de se pesquisar e ensinar tal disciplina no tempo presente.

Para sistematizarmos o trabalho dentro da miríade de possibilidades que nos conduz, inicialmente destacaremos, de forma panorâmica, o cenário

mundial em que se formou aquilo que chamamos de sociedade informacional ou sociedade em rede (CASTELLS, 2000). A tecnologia, os novos movimentos sociais e a revolução comportamental levada a cabo por movimentos culturais, a exemplo da contracultura dos anos 1960, modulou o surgimento de uma nova subjetividade assíncrona e polifônica que rompeu gradativamente com os ditames lineares oriundos do mundo moderno, embalado pelo Positivismo. Posteriormente, trataremos acerca da formação docente na contemporaneidade dentro da perspectiva digital. A nova cultura que emerge do mundo digital reverbera os avanços tecnológicos nas áreas da informação e comunicação estabelecendo formas diferenciadas de apreender, construir, divulgar e consumir o conhecimento, transformando os paradigmas educacionais, apresentando novas perspectivas do fazer historiográfico e de seu ensino.

Tomamos como baliza a História do Tempo Presente, com a pluralidade de fontes e literatura sobre o assunto concomitante aos procedimentos metodológicos ao analisar o advento da cultura digital no século XXI (período no qual nos localizamos, sendo, ao mesmo tempo, atores e testemunhas de suas mutabilidades) e suas relações com a educação.

Durval Muniz analisa a relação do historiador com o tempo presente em seus alcances e desafios:

[...] Questões difíceis, notadamente para nós historiadores, que por muito tempo fomos treinados para ignorarmos o tempo presente, nos refugiando no passado, que seria pretensamente uma temporalidade concluída, fechada, da qual poderíamos apanhar uma verdade de conjunto. Fomos aconselhados sempre a não nos aventurarmos na análise do presente, porque este ainda está em fluxo, este ainda está em movimento, estamos misturados e implicados nele e isto dificultaria a pretensa abordagem objetiva e distanciada desta realidade. Princípio da alienação dos historiadores, regra que facilitava a estes profissionais se tornarem agentes da legitimação justamente dos poderes do presente, esta deve ser abandonada para que possamos ter uma função social que não seja a da conservação e da manutenção do status quo. A desnaturalização do presente, a sua colocação numa perspectiva temporal, a sua conexão aos devires, é a nossa tarefa. Enunciar os pontos de fuga, os pontos de sutura, as virtualidades que habitam nosso tempo, pode ser uma das tarefas que ainda temos a cumprir (ALBUQUERQUE JÚNIOR, s/p).

Segundo Bédarida (2002, p. 221), a “história do tempo presente é feita de moradas provisórias”. Estas compõem a contemporaneidade, entendida na

perspectiva do filósofo italiano Giorgio Agambem (2009) como a da sensação de pertencimento a uma época com a qual mantemos uma relação singular, ao mesmo tempo que tomamos distância, ou seja, uma relação com o tempo em que este adere através de uma dissociação e um anacronismo. Afirma o filósofo: “Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta adere perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela” (AGAMBEM, 2009, p. 58).

A nossa contemporaneidade, devir dissociado e anacrônico, “líquido” (BAUMAN, 1998), temporalidade mutante e polifônica, no qual não existe uma realidade/verdade, mas várias, ganha visibilidade no campo educacional transformando os paradigmas científicos, a ideia das instituições escolares, as metodologias em suas formas e linguagens, os currículos e, assim sendo, a formação docente.

DA CONTRACULTURA À CIBERCULTURA: OS “MEIOS E MENSAGENS” DA SOCIEDADE EM REDE

[...] Qualquer meio de comunicação é, como uma forma de arte, uma extensão de um ou mais sentidos. O discurso é, por si só, uma extensão de todos os nossos sentidos. O discurso é, por si só, uma extensão de todos os nossos sentidos ao mesmo tempo. A mistura ou proporção de todos os nossos sentidos tornados externos a nós (exprimir=exteriorizar), a razão, mistura ou proporção de nossos sentidos envolvidos no discurso, no rádio ou na fotografia impõe de maneira não verbal os parâmetros ou a estrutura de todas as operações humanas (MCLUHAN, 2005, p. 39).

Os anos de 1960 a 1970 são comumente relacionados a um período de efervescência cultural e tecnológica. Os meios comunicacionais foram perscrutados por pesquisadores das mais diversas áreas do saber, a exemplo de Marshall McLuhan, filósofo e teórico da comunicação, que postulou a ideia de que a interdependência eletrônica recriaria o mundo em uma aldeia global resultando no chamado neotribalismo e, assim, erigindo uma nova cultura:

[...] Marshall McLuhan anunciou nos anos 1960 uma revolução nas comunicações que, em seguida, contagiaria os vários profetas e porta-vozes das supostas sociedades da informação e da tecnocultura que o mundo estaria vendo nascerem. Embalado pelo espírito tecnológico que então passava a soprar mais forte,

o pensador anunciou naquela época o surgimento de uma aldeia global, interligada através da comunicação eletrônica via os computadores. O progresso dos meios informáticos cria, segundo ele, um novo ambiente ou cenário histórico, em que passamos a pensar, agir e interagir de modo totalmente novo, mais livre, igualitário e expressivo (RÜDIGER, 2011, p. 24).

A “aldeia global” de Mcluhan se coaduna com componentes libertários, relacionados aos movimentos de contracultura dos anos 1960, que, junto à instantaneidade dos meios comunicacionais eletrônicos, construiu uma subjetividade não linear, denominada por muitos como pós-moderna, e que foi a gênese da cibercultura que eclodiu em 1989 (BOLESINA; GERVASONI, 2015, p. 08):

[...] A cibercultura deita sua origem na “contracultura” norte-americana das décadas de 1960 e 1970, e deve muito aos pioneiros do Vale do Silício. Em evidente reação contrária à organização moderna, linear e hierarquizada que o governo e a “sociedade conformista” adotavam, os membros das comunidades “alternativas” intentaram deter em suas mãos as questões técnicas das tecnociências, a fim de efetivar o ansiado “faça você mesmo”, uma efetiva autonomia em prol da autenticidade individual. Efetivamente, a revolução cultural (e) digital contemporânea não foi mera casualidade da inovação tecnológica. Por trás dela havia uma espécie de ideologia (recheada de princípios e valores). Movidos por essas aspirações e ideologia, na década de 1970, muitos programadores dedicar-se-ão a microinformática pessoal e já na década de 1980 ganharão vida as primeiras comunidades virtuais (como a lendária “The Well”) em rede que, em seus debates, edificaram os símbolos “do novo mundo”. Dentre estes símbolos estarão as ideias de liberdade(s), simultaneidade, fluidez, adaptabilidade, experimentação, empoderamento e desenvolvimento pessoal, revisão das lógicas rígidas de tempo e espaço, crítica as estruturas e promessas não cumpridas da modernidade. Em curtas linhas, a cibercultura asseverava e dialogava sinergicamente com a pós-modernidade (BOLESINA; GERVASONI, 2015, p. 07).

Os aforismos de Mcluhan como “o meio é a mensagem”, “os meios como extensões do homem” e “O homem cria a ferramenta. A ferramenta recria o homem”, permanecem atuais na análise do mundo contemporâneo com suas múltiplas conexões, dotado da dimensão de universalidade (e assim sendo, “extenso, interconectado e interativo”) e, portanto, menos totalizável (LÉVY, 1999, p. 120) e de difícil apreensão. Segundo Mcluhan (2006), o meio traz consequências sociais e pessoais resultantes do estalão introduzido em nossas vidas por uma nova tecnologia, que é nossa extensão. De acordo com o autor, a máquina, por exemplo, independente do tipo de produção que

faz, constitui a mensagem e transforma as relações. O meio, pensado geralmente como um simples canal de passagem do conteúdo comunicativo, é um elemento determinante da própria comunicação. Em sua obra *Os meios como extensões do homem* (2007, p. 23) afirma que: “O meio é a mensagem, porque é o meio que configura e controla a proporção e a forma das ações e associações humanas”.

Com os avanços tecnológicos e a crescente popularização do computador, em fins do século XX e início do XXI, criou-se uma nova cultura denominada de cibercultura que representa um conjunto de técnicas, modos de pensamento e valores que se instituíram no ciberespaço (LÉVY, 1999) especificando não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo de informação o qual abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Pode ser entendido como a união de redes e recursos de comunicação formada pela interconexão global dos computadores que propiciou o acesso a distância aos recursos de um computador, a exemplo da troca de arquivos digitais de forma simplificada, o envio de mensagens de forma sincrônica ou assíncrona, dentre outras possibilidades (FAVA, 2012).

Sobre o surgimento da expressão “cibercultura”, Rüdiger (2011) esclarece que:

[...] A fortuna da expressão cibercultura, e os problemas históricos que lhe subjazem, cremos, se conectam em origem e perspectiva de esclarecimento com situação semelhante. Como se sabe, a expressão foi se tornando moeda corrente em alguns círculos intelectualizados nos anos 1990, quando a internet começou sua trajetória de popularização. Criado pela fusão dos termos cultura e cibernética, o neologismo passou a ser empregado com intenção classificatória, à medida que ia progredindo a exploração mercadológica e publicística da nova plataforma de comunicação. Isto é o que se pode ver, por exemplo, no emprego essencialmente retórico da palavra, verificado nas primeiras abordagens do fenômeno, nos textos a ele dedicados por autores de obras díspares em sentido daquela época, como Timothy Leary (1994) e Mark Dery (1996) (RÜDIGER, 2011, p. 46).

O conjunto das novas práticas, suportadas pelas tecnologias digitais e que foram apropriadas pela sociedade contemporânea, transformou os saberes e as práticas educacionais. As transformações culturais coadunadas com o aparato tecnológico se dão principalmente pelos tipos de signos que circulam nesses novos meios engendrando mensagens e processos de comunicação (SANTAELLA, 2003, p. 24). Com o advento da cultura digital e sua univer-

salização, as interações sociais e a produção de conhecimento são amplamente transformadas através da virtualidade. Em relação a este conceito, Lévy (1999) distingue virtualidade como o “real desterritorializado”, visto que não se apresenta de forma linear/contínua, abolindo as coordenadas de tempo e espaço. Portanto, cabe ressaltar que, segundo o autor, o virtual não se opõe ao real, nem ao material, ao contrário, o exponencia dentro do espaço físico do computador. O cerne de sua obra vincula-se às proposições acerca da nova relação que o indivíduo estabelece com o saber através do ciberespaço, que acaba por amplificar, exteriorizar e modificar funções cognitivas humanas como o raciocínio, a memória e a imaginação levando, de acordo com alguns visionários, à mutação da espécie humana.

[...] A cibercultura, tanto quanto quaisquer outros tipos de cultura são criaturas humanas. Não há uma separação entre uma forma de cultura e o ser humano. Nós somos essas culturas. Elas moldam nossa sensibilidade e nossa mente, muito especialmente as tecnologias digitais, computacionais, que são tecnologias da inteligência, conforme foi muito bem desenvolvido por Lévy e De Kerckhove. Por isso mesmo, são tecnologias autoevolutivas, pois as máquinas estão ficando cada vez mais inteligentes (SANTAELLA, 2003, p.30).

Segundo Santaella (2003, p. 27-28), a cibercultura molda uma nova sensibilidade através da cultura do acesso, que corrobora e converge todas as formas de comunicação e de cultura em um caldeamento denso e híbrido que vai desde a comunicação oral e escrita à cultura de massas e das mídias, responsável pelo nível de exacerbação da produção e circulação da informação na contemporaneidade.

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, o que, segundo Hansen (2015), nos coloca em situação de atraso frente a outros países.

[...] A metáfora da “deriva” é forte, porém representa um risco real para futuros historiadores que não tenham oportunidade de lidar com essas questões durante seus anos de formação profissional. Mais ainda, implica em grandes chances que se crie, num futuro próximo, um abismo intransponível em relação à qualidade do conhecimento histórico produzido em países que investem na formação dos historiadores para o uso de novas tecnologias e para a reflexão sobre as implicações que tem sobre o seu ofício, e aqueles que ignoram esta realidade [...] a inércia no enfrentamento do assunto poderá, efetivamente, potencializar a criação de dois cenários distintos, não necessariamente excludentes: em nível internacional, o de um novo “roubo da história”, onde nações ou povos com mais recursos passam a monopolizar as narrativas históricas numa dimensão global, sobre suas próprias narrativas e de outras [...] e a nível nacional, o risco é o da elitização de profissionais de história com recursos particulares e individuais para superar tais desafios (HANSEN, 2015, p. 29).

Hansen (2015) assinala que, conforme a *International network of digital humanities center (Center Net)*³, existem 196 centros de pesquisa sobre Humanidades Digitais, sendo 88 na América do Norte, 75 na Europa e os 12 restantes pelo resto do mundo. Postula Hansen que a História Digital e o campo das Humanidades Digitais são termos ainda recentes no léxico acadêmico e não há consenso sobre seus significados:

[...] *Digital History* é uma designação que engloba práticas e produtos bastante variados e seus objetos costumam ser tratados a partir de uma e/ou outra das seguintes perspectivas: como uma forma de História Pública; ou como parte do grande campo transdisciplinar tem sido chamado de *Digital Humanities*. São termos recentes no léxico acadêmico e não há consenso, entre os que se declaram praticantes, que permita uma definição fixa dos seus significados. Há concordância, entretanto, de que algumas das práticas que hoje são classificadas sob estes rótulos já existiam anteriormente, ou existem em países onde ainda não se pensa nas relações entre as humanidades em geral, ou a história em particular, e a informática, as mídias digitais e a internet, sob os vieses destes conceitos (HANSEN, 2015, p. 30).

De acordo com o historiador americano Willian G. Thomas III *et al.*, o campo das Humanidades Digitais relaciona-se a práticas e produtos bastante variados e seus objetos costumam ser tratados a partir de uma e/ou outra das seguintes perspectivas: como uma forma de História Pública; ou como parte de um grande campo transdisciplinar.

³ Cf. <https://dhcenter.net.org/> (Acesso em: 03 ago. 2019).

Afirma que:

[...]Digital history might be understood broadly as an approach to examining and representing the past that works with the new communication technologies of the computer, the internet network, and software systems. On one level, digital history is an open arena of scholarly production and communication, encompassing the development of new course materials and scholarly data collection efforts. On another level, digital history is a methodological approach framed by the hypertextual power of these technologies to make, define, query, and annotate associations in the human record of the past. To do digital history, then, is to digitize the past certainly, but it is much more than that. It is to create a framework through the technology for people to experience, read, and follow an argument about a major historical problem.

[...] A história digital pode ser entendida amplamente como uma abordagem para examinar e representar o passado que funciona com as novas tecnologias de comunicação do computador, da rede de internet e dos sistemas de software. Por um lado, a história digital é uma arena aberta de produção e comunicação acadêmica, abrangendo o desenvolvimento de novos materiais didáticos e esforços de coleta de dados acadêmicos. Por outro, a história digital é uma abordagem metodológica emoldurada pelo poder hipertextual dessas tecnologias em fazer, definir, consultar e anotar associações no registro humano do passado. Fazer história digital, então, é digitalizar o passado com certeza, mas é muito mais que isso. É criar uma estrutura através da tecnologia para as pessoas experimentarem, lerem e seguirem uma discussão sobre um grande problema histórico⁴.

O trabalho realizado pelo grupo de pesquisa da Universidade de São Paulo (USP)⁵ elucida que as Humanidades Digitais são tomadas tanto como especificadoras de determinadas práticas quanto um campo de estudos. Citam James Cummings que denomina Humanidades Digitais como um campo de estudos cujo objeto de reflexão é a própria aplicação da tecnologia digital nas investigações em humanidades⁶. Chiotis⁷, outro pesquisador citado pelo grupo, toma as Humanidades Digitais como um campo dedicado a investi-

⁴ COHEN, Daniel J.; FRISCH, Michael; GALLAGHER, Patrick; MINTZ, Steven; SWORD, Kirsten; TAYLOR, Amy Murrell; THOMAS III, William G.; TURKEL, William J. Interchange: The Promise of Digital History. *Journal of American History*, Bloomington, v. 95, n. 2, p. 452-491, set. 2008. Disponível em: www.historycooperative.org/journals/jah/95.2/interchange.html. Acesso em: 5 ago. 2019.

⁵ Disponível em: <https://humanidadesdigitais.org/o-que-sao-humanidades-digitais/>. Acesso em: 5 ago. 2019.

⁶ Idem.

⁷ Idem.

gar os impactos das mídias digitais sobre as disciplinas em que são usadas. Segundo os referidos pesquisadores, a definição de Chiotis se assemelha à de Cummings, no sentido de tomar as Humanidades Digitais como um campo de estudos, mas amplia consideravelmente seu objeto: do impacto do digital nas humanidades para o impacto do digital nas disciplinas em geral. Conforme Chiotis, os meios digitais transformam a nossa maneira de “adquirir conhecimento e de experimentar o afeto”⁸.

Como se tratam de conceitos novos (e em mutação, na mesma velocidade dos avanços tecnológicos) há ainda muito a se discutir sem definições prontas e acabadas. O que podemos constatar, a partir das incipientes pesquisas a respeito do assunto (principalmente no Brasil), é o entendimento da História que como ciência do presente pode ser produzida e ensinada com as novas ferramentas digitais.

André (2013) afirma que, mesmo frente às possibilidades oferecidas pelas novas ferramentas, o processo educacional é ainda pensado de forma dualista, limitada e, até mesmo, demonizada:

[...] a escola tem apresentado traços reducionistas, sustentando dualismos entre a cognição e o afeto, a palavra e as outras linguagens, as disciplinas que não se comunicam e, entre outras questões, a própria estrutura física das instituições de ensino que são marcadas por espaços e tempos disciplinares de natureza panóptica. Diante desse quadro, a mídia constitui o “outro” que sublinha a imagem da insuficiência e da ineficácia escolar, na medida em que, contrariamente às características citadas, seria complexa do ponto de vista linguístico, cortada transversalmente por uma rede de informações que não dependem dos rigores de um dispositivo panóptico praticamente anacrônico (ANDRÉ, 2013, p.35).

Exige-se, portanto, uma nova postura do professor/pesquisador acerca da produção historiográfica atual, esta pluralizada, não se reduzindo ao conhecimento tão somente alcançado através dos meios analógicos. 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.

⁸ Idem.

“DO ANALÓGICO AO DIGITAL” E SUAS REVERBERAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE

Frente ao devir da pós-modernidade e o surgimento de uma nova subjetividade coadunada com as novas tecnologias de informação e comunicação, tem-se a reverberação de visões de mundo e expectativas diferenciadas das gerações analógicas. Portanto, há a necessidade premente de ressignificação contínua do processo de formação docente para atender demandas contemporâneas cada vez mais complexas e desafiadoras.

Pretendemos delinear, ainda que de forma revisionista, considerações sobre a formação docente no tempo presente, colocando pontos de vista de diferentes autores e áreas a fim de analisar os alcances e as tensões atuais relacionadas à compreensão das novas subjetividades engendradas pela cultura digital. Não se trata de discutir no presente trabalho acerca da implementação de novas tecnologias enquanto metodologias inovadoras possíveis na formação docente, mas, sim, de entendê-las subjetivamente como “meio e mensagem”, conforme prediz McLuhan, desnaturalizando o que se entende por ensino e aprendizagem, professor e aluno, a exemplo.

Dentro dessa perspectiva, Santos (2009) comenta acerca das tensões que ocorrem, a princípio, dentro da institucionalidade escolar e sua práxis e as que se desdobram em outras, como:

[...] a necessidade de preservar valores e a urgência de transformá-los; entre a importância de reagir a determinados modismos e a emergência de revolucionar determinado conservadorismo; entre o apelo a uma ordem que possa sustentar e fundamentar a ação e a necessidade de um planejamento organizado capaz de fecundar a criatividade; entre a obediência aos estatutos e a regimentos e a sensibilidade às aspirações inovadoras da comunidade; entre a verticalidade hierárquica e a horizontalidade representativa; entre a importância da autoridade e a necessidade do diálogo espontâneo; entre a importância de se concentrarem as decisões e o oportuno convite à difusão do poder; entre o momento em que é importante o professor se identificar com o aluno, fazendo-se ele mesmo um aluno (SANTOS, 2009, p. 7165-7166).

Diante do explicitado pela autora, repensa-se o processo de formação docente relacionando-o intrinsecamente ao processo social, político e econômico e não apenas se restringindo ao âmbito meramente pedagógico ou circunscrito a uma determinada área específica de saber. Através do estudo

em questão, a autora postula que, em face das mudanças contínuas que permeiam a crise das instituições, entre elas, a escola e seus partícipes, o professor na atualidade necessita dar outros sentidos à educação, numa perspectiva relacional tangenciando o processo entre subjetividade e objetividade (SANTOS, 2009, p. 7168).

A escola como espaço de produção de saber, como outras instituições educacionais, não serve apenas para reproduzir o modelo de pensamento que perpassa toda a sociedade, mas também tem como função produzir transformações necessárias para seu desenvolvimento. Assim sendo, faz parte do processo histórico em que vivemos estar disponível a aceitar as incertezas e se lançar a novas experiências, construindo paradigmas, reaproximando a prática da teoria em relação às demandas contemporâneas e também específicas, regionais, locais, culturais do ambiente escolar.

Para Santos (2009), o papel do professor no contexto de incertezas não é propriamente o de promover e desenvolver uma ação com sentido moral, mas, sim, de levar a cabo uma ação com significado social, político e reflexivo. Conclui que formar professores na atual conjuntura significa uma revisão de cursos, habilitações, currículos e da prática pedagógica, fundamentada em pesquisas sobre a realidade, que culminem na formação do professor e do aluno como cidadãos plurais e coletivos, inspirados na ética e no respeito aos códigos culturais alheios (SANTOS, 2009). Contribuindo com esta discussão, Schön (2000) propõe a reflexão como parte de um trabalho em que o docente pode estabelecer dois tipos de análise: da ação no decurso dela própria - “reflexão na ação” - estabelecendo um diálogo com a situação e, ainda, da “reflexão sobre a ação”. Em ambos os casos, a reflexão leva à reconstrução da ação: “pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas” (SCHÖN, 2000, p. 33).

Sobre os grandes desafios da formação do professorado e similar à proposta de Schön, no concernente ao caráter político da ação e reflexão do trabalho docente, Barbosa (1998) explica-os no plano ético-político, teórico e epistemológico e através de um plano da ação prática. No plano ético-político, Barbosa coloca que é imprescindível que o professor seja formado numa perspectiva unilateral e dentro de uma concepção de que as pessoas vêm em pri-

meio lugar, assim a tarefa é afirmar os valores de efetiva igualdade, qualidade para todos, solidariedade e da necessária ampliação da esfera pública democrática em contraposição à liberdade e qualidade para poucos, reguladas pelo mercado, e das perspectivas do individualismo e do privatismo (BARBOSA, 1998). No plano teórico e epistemológico, aponta que um dos desafios é a formação do professor que deve ir além da formação técnica e científica, ou seja, esta deve estar atrelada a uma perspectiva de projeto social democrático e emancipatório (BARBOSA, 1998). Em relação ao plano da ação prática do professor, o desafio central é o de como potencializar essa experiência da ação cotidiana para que ela não se reduza à repetição mecânica, ao ativismo pedagógico ou ao voluntarismo político (BARBOSA, 1998).

Pinto (2011, p. 324) oferece reflexões sobre a nova cultura da aprendizagem na contemporaneidade e convoca a escola, a família, os alunos, os professores, os gestores, dentre outros afetos à educação, para reverem seus papéis, funções, espaços e aprendizagens, reorganizando as formas de se relacionar com este contexto educacional diverso e mutável. Ressalta a ampla discussão, nos dias atuais, sobre as atitudes, valores e representações que consolidam identidades docentes, afirmando que a realidade educacional não se transforma somente com intenções, mas com mudanças profundas no âmbito da formação docente. Estas mudanças, segundo a autora, dependem da construção de novas formas de ser, sentir e pensar a educação, o ensino e a formação docente que se aproxime da nova cultura de ensino, aprendizagem e trabalho. A autora lança questionamentos em relação ao trabalho do professor, neste contexto da fluidez de conhecimentos: Qual o lugar que o professor ocupa num processo de mudança educativa? Quais os desafios e as perspectivas que o professor possui no seu trabalho para realizar as inovações necessárias? Qual é a cultura de ensinar-aprender utilizada em seu trabalho? Quais as práticas pedagógicas que podem responder às novas culturas de aprendizagens de seus alunos? (PINTO, 2011, p. 326). Sinaliza alguns aspectos do trabalho do professor mediante a nova cultura de aprendizagem o que implica a flexibilidade para aprender o novo, inovar, criar articulações com a realidade e outras áreas de conhecimento, utilizar estratégias que motivem seus alunos, entre outros.

Neste sentido, os níveis de complexidade da profissão docente acompanham dimensões que vão além de novas aprendizagens e metodologias atualizadas, sejam elas digitais ou não. A complexidade incide na condição

existencial do docente que congrega vários sentidos e saberes os quais convergem para aspectos objetivos e subjetivos de sua identidade. Daí que o seu ser e o seu fazer incidem em mudanças individuais e coletivas, o que implica um descondicionamento daquilo que se entendia como educação, professor, instituições escolares, e, conseqüentemente, formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho não apresenta resultados, tendo em vista que se encontra em fase inicial. Procurou-se aqui apresentar uma interface do projeto de extensão intitulado “O Ensino de História no tempo presente”, desenvolvido na Universidade Estadual de Londrina (2019), que tem como objetivo analisar os processos comunicativos contemporâneos em suas interfaces com a Educação e a História (tanto no ensino quanto na pesquisa), assim como as tecnologias, interações e convergências (História Digital e Humanidades Digitais), a produção de linguagens e de sentidos no contexto da cultura digital. Trata-se, de forma geral, de repensar, sob a égide das mudanças paradigmáticas postuladas pela cultura digital, os novos sentidos para a educação e a pesquisa no Brasil.

Em um primeiro momento, ressaltamos o contexto no qual se deram as transformações culturais que junto aos avanços tecnológicos propiciaram uma mudança de sensibilidade, em fins do século XX e início do XXI, notória entre muitos pesquisadores que a denominaram como o início da pós-modernidade (embora seja um conceito polêmico, sem consenso sobre seu contexto e significações).

Posteriormente, tratamos da reverberação da cultura digital na contemporaneidade e seus ecos no Ensino e pesquisa em História no concernente às mudanças paradigmáticas trazidas pela mesma.

A formação docente inicial, de maneira geral, não abarca de forma satisfatória tais temas, seja por desconhecimento ou por ortodoxia as tradicionais metodologias e temas da história. Embora tenhamos avanços importantes na historiografia e em seu ensino a partir da década de 1990, ainda nos deparamos com o despreparo de professores, coordenadores pedagógicos e demais integrantes do processo educacional, frente ao tema da cultura digital, princi-

palmente na perspectiva a que tomamos no artigo, a de propulsionar a construção contínua de novas subjetividades que precisamos nos deter para a compreensão do ensino de História no tempo presente. Afora o imperativo que se coloca na formação docente de se apropriar instrumentalmente dos aparatos tecnológicos, faz-se necessário entendê-los como propiciadores de mudanças reverberadas em todos os campos, como o da História (com as mudanças na concepção de tempo e espaço, que se fundem, levando aos que alguns autores chamam de aceleração da história⁹ e presentismo), a da comunicação e linguagens (novas linguagens e meios de produção, divulgação e recepção de conteúdos), da filosofia (com a compreensão daquilo que entendemos como pós-modernidade e contemporaneidade, *lócus* onde se frutificam as incursões da cultura digital), da psicologia (novas subjetividades, novas formas de experimentar afeto), da geografia (desterritorialização, supressão do espaço, virtualização do real), entre outros.

Por outro lado, entende-se que a atual conjuntura política brasileira não prioriza a educação e, assim, percebemos gradativamente seu desmonte, a precarização do trabalho docente e sua formação deficitária, a falta de estruturas adequadas em que possam se estabelecer um ambiente propício às ciências e às novas experiências do digital no ensino e na pesquisa.

Resumo: O presente artigo tem como objetivo geral a análise e a reflexão, sob uma perspectiva metodológica qualitativa, acerca da formação de professores/pesquisadores de História no contexto da cultura digital e, em sua esteira, da chamada História Digital (*Digital History*) e Humanidades Digitais (*Digital Humanities*), entre outras possibilidades. Os contributos metodológicos e práticos que as diversas tecnologias podem oferecer aos profissionais de História, as competências técnicas necessárias ao usufruto das mesmas e o entendimento das novas subjetividades erigidas são de suma importância para a análise das mudanças paradigmáticas que abarcam o ensino, a pesquisa e, portanto, a formação docente. Os processos comunicativos contemporâneos e suas interfaces com a Educação e a História, assim como as interações e convergências oferecidas pelas tecnologias na produção de linguagens e sentidos, serão mote do referido trabalho. Para tanto, em um primeiro momento, analisaremos a partir da perspectiva histórica, a cultura digital e suas interfaces com o ensino e a produção historiográfica. Posteriormente, apresentaremos suas reverberações na formação docente e a necessidade de resignificação do papel do professor e pesquisador, imprescindíveis no estudo da história do tempo presente.

Palavras-chave: Formação Docente, Ensino de História, História do Tempo Presente, Cultura Digital.

⁹ De forma geral, a aceleração da história é o aumento contínuo da velocidade em que os fatos, situações, locais e objetos vêm sendo construídos e desconstruídos, ao longo das últimas décadas do século XX e início do século XXI, tornando a novidade obsoleta rapidamente.

Abstract: This article has as its general objective the analysis and reflection, from a qualitative methodological perspective, about the formation of History teachers / researchers in the context of digital culture and, in its wake, the so-called Digital History and Digital Humanities (Digital Humanities), among other possibilities. The methodological and practical contributions that the various technologies can offer to history professionals, the necessary technical skills to enjoy them and the understanding of the new subjectivities erected are of paramount importance for the analysis of the paradigmatic changes that encompass teaching, research and, therefore, teacher education. Contemporary communicative processes and their interfaces with Education and History, as well as the interactions and convergences offered by technologies in the production of languages and meanings, will be the theme of this work. To this end, at first, we will analyze from the historical perspective, digital culture and its interfaces with teaching and historiographic production. Subsequently, we will present their reverberations in teacher education and the need to redefine the role of teacher and researcher, indispensable in the study of the history of the present time.

Keywords: Teacher Training, History Teaching, Present Time History, Digital Culture

REFERÊNCIAS

AGAMBEM, G. *O que é contemporâneo e outros ensaios*. Chapecó: Editora Argos, 2009.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade. In: PINHEIRO, Áurea da Paz; PELEGRINI, Sandra C. A. (Orgs.). *Tempo, Memória e Patrimônio Cultural*. Teresina: EDUFPI, 2010. Disponível em: <http://www.cnslpb.com.br/arquivos-doc/MATPROF.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019.

ANDRÉ, R. G. Mosaicos de saberes: mídia, educação e circularidade de saberes. *Koan: Revista de Educação e Complexidade*, Maringá, n. 1, p. 23-49, jan. 2013.

BAUMAN, Z. *O mal estar da Pós- Modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

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.

BÉDARIDA, F. Tempo presente e presença da história. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. *Usos e abusos da História Oral*. 5. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

BOLESINA, I.; GERVASONI, T. A. Internet, Cibercultura e pós-modernidade: primeiros nós de uma nova rede contextual. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIREITO E CONTEMPORANEIDADE: mídias e direitos da sociedade em rede, 3., 2015, Santa Maria. *Anais [...]*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2015. Disponível em: <http://www.ufsm.br/congressodireito/anais>. Acesso em: 15 jul. 2019.

CASTELLS, M. *Sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FAVA, R. *Educação 3.0: como ensinar estudantes com culturas tão diferentes*. 2. ed. Cuiabá: Carlini e Caniato Editora, 2012.

HANSEN, P. S. Digital History e formação de historiadores: sugestões para um debate. In: BUENO, A.; ESTACHESKI, D.; CREMA (Orgs.). *Tecendo amanhãs: o ensino de História na atualidade*. Rio de Janeiro/União da Vitória: SobreOntens, 2015. p. 25-38.

HUMANIDADES DIGITAIS. *Grupo de pesquisas Humanidades Digitais*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: <https://humanidadesdigitais.org/>. Acesso em: 14 de julho de 2019.

LEMOS, André. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

LÈVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MCLUHAN, M. *McLuhan por McLuhan: entrevistas e conferências inéditas do profeta da globalização*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

MCLUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix, 2007.

PINTO, I. A pós-modernidade: uma escuta sobre a nova cultura da aprendizagem na escola. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 38, p. 315-333, janeiro/abril, 2011.

RÜDIGER, F. *As teorias da cibercultura: perspectivas, questões e autores*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.

SANITÁ, K. C. Giorgio Agambem: o que é contemporâneo. *Revista Subjetiva*, [S.l.], 2017. Disponível em: <https://medium.com/revista-subjetiva/resenha-o-que-%C3%A9-o-contempor%C3%A2neo-de-giorgio-agamben-5e5a49fd9a3>. Acesso em 13 jul. 2019.

SANTAELLA, L. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulos, 2003.

SANTOS, A. R. J. Formação do professor na contemporaneidade: repensando conceitos e possibilidades. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: PUC-PR, 2009.

SCHÖN, D. A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, E. C. Cartografia histórica: trilhas e trajetórias da formação de professores. *Revista da Faceba: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 12, n. 20, p. 431-46, julho-dezembro de 2003.

Recebido em Maio de 2019

Aprovado em Junho 2019