

# Pensamento histórico e cultura digital: desafios e experiências na formação de professores

## *Historical Thinking and Digital Culture: Challenges and Experiences in Teacher Education*

Eder Cristiano de Souza\*

### RESUMO

O presente artigo relata e analisa a experiência do subprojeto da área de História no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), desenvolvido entre 2020 e 2022, inicialmente intitulado: “Trabalhando com as TDICs para o ensino e a aprendizagem significativa em História”. O subprojeto, formulado a partir da concepção de aprendizagem significativa, nos direcionou para o desafio de trabalhar com o conceito de pensamento histórico (LEE, 2011; BORRIES, 2011), que conduz à ideia de uma aprendizagem com foco no domínio e na mobilização de determinados princípios, conceitos e operações ligados à construção, representação e usos do conhecimento histórico. Buscou-se explorar essas dimensões a partir de diversas possibilidades educacionais vinculadas à cultura digital (BARATO; CRESPO, 2013) e ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs).

Palavras-chave: Aprendizagem histórica; Pensamento histórico; Itinerários didáticos; TDICs; Cultura digital.

### ABSTRACT

This article reports and analyzes the experience of the subproject in the area of History at PIBID (Institutional Teaching Initiation Scholarship Program), developed between 2020 and 2022, initially entitled: “Working with TDICs for teaching and meaningful learning in History”. The subproject, formulated from the conception of meaningful learning, directed us to the challenge of working with the concept of historical thinking (LEE, 2011; BORRIES, 2011), which leads to the idea of a learning focused on mastering and mobilizing certain principles, concepts and operations related to the construction, representation and uses of historical knowledge. We sought to explore these dimensions from different educational possibilities linked to digital culture (BARATO; CRESPO, 2013) and the use and digital information and communication technologies (DICTs).

Keywords: Historical Learning; Historical Thinking; Didactics Itneraries; DICTs; Digital Culture.

\* Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, RS, Brasil; Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, PR, Brasil. eder.souza@unila.edu.br <<https://orcid.org/0000-0001-9835-1711>>

O intuito do presente escrito é a formulação de um relato reflexivo sobre a experiência de um subprojeto do PIBID, desenvolvido entre 2020 e 2022, intitulado: “Trabalhando com as TDICs para o ensino e a aprendizagem significativa em História”.<sup>1</sup> Nossa aspiração é fundamentar teoricamente e avaliar as escolhas, os encaminhamentos e as atividades desenvolvidas.

O subprojeto, inicialmente, foi formulado a partir da concepção de aprendizagem significativa, que permeava todo o projeto apresentado pela instituição ao edital da Capes. Entretanto, ao longo do desenvolvimento do projeto, o referencial teórico de aprendizagem histórica que adotamos (LEE, 2006; BORRIES, 2009) nos direcionou para o desafio de trabalhar com o conceito de pensamento histórico, com ênfase em uma aprendizagem especificamente histórica, que também dialoga com a concepção de aprendizagem significativa, mas remete a outros debates e campos teóricos.

Pensamento histórico é um conceito que vem sendo objeto de reflexão e estudos de diversos investigadores em várias partes do mundo há algumas décadas (SEIXAS, 2017; KÖRBER, 2015; BORRIES, 2009). Esse movimento teve por origem o desafio de se pensar a aprendizagem histórica como algo diferente do simples domínio de informações sobre o passado. O desafio colocado consiste em pensar que ao ensinar História o foco não está na quantidade de informações que se consegue transmitir, nem na capacidade dos alunos de assimilá-las e memorizá-las, mas sim no domínio e na mobilização de determinados princípios, conceitos e operações ligados à construção, representação e usos do conhecimento histórico. Não se pode falar em consenso quanto a qual seria esse conjunto específico de princípios, conceitos e operações, mas é predominante a convicção de que a prioridade do ensino diz respeito a favorecer o gradual avanço na aquisição de competências relacionadas a essas dimensões do conhecimento.

Desenvolvemos nosso trabalho a partir de um desafio muito evidente na atualidade. As diversas possibilidades educacionais abertas nos últimos anos, com os avanços das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), impõem também novas tarefas e desafios ao trabalho de professoras e professores. 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)

Podemos enquadrar essa questão em duas dimensões. Na primeira, temos um volume incalculável de informações e recursos disponíveis, sendo que imagens, textos, vídeos e uma infinidade de outros materiais com potencial educativo estão a um clique de distância. Na outra dimensão, há o desafio de se orientar e orientar os alunos nesse labirinto de possibilidades, para o qual é preciso estar minimamente preparado e dotado de bases teóricas e metodológicas sólidas para um trabalho educacional qualificado e efetivo. 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, conseqüentemente, 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)

Nosso intuito é refletir sobre um processo formativo que envolveu 12 pessoas, sendo um professor coordenador de área, um professor supervisor e 10 discentes, entre bolsistas e voluntários. O percurso do texto consiste em intercalar descrições das atividades desenvolvidas, avaliação de resultados e reflexões teóricas a respeito dessas experiências. Esperamos apontar possibilidades de investigações e estudos futuros que articulem a aprendizagem focada no desenvolvimento do pensamento histórico com as questões relacionadas à cultura digital e às TDICs no Ensino de História.

#### FOMENTAR O PENSAMENTO HISTÓRICO TRABALHANDO COM A CULTURA DIGITAL E AS TDICs

O subprojeto História do PIBID foi desenvolvido com o foco no conceito de pensamento histórico, tendo como desafio principal abordar possibilidades

formativas de um trabalho com a cultura digital (BARATO; CRESPO, 2013) e as TDICs, relacionando-o ao objetivo de uma aprendizagem focada na compreensão e utilização de conceitos epistemológicos. Ressaltamos que se tratou de um duplo desafio, pois consistiu na busca por estratégias para o desenvolvimento do pensamento histórico de futuros professores, ao mesmo tempo que esses profissionais em formação eram desafiados a pensar em atividades didáticas focadas no pensamento histórico de crianças e jovens da Educação Básica, num duplo processo de aprendizagem, tanto teórico quanto metodológico, simultaneamente histórico e didático.

Para elucidar o referencial teórico que fundamentou essa proposta, iniciamos por discutir o conceito de pensamento histórico e sua finalidade didática. Peter Lee é um investigador e teórico da história e da educação histórica que tomou para si a tarefa de refletir as finalidades do ensino e da aprendizagem histórica, 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 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, a preocupação com a compreensão disciplinar, ou seja, o domínio de conceitos que permitam aos alunos entender a história como objeto de investigação e reflexão, e a preocupação com que passado se deve aprender, diga-se, com a indicação dos conteúdos curriculares que devem ser exigidos para que se considere um sujeito historicamente alfabetizado. Lee (2006) entende que esses polos não são excludentes, mas a preocupação em demasia com um pode limitar o desenvolvimento do outro.

Em outros estudos, Lee (2011; 2016) avançou na discussão sobre a importância do passado na 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 desse 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 (2011) 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.

Nesse sentido, compreende-se o conhecimento histórico como produto da investigação e reflexão humana e também como resposta a determinadas indagações do presente, não como reprodução simples e direta do passado. Lee (2011) aponta ainda outros aspectos centrais na construção do pensamento histórico dos alunos que lhes forneceriam ferramentas elementares de orientação. Dentre estes aspectos, destaca a necessidade de se produzir os melhores argumentos possíveis, apelando à validade e à verdade da história e das afirmações, muitas vezes contrariando as próprias convicções 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, na concepção de Lee, possui elementos que favorecem uma racionalidade própria, que fornece experiências e apresenta desafios cognitivos que orientariam para a construção de uma sociedade na qual as pessoas se tornam mais críticas e mais atentas aos argumentos, às afirma-

ções, 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 construiria, 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 deve nortear o ensino para crianças e jovens, de forma a estabelecer princípios de orientação focados na fidelidade à racionalidade própria do conhecimento histórico.

Nesse debate sobre pensamento histórico, é importante também reconhecer a contribuição dos conceitos de competência narrativa (RÜSEN, 2010) e de competência do pensamento histórico (BORRIES, 2009), formulados por estudiosos alemães e que apresentam um componente distinto dos modelos de progressão do pensamento histórico desenvolvidos por investigadores ingleses. Enquanto no debate anglo-saxônico 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. Segundo Andreas Körber:

[...] a “Consciência Histórica” como conceito central da Didática da História tem sido uma grande inovação. Indicou uma mudança digna de nota e necessária nos

conceitos de que história e a aprendizagem histórica é sobre e é a favor, que não deve ser revertida. O ensino e a aprendizagem da história não eram mais considerados como visando à coesão social e política, sendo o foco central o Estado e seus interesses, mas como uma ferramenta para todos para orientar a independência ações como um membro emancipado da sociedade. (KÖRBER, 2016, p. 4)<sup>2</sup>

Assim, os teóricos alemães têm um foco muito específico nas apropriações e usos da história na vida em sociedade. Seus modelos para a aprendizagem histórica se focam na 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)

Peter Seixas é um pesquisador canadense que tenta articular as duas perspectivas, de forma a conciliar a preocupação central com a aprendizagem dos conceitos estruturantes, mas também analisar e perspectivar as formas de agir e pensar a respeito das experiências históricas. A partir dessa preocupação, Seixas (2017) desenvolveu o que chamou de “modelo canadense” em torno dos “seis conceitos do pensamento histórico”. O objetivo desse trabalho foi fazer uma síntese, elencando os seis principais conceitos que deveriam nortear as preocupações no ensino de história, de forma a contribuir efetivamente tanto para que os alunos dominem conceitos estruturantes do pensamento

histórico, quanto para que se orientem na vida em sociedade de forma mais coerente e consciente do ponto de vista de uma racionalidade histórica.

Os seis conceitos escolhidos por Seixas para compor esse quadro são os seguintes: 1. Significância histórica; 2. Evidência e fontes primárias; 3. Continuidade e mudança; 4. Causa e consequência; 5. Tomada de perspectiva histórica; 6. Dimensão ética. O intento de Seixas foi sintetizar os elementos centrais que contribuiriam para a aprendizagem histórica dos alunos a partir de conceitos que articulam as duas dimensões, quais sejam, a possibilidade de progressão no domínio de conceitos e operações do fazer historiográfico.

Ao mesmo tempo, Seixas contempla o fato de a história fundamentar a construção de valores e identidades, assim como a tomada de decisões, não só em relação ao passado, mas sim em relação à presença desses passados como elementos norteadores do presente. Este aspecto está mais destacado no sexto conceito, a dimensão ética, que inclui: 1. O problema do julgamento de atores e ações do passado; 2. Lidar com os crimes do passado e injustiças que foram legadas – com benefícios e déficits – e com as quais vivemos hoje; 3. A obrigação de memória que temos no presente com vítimas, heróis ou outros ancestrais que se sacrificaram em nosso benefício (SEIXAS, 2017, p. 602).

Seixas apresenta uma preocupação que já se manifestava em trabalho anterior, quando apresentava as sete questões, ou os sete desafios, para o ensino de História (SEIXAS, 2006), dentre os quais destacava: 1. A impossibilidade de acesso direto ao passado e a necessidade de intermédio pela pesquisa em fontes; 2. O problema da significância histórica, ou seja, qual o significado do passado e quem a define o que é significativo; 3. A compreensão das mudanças e continuidades históricas; 4. A problematização das noções de progresso e declínio; 5. O julgamento sobre a utilidade do passado na orientação moral de nossas ações; 6. A questão da ação histórica, ou o papel dos diversos agentes nos processos de transformação; 7. A questão da empatia, ou a necessidade de buscar parâmetros de análise do passado não fundamentados em nossos próprios valores e perspectivas no presente.

Enfim, as preocupações de Seixas exemplificam como 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 define 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.

Em síntese, os debates ao redor do mundo sobre conceitos estruturantes do pensamento histórico, ou mesmo sobre competências do pensamento histórico, estão em aberto. Contudo, a partir desse delineamento teórico, foi possível direcionar o subprojeto História do PIBID, no sentido de explorar possibilidades e potencialidades didáticas no trabalho com a cultura digital e as TDICs, visando favorecer estratégias e abordagens preocupadas com o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes.

#### ETAPAS, PERCURSOS E DESAFIOS TEÓRICO-METODOLÓGICO DO SUBPROJETO PIBID-HISTÓRIA

O trabalho realizado dentro do subprojeto consistiu em coordenar uma equipe com um supervisor e dez discentes. Para gerir essa equipe, optou-se por dividir os bolsistas em equipes menores, de dois ou três membros, e atribuir desafios que visavam estimular a autonomia, organização e aprendizado desses discentes. O supervisor ficou incumbido de acompanhar esse processo e subsidiar sua realização, como uma espécie de monitor do trabalho.

O primeiro desafio consistiu na elaboração de um projeto de pesquisa/ensino que se configurasse como uma proposta efetiva de produção e aplicação de conteúdos pedagógicos, mas com a especificidade de incluir as TDICs como recursos principais desses projetos e o desenvolvimento da aprendizagem focada no pensamento histórico como eixo central. Para esse primeiro desafio, partiu-se de três questões norteadoras:

- a) Pensar os desafios e possibilidades educacionais do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação;
- b) Abordar os fundamentos teóricos do ensino e da aprendizagem histórica, com ênfase nos conceitos de pensamento histórico e consciência histórica;
- c) Evidenciar possibilidades de articulação dos potenciais educacionais da cultura digital para desenvolvimento do pensamento histórico e da consciência histórica.

Previamente ao desenvolvimento desses projetos, foram realizadas reuniões de formação, nas quais o conceito de aprendizagem relacionada ao pensamento histórico e à consciência histórica foi apresentado, direcionando leituras e debates, especialmente a partir de escritos de Peter Lee (LEE, 2006; 2011).

Nesse primeiro momento, ficou evidente uma dificuldade inicial, que posteriormente viria a permear todo o desenvolvimento do subprojeto, qual seja: apesar de os discentes e o supervisor demonstrarem uma compreensão básica do referencial teórico apresentado, demonstraram grandes dificuldades em converter esse referencial em eixo central das atividades propostas nos projetos.

Já o outro aspecto contido na proposta que ganhou maior destaque trata-se da busca por explorar as TDICs como recursos didático-pedagógicos. Assim, num segundo momento, os grupos encaminharam-se para o desenvolvimento de produtos educacionais a partir de ferramentas variadas, com a utilização de diversos aplicativos e programas de produção, edição e formatação de conteúdos escritos, sonoros, visuais e audiovisuais, que seriam veiculados em plataformas diversas, como difusores de *podcast*, páginas de *Facebook*, *Youtube* e outros sites.

Um balanço sobre essas duas primeiras etapas do trabalho permite ressaltar algumas percepções. Primeiramente, observamos como a consolidação da formação teórica de professores é uma questão de grande relevância, uma vez que há uma lacuna evidente entre a compreensão de conceitos epistemológicos e o efetivo entendimento das possibilidades de articulação didática desses conceitos.

Assim, os primeiros produtos elaborados pelos discentes em grupos se caracterizaram pelo intenso aprendizado a partir da exploração das diversas possibilidades de trabalho com ferramentas digitais, tais como gravação e edição de produções audiovisuais, formatação de páginas em plataformas de criação de sites, produção de materiais gráficos e iconográficos, entre outras. Entretanto, quando se analisa o conteúdo dessas produções, sobressai uma concepção de ensino de história muito focada na ideia de transmitir um conteúdo, de resumir um conjunto de informações tidas como o saber histórico a ser replicado. Enfim, há esboços de inovação no uso das tecnologias, mas ao mesmo tempo certo conservadorismo no âmbito da compreensão das possibilidades de trabalho com o conhecimento histórico em aulas.

Em síntese, nos primeiros meses, observamos certa limitação no andamento das atividades, especialmente com relação ao amadurecimento do projeto. Por isso, foi necessário redesenhar a proposta, aprofundando os estudos teóricos e estabelecendo um desenho padronizado para o conjunto das atividades a serem propostas, o qual chamamos de *itinerários didáticos digitais*.

Ressalte-se que essa opção se deveu também ao período de pandemia e à dificuldade de acesso efetivo às salas de aula, onde seriam aplicadas as atividades planejadas. Por isso, os itinerários foram produzidos de forma a converterem-se em produções didáticas que pudessem ser disponibilizadas em sites de internet, para consulta e utilização por outros docentes, no intuito de garantir certa contribuição educacional do projeto frente à quase impossibilidade de contato direto com os alunos da escola parceira. Essa foi a terceira etapa do subprojeto, que descreveremos e analisaremos a seguir.<sup>3</sup>

#### O TRABALHO COM ITINERÁRIOS DIDÁTICOS DIGITAIS COMO UMA EXPERIÊNCIA DESAFIADORA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) DE HISTÓRIA

O trabalho que desenvolvemos no PIBID ocorreu durante a pandemia de Covid-19. A expectativa inicial era que houvesse a possibilidade de aplicar atividades de ensino diretamente nas aulas, remotas ou presenciais, junto ao Colégio Estadual Arnaldo Busatto, em Foz do Iguaçu-PR, instituição de ensino parceira do projeto. Entretanto, isso não foi possível nos primeiros meses do projeto, em virtude da ausência do ensino presencial e da dificuldade dos discentes pibidianos de participarem das aulas remotas, pois a rede estadual de ensino utilizava uma plataforma específica e o acesso a ela foi restringido por determinação da Secretaria Estadual de Educação.

Assim, até julho de 2021, os discentes focaram seu trabalho em pesquisar e aprender sobre ferramentas digitais que pudessem ser utilizadas como recursos no ensino, e já haviam produzido alguns materiais com potencial educativo interessante, como um episódio de *podcast*, uma animação em vídeo para o *Youtube* e uma página no *Facebook*. Entretanto, em virtude do prolongamento dessa dificuldade de contato direto com os estudantes da Educação Básica, a aplicação dessas ferramentas se tornou inviável. Por isso, decidimos

fazer um ajuste de rota e propor que os discentes do projeto iniciassem uma nova atividade, a produção do que denominamos *itinerários didáticos digitais*.

Os itinerários consistiam basicamente no planejamento de um conjunto de atividades e/ou materiais didáticos que pudessem ser aplicados em quatro ou cinco aulas, a partir de uma temática central e com um percurso de trabalho bem definido e coerente com os pressupostos teórico-metodológicos do projeto. Na produção desses itinerários, os discentes deveriam cumprir no mínimo três exigências, sendo que cada um desses critérios tinha uma motivação e uma finalidade específicas. A primeira exigência era que os discentes deveriam propor conjuntos de atividades que pudessem ser apropriadas e utilizadas por outros professores. Ou seja, colocar à disposição, por meio de alguma página de internet ou pasta de arquivos em nuvem, um material que professores de História pudessem consultar e se apropriar, a partir de uma ideia de produção e difusão pública do conhecimento.

A segunda exigência era utilizar fontes, informações e recursos que estivessem disponíveis gratuitamente na internet. Essa indicação relaciona-se a dois pressupostos já elencados. Primeiramente, ao fato de que os itinerários deveriam ser disponibilizados aos outros professores, por isso o acesso às fontes e recursos do projeto deveria estar aberto a qualquer pessoa com acesso à internet. O segundo pressuposto era a necessidade de se explorar possibilidades de desenvolver didaticamente o pensamento histórico, sendo que no universo da cultura digital há uma infinidade de recursos e fontes (textos, imagens, vídeos, reportagens, sites etc.), que permitem explorar diversas categorias já elencadas aqui, como o confronto de perspectivas históricas, a análise de fontes, a seleção, ordenamento e classificação temporal de documentos, a análise de questões que exigem julgamentos históricos.

A terceira exigência também se relacionava a esse aspecto e foi a que nos exigiu maior atenção e investimento na orientação dos discentes, pois consistia em produzir itinerários com temáticas históricas pontuais, com recorte espaço-temporal específico e direcionados para o foco no desenvolvimento do pensamento histórico. Essa dificuldade ressaltou-se em virtude da forma naturalizada através da qual os discentes abordam didaticamente o conhecimento histórico escolar, geralmente tratado como algo superficial, com visões panorâmicas, focadas em monocausalidade e em perspectivas teóricas fechadas.

Assim, estimular o desenvolvimento de itinerários que abordassem ques-

tões históricas com profundidade, explorando categorias epistemológicas centrais para o pensamento histórico (multiperspectividade, causas e consequências, trabalho com evidências, abordagem de controvérsias, entre outras), e com utilização recorrente e efetiva de elementos presentes na cultura digital, explorando também as TDICs, foi o desafio proposto para os estudantes na elaboração desses itinerários.

Como a equipe estava dividida em quatro grupos, foram produzidos quatro itinerários didáticos. A primeira dupla propôs um itinerário que abordou como temática a construção da Usina de Itaipu, usando fontes jornalísticas de época, e também propôs a problematização da condição social e cultural dos indígenas desalojados pela usina, através da análise de um documentário disponível no *Youtube*. Tratou-se de um trabalho com elevada qualidade e potencialidade para desenvolvimento do pensamento histórico, especialmente na atividade final proposta, na qual os estudantes seriam desafiados a analisar versões conflitantes do evento, a visão oficial da empresa e a dos indígenas desalojados, explorando conceitos epistemológicos como multiperspectividade e empatia histórica.

Já um outro grupo, com três discentes, trabalhou com a questão da abolição da escravidão no Brasil, utilizando documentos de época (Lei Áurea, recortes de jornais) disponíveis em acervos de museus digitais. Nesse caso, além da possibilidade de análise de fontes históricas primárias em acervos digitais, o projeto demonstrou potencial ao levantar uma questão problemática para a cultura e a consciência histórica no âmbito nacional, a situação da população negra no Brasil no período pós-abolição.

O terceiro grupo, também composto por três discentes, apresentou um itinerário com o intuito de analisar a situação das populações indígenas do Brasil, utilizando fontes históricas diversificadas disponíveis na Internet, como trechos de música, filmes no *Youtube* e documentos históricos disponíveis em acervos virtuais. Esse trabalho também se demonstrou com grande potencial, apesar de certa dificuldade em aprofundar as abordagens em virtude da opção por um recorte temporal excessivamente amplo.

Por fim, um quarto itinerário formulado por uma dupla de estudantes abordou a questão do negacionismo à Ditadura Militar no Brasil, explorando fontes disponíveis *online*, como o áudio da sessão do congresso que decretou a vacância do cargo de presidente em 1964, trechos de documentos oficiais

como o AI-5, e documentos históricos sobre tortura e censura, com depoimentos de vítimas. Esse itinerário demonstrou grande potencialidade de desenvolvimento do pensamento histórico, especialmente em relação à dimensão ética e à possibilidade de explorar diversas perspectivas, ao abordar uma temática controversa e traumática no âmbito da cultura histórica nacional.

Em virtude dos limites deste texto, não vamos descrever aqui aspectos detalhados desses itinerários. Contudo, é importante ressaltar, ainda, que uma última fase do projeto está em andamento no momento da escrita deste artigo, consistindo na aplicação dos itinerários didático-pedagógicos elaborados pelos bolsistas junto aos estudantes do colégio parceiro, com acompanhamento do professor supervisor, atividade que pôde ser iniciada apenas a partir de novembro de 2021. Isso porque, como já ressaltamos, em virtude da pandemia, até outubro de 2021 não houve grandes oportunidades de interação com os estudantes do colégio, exceto por algumas experiências ocorridas de forma remota durante a segunda fase do projeto. Assim, atualmente, esse contato está sendo maior. Contudo, os resultados desse trabalho, por ora, ainda não podem ser avaliados.

## CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Ao longo deste texto apresentamos alguns pressupostos teóricos, descrevemos e analisamos um trabalho ainda em andamento, mas já em sua etapa final. Gostaríamos de utilizar este último momento de escrita para pensar a importância das estratégias e experiências desse trabalho para a formação inicial e continuada de professores de História.

É recorrente nos debates sobre formação de professores a preocupação com a necessidade de relacionar teoria e prática. Contudo, é recorrente também, especialmente nas políticas de formação de professores – em que pese o avanço conceitual e diversidade de perspectivas desse debate na pesquisa educacional – que as concepções de teoria e prática vigentes estejam restritas a certa compreensão de conceitos educacionais, especialmente aqueles relacionados a concepções de desenvolvimento cognitivo, enquanto a prática é muitas vezes entendida como um exercício de adaptação às rotinas, procedimentos e exigências mais elementares do cotidiano escolar.

Entretanto, entendemos que a teoria, quando se objetiva refletir sobre a

aprendizagem histórica, requer um aprofundamento muito mais incisivo em categorias e pressupostos relacionados à epistemologia dessa área de conhecimento, como fizemos aqui em relação ao conceito de pensamento histórico. Já ao pensar a prática, não conseguimos isolar as estratégias didático-pedagógicas dos fundamentos do aprendizado que se pretende desenvolver.

Assim, entendemos que a opção por explorar as possibilidades de trabalho educacional com a cultura digital e com as TDICs não poderia desvincular-se de um direcionamento efetivo para a elaboração de produtos e estratégias cuja ênfase estivesse em desenvolver o pensamento histórico. Por isso, afirmamos aqui que a experiência relatada revela uma efetiva potencialidade formativa dessas atividades para professores de História, assim como revela também sérias lacunas nas concepções e práticas vigentes em relação ao ensino de História na atualidade.

Finalizamos com a percepção de que atuais e futuros professores de História têm o desafio de aprender a explorar e lidar com o universo de possibilidades que a cultura digital e as TDICs oferecem. Tanto pela infinidade e multiplicidade de fontes e recursos disponíveis quanto pelo potencial de aprendizado e interação que oferecem, quando cada vez mais crianças e jovens dominam essas tecnologias desde a tenra infância, apesar do acesso a esses recursos ainda ser um privilégio de classe muito evidente num país com tanta desigualdade social e regional como o Brasil.

Contudo, entendemos também que não adianta o pleno domínio dessas ferramentas se não há uma compreensão da complexidade e das possibilidades do conhecimento histórico como mobilizador de ideias sofisticadas e identidades num mundo controverso, no qual o passado cada vez mais se torna refém de usos políticos e ideológicos. Formar professores para atuar nesse contexto atualmente é imprescindível.

## REFERÊNCIAS

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.

BARROS, Patrícia M. Cultura Digital e a Formação de Professores: o ensino de histó-

ria no tempo presente. *Intermeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*. v. 25, n. 49.1, p. 195-211, Dossiê Especial, 2019.

BORRIES, Bodo V. Competence of the historical thinking, mastering of a historical framework, or knowledge of historical canon? *Internationa Review of History Education*. v. V, 2009. p. 283-306.

KÖRBER, Andreas. Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics. *Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)*, 2015.

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

LEE, Peter. “Por que aprender História”? *Educar em Revista*. Dossiê: História, epistemologia e ensino: desafios de um diálogo em tempos de incertezas, n. 42, out.-dez. 2011.

SEIXAS, Peter. A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, v. 49, n. 6, 2017, p. 593-605.

## NOTAS

<sup>1</sup> O presente artigo apresenta reflexões e experiências formativas e investigativas desenvolvidas na Universidade Federal da Integração Latino Americana-UNILA, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Docente – PIBID, com apoio financeiro de bolsa CAPES (Processo 88887.570696/2020-00).

<sup>2</sup> Tradução nossa. Trecho original publicado em inglês: *This way, ‘Historical Consciousness’ as the core-concept of History Didactics has been a great innovation. It indicated a noteworthy and necessary shift in the concepts of what history and historical learning is about and is for, which should not be reverted.<sup>12</sup> History teaching and learning was no longer considered as aiming at social and political cohesion, the central focus being the state and its interests, but as a tool for everybody for orientating independent actions as an emancipated member of the society.*

<sup>3</sup> Esclarecemos que, no momento em que este artigo foi escrito, os itinerários já haviam sido produzidos, mas o projeto ainda não havia logrado concluir a implantação de uma página virtual para disponibilização desse material para consulta aberta ao público, por isso não podemos informar *links* de acesso.

