



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: CURRÍCULO, DOCÊNCIA E LINGUAGEM

Marcus Vinicius Monteiro Peres

Ensino de História, novas tecnologias digitais e temporalidade:
uma análise discursiva de um material didático em circulação nas
escolas públicas da educação básica

Rio de Janeiro

Abril/2016

MARCUS VINICIUS MONTEIRO PERES

**Ensino de História, novas tecnologias digitais e temporalidade:
uma análise discursiva de um material didático em circulação
nas escolas públicas da educação básica**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec

RIO DE JANEIRO

2016

CIP - Catalogação na Publicação

PP437e Peres, Marcus Vinicius Monteiro
Ensino de História, novas tecnologias digitais e temporalidade: uma análise discursiva de um material didático em circulação nas escolas públicas da educação básica / Marcus Vinicius Monteiro Peres. -- Rio de Janeiro, 2016.
163 f.

Orientadora: Carmen Teresa Gabriel.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

1. Currículo. 2. Ensino de História. 3. Tecnologias digitais. 4. Conhecimento escolar. 5. Tempo histórico. I. Teresa Gabriel, Carmen, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação “Ensino de História, novas tecnologias digitais e temporalidade: uma análise discursiva de material didático em circulação nas escolas públicas da educação básica”

Mestrando(a): **Marcus Vinicius Monteiro Peres**

Orientado(a) pelo(a): **Profa. Dra. Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 29 de abril de 2016.

Banca Examinadora:

Presidente:

Profa. Dra. Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec

Profa. Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

Profa. Dra. Helena Maria Marques Araujo

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às matriarcas da minha família. Mulheres de luta, guerreiras, ergueram do barro patrimônio, deram a nós capacidade de alçar voo, mostraram que o amor não tem limites. À minha avó Therezinha Ribeiro Peres, em memória, e com saudade. À minha avó Bonança Barreiros Ribeiro, como reconhecimento em vida de todo seu esforço e zelo. Muito obrigado pelo amor, carinho e dedicação. Não seria possível sem vocês, e por isso, é por vocês.

AGRADECIMENTOS.

Este trabalho foi escrito em meio a uma série de dificuldades pessoais que tornaram a realização dele ainda mais desafiadora e recompensadora. Esse desafio só foi superado com o apoio de uma série de pessoas queridas que estiveram sempre prontos a prestar auxílio, as vezes prático, as vezes acadêmico, muitas vezes emocional. A gratidão aqui expressa não é nada mais que justa. Meu muito obrigado a todos! Divido os louros dessa vitória com cada um de vocês.

Agradeço à minha esposa, Denise Nascimento e Silva, por tudo que me deu nesses últimos dois anos que coincidem esse trabalho e nossa união. Seu amor e generosidade tornaram essa caminhada mais tranquila, e essa conquista, mais significativa.

Agradeço à minha família, minha avó, meus pais, tios, primos e irmãos, pela compreensão e por todos os momentos de suporte. Ao lado de vocês, tudo se torna ainda mais especial.

Aos meus amigos, agradeço por me propiciarem sempre momentos prazerosos de amadurecimento. Me orgulho muito de poder ter ao meu redor pessoas comprometidas com a construção de uma sociedade melhor e com o churrasco/cerveja aos finais de semana.

Aos colegas de mestrado, docentes e discentes, o reconhecimento pelo significativo papel e pela divisão dessa jornada de crescimento pessoal e profissional. Além das risadas, cafés e pelas amizades erguidas para além dos limites do PPGE.

A todos os integrantes do Grupo de Estudos Currículo Cultura e Ensino de História (GECCEH), o agradecimento pelos anos, debates e encontros divididos em prol de uma educação justa e de qualidade. Ainda não foi dessa vez que eu contribui com um bebê.

Aos meus alunos, razão máxima de todo esforço. Pelo carinho compartilhado, pelos momentos de dor e de glória nesses seis anos de magistério, pelos que passaram e viraram amigos, pelos que passarão. Pelas conquistas. Por cada fagulha de conhecimento, por cada centelha de curiosidade. Pela educação democrática, pelos momentos de choro e regozijo. Por tudo que ensinei e aprendi. Pela felicidade que sinto em exercer esse ofício. É pra vocês também, que me esforço cada dia para ser um professor melhor, e agradeço pelo suporte.

À minha orientadora, Carmen Teresa Gabriel, pela brilhante intelectual que é, e pela sensibilidade com a qual exerce seu papel de professora e orientadora. Pelo apoio nessa jornada, pelos caminhos trilhados e abertos, e pela confiança mútua compartilhada ao longo dessa jornada..

Às professoras componentes da banca de exame desse trabalho, agradeço também por todo o conjunto de saberes e experiências divididos ao longo desses meus mais de 10 anos como professor em constante formação. Helena Araújo e Ana Maria Monteiro foram e continuam sendo pessoas e intelectuais cruciais nesse processo.

À CAPES, pelo essencial apoio financeiro.

EPÍGRAFE

Rush

Clockwork Angels

9 - Headlong Flight

Letra: Neil Peart

All the journeys of this great adventure
It didn't always feel that way
I wouldn't trade them because I made
them
The best I could, and that's enough to say

Some days were dark
I wish that I could live it all again
Some nights were bright
I wish that I could live it all again

All the highlights of that headlong flight
Holding on with all my might
To what I felt back then
I wish that I could live it all again

I have stoked the fire on the big steel
wheels
Steer the airship right across the stars
I learned to fight, I learned to love, I
learned to feel
Oh, how I wish that I could live it all
again

All the treasures, the gold and glory
It didn't always feel that way
I don't regret it - I'll never forget it
I wouldn't trade tomorrow for today

Some days were dark
I wish that I could live it all again

Some nights were bright
I wish that I could live it all again

I have stoked the fire on the big steel
wheels
Steer the airship right across the stars
I learned to fight, I learned to love, I
learned to feel
Oh, how I wish that I could live it all
again

The days were dark
And the nights were bright
I would never trade tomorrow for today

All the highlights of that headlong flight
Holding on with all my might
Some days were dark
I wish that I could live it all again
Some nights were bright
I wish that I could live it all again

I have stoked the fire on the big steel
wheels
Steer the airship right across the stars
I learned to fight, I learned to love, I
learned to feel
Oh, how I wish that I could live it all
again

I have stoked the fire on the big steel
wheels
Steer the airship right across the stars
I learned to fight, I learned to love, I
learned to steal

Oh I wish that I could...

Oh I wish that I could live it all again

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo contribuir para o debate sobre as questões trazidas pela cultura digital que afetam o ambiente escolar. Tal tema suscita em nossa contemporaneidade novas demandas que interpelam a escola a partir da massificação da utilização dos aparelhos e ferramentas das novas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Tais demandas provocam um debate sobre novas e diferentes formas de se perceber, sentir e ensinar o tempo, questões cruciais para o Ensino de História e foco desta investigação. A dissertação se estrutura em quatro capítulos além da introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo contextualiza a emergência e desenvolvimento dessas tecnologias bem como seus efeitos no campo educacional e, em particular, no Ensino de História. O segundo tem como escopo explicitar as escolhas teóricas privilegiadas no estudo que orientam meu posicionamento nos debates internos ao campo do currículo, tendo como foco a interface cultura digital– conhecimento escolar. No terceiro capítulo, o texto dialoga com autores da teoria da História e do Ensino de História cujos estudos incidem sobre a questão da temporalidade, com o intuito de buscar categorias de análise para o trabalho empírico. O último capítulo, se concentra na exploração do material didático digital de História que circula em uma escola municipal de referência do Rio de Janeiro. Marcando posição em defesa da especificidade do conhecimento histórico escolar e compreendendo o ‘ensino de’ como lugar de fronteira no qual se disputam e se fixam sentidos entre *o que é* e *o que não é* conhecimento e escola na contemporaneidade, o estudo problematiza a escrita do passado neste material didático digital, destacando alguns de seus limites e possibilidades para o Ensino de História frente às demandas de nosso presente.

Palavras Chave: Currículo, Cultura, Ensino de História, tecnologias digitais, conhecimento escolar, tempo histórico.

ABSTRACT

This work's objective is to contribute to the debates on the questions digital culture brings to school. Such theme raises new demands that ask for a response from the scholar environment, facing the massification of devices and tools of the new information and communication digital technologies (ICDT). Such demands bring, as well, a debate on the new ways to perceive, feel and teach time, crucial matters for the History Teaching field, and this investigation's focus. This dissertation is structured, though, in four chapters, besides the introduction and the final regards. The first chapter is about the rising of this technologies, its effects on the Education field in general and History Teaching field in particular. The second one has the objective to explain the theoretical choices privileged in this study, guiding my positioning in the internal debates on the Curriculum field, focusing on the digital culture-school-knowledge interface. In the third chapter, this text dialogues with authors of the History and History Teaching fields, whose studies focus on the question of temporality, in order to seek analysis categories for the empirical analysis. The last chapter focuses on the exploitation of a History digital textbook of the History subject, in use in a reference public school in Rio de Janeiro. Positioning myself as a defendant of school's historical knowledge specificity, and understanding the History Teaching field as a border place, where senses about what *is* and *is not* "scholar" and "knowledge" are disputed and fixed, this study discusses pasts' possible writings in a digital textbook, highlighting some of its limits and possibilities for teaching History in face of our present's problems.

Keywords: Curriculum, culture, digital technologies, school knowledge, historic time.

Sumário

Introdução	10
Capítulo 1 – As tecnologias digitais em debate	18
1.1 – Caminhos das tecnologias digitais: uma breve história da computação e da internet.	18
1.1.1 – A revolução do <i>hardware</i> e do <i>software</i>	19
1.1.2 – Internet: trajetórias de uma rede de comunicação.	22
1.2 – Contextualizando os debates sobre as TDIC no campo da educação.....	25
1.2.1 – Um mapa possível das discussões em voga.	26
1.2.2 – Cultura escolar e cultura digital: articulações em curso	32
1.3 – Cultura digital e cultura histórica..	41
Capítulo 2 – Currículo, conhecimento, cultura digital: uma abordagem discursiva. 51	
2.1 – Uma configuração do campo do currículo.	51
2.2 – A abordagem discursiva na pauta pós-fundacional: a postura epistêmica privilegiada	56
2.3 – Currículo, conhecimento e os desafios da cultura digital.....	63
2.4 – O livro didático como objeto de investigação no campo do currículo	76
Capítulo 3 – O tempo histórico em perspectiva.	83
3.1 – O tempo da/na ciência histórica.....	85
3.2 - Ensinando o tempo: um desafio para desnaturalizar o presente.....	99
Capítulo 4 – Sentidos de tempo histórico fixados em um material didático digital. 111	
4.1 – O material didático digital em perspectiva: seu contexto de produção e uso.....	113
4.1.1 – O desenvolvimento do material.....	113
4.1.2 – O material didático em seu contexto de uso em uma escola municipal de referência. .	115
4.2 – A interface do material didático digital: possibilidades e limites para múltiplas abordagens/significações do tempo histórico.....	120
4.3 – Narrativas históricas temporais hegemônicas no livro-aplicativo.	137
Fechamentos contingentes – caminhos para continuar a reflexão.	145

Introdução.

Uma África (e outros lugares do mundo com dificuldades de conexão) conectada à internet e com o controle total pelos moradores locais¹. Uma rede acessível a qualquer pessoa em qualquer lugar, com todo conteúdo educacional disponível na internet². Vírus que espionam governos e pessoas anonimamente durante anos sem serem descobertos³. Governos (inclusive o brasileiro⁴) usando aplicativos para vasculhar a internet e investigar crimes virtuais⁵. Parecem cenas de filmes de ficção científica, mas são cada vez mais realidade, materializada em projetos em curto prazo ou ações já em curso. Tais atividades mostram cada vez mais a força e a influência das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em nossa sociedade, em escala global, e aquilo que podem criar ou potencializar em nosso cotidiano.

Assistimos à emergência de uma nova cultura, chamada *cibercultura* (LÉVY, 1999), sociedade de rede (CASTELLS, 1999), ou cultura digital (BUCKINGHAM, 2010), na qual os jovens já nascem imersos no uso de dispositivos das TDIC, e que nos faz pensar sobre a influência dessas no aprendizado desses alunos e na escola, com certeza público e *locus* grandemente afetados pelo desenvolvimento e disseminação das novas tecnologias digitais.

Cresce anualmente no Brasil o número de adolescentes que têm computadores/celulares/tablets com acesso à internet. Aumenta em mesmo nível e rapidez a quantidade de escolas com o equipamento disponível para os alunos, com a possibilidade de navegação na *web*, assim como a quantidade de docentes que preparam suas aulas utilizando parcial ou completamente digitais como suporte. Como lidar com as formas de busca e apreensão do conhecimento empreendido pelos *born digital* (NASCIMENTO, 2014), e como enfrentar as questões trazidas pela cultura digital, para uma escola ainda analógica, são questões que se colocam cada vez mais fortes para o campo da Educação.

Como diz Lévy (1999), a relação dos alunos com o conhecimento se modificou de muitas formas, em meio à explosão das tecnologias digitais e de diferentes formas de

¹ FISCHERBERG, Josy. Entrevista Steve Song. **Globo a mais**, Rio de Janeiro, p.11, 12 out. 2014.

² NETO, Nelson Lima. Entrevista Syed Karim. **Globo a mais**, Rio de Janeiro, p.12, 12 out. 2014.

³ **O GLOBO**. Descoberto Vírus que espiona governos e cidadãos há seis anos. Rio de Janeiro, p. 23, 24 nov. 2014.

⁴ WEBER, Demétrio e MATSUURA, Sérgio. Ódio virtual vigiado. **O GLOBO**, 21 nov 2014, p.25.

⁵ JANSEN, Thiago e MATSUURA, Sérgio. Seu “post” o condenará. **O GLOBO**, 4 nov 2014, p.23.

aprender, especialmente fora da escola. Considero que as TDIC, por isso, são peça fundamental para pensarmos o atual panorama das instituições escolares. Compreender como todas essas novidades influem na relação entre sujeitos e saberes, é inferir questões para pensar a construção do currículo e do conhecimento escolar nas instituições de ensino, assim como apresentar alternativas para entender de que maneira a cultura digital pode contribuir para questões que evidenciam a “crise” dessa instituição, como o desinteresse dos alunos na escola, a dificuldade de leitura e escrita dos discentes, dentre outras. Ou mesmo se tem alguma influência de fato nesse processo.

Muitos estudiosos do campo educacional acreditam que hoje em dia a escola se encontra em crise, em função de um contexto maior, de crise de paradigmas da modernidade. GABRIEL (2008), faz referência a nossa contemporaneidade como “tempos pós”, a saber:

Tempos de uma nova ordem de acumulação de capital, de uma nova lógica cultural, da centralidade da linguagem na produção do mundo “em significados”, da crítica radical a uma racionalidade moderna pautada em noções de objetividade, verdade, universalidade que embora estejam sendo problematizadas e questionadas, ofereceram, até época recente, os parâmetros para a elaboração de grades de inteligibilidade do mundo socialmente legitimadas (GABRIEL, 2008, p.2.)

Para Gabriel, nesses “tempos pós”, a escola encontra-se “sob suspeita”. Segundo a autora:

a condição (da escola) de estar “sob suspeita” significa que não foi demonstrada ainda a extensão de sua responsabilidade na construção do projeto de uma modernidade que apresenta nítidos sinais de esgotamento e, portanto, não nos autoriza a negar radicalmente a potencialidade dessa instituição em significar e agir no e sobre o mundo (GABRIEL, 2008, p.3).

Muitos professores corroboram esta assertiva, de “escola sob suspeita”. Da mesma forma pensam muitos alunos, pais, famílias. A sociedade, em peso, em trânsito, em crise, olha para a escola e se pergunta: qual sua serventia? Educar nossos jovens, atrair sua atenção, se tornou um grande problema na “sociedade da informação”.

Cada vez mais vivemos conectados ao mundo virtual. As pessoas caminham pelo mundo com quase tudo do que produzimos como conhecimento, ao longo de nossa história como espécie, na palma de suas mãos, acessível através de seus *smartphones*, ao toque dos dedos, em poucos segundos.

Retomamos, então, ao questionamento: Qual a serventia da escola? Os adolescentes brasileiros navegam na internet, em média, vinte e sete horas por mês, a maior média da América Latina⁶. Cada vez mais através dos celulares, utilizados, muitas vezes, durante as aulas. Há uma grande discussão sobre a validade do conhecimento armazenado na internet. Algumas questões podem ser assim formuladas: No que ele se difere do saber escolar? Quais suas particularidades, qual a relação destes jovens com estas informações, com esse “saber”? Diante dessas perguntas, penso ser necessário refletir sobre as questões trazidas pelas inovações tecnológicas e suas possibilidades de uso na escola.

Porém, ainda há uma forte resistência à incorporação dessas ferramentas no cotidiano escolar. Muitas das opiniões negativas sobre o assunto acabam criando uma dicotomia entre “bem” e “mal”, antagonizando as TDIC e o processo de ensino/aprendizagem, ao invés de perceberem que as tecnologias podem ser aliadas do trabalho docente. Mais que isso, que o uso dessas ferramentas faz parte do cotidiano e da cultura de nossos jovens em idade escolar. E como compreender o fato de que muitos professores são resistentes à utilização de novos *gadgets* tecnológicos e da internet em suas práticas diárias, mas as usam diariamente em suas atividades fora da escola⁷?

Estas questões são complexas, mas não há como negar que as TDIC estão cada vez mais disseminadas por todo o mundo, e, inclusive, na escola. Vê-las como rivais, como uma ameaça, exclui a possibilidade delas serem utilizadas em conjunto com outras práticas, sem que elas sejam antagônicas. Efetivamente, antigas e novas metodologias podem não só conviver, como se articular, se ajudando no enfrentamento das demandas que interpelam a escola nesses “tempos pós”.

Portanto, precisamos enfrentar o fato de que as TDIC vieram para ficar. Elas fazem parte da vida cotidiana dos alunos, e de muitos professores. Há muitas potencialidades a serem descobertas por nós pesquisadores, e não devemos resistir à tecnologia, independente do argumento. A própria escrita é uma tecnologia humana, e modificou padrões biológicos, físicos, de pensamento e de comportamento em seu

⁶ Dados disponíveis em: <http://idgnow.uol.com.br/internet/2013/03/07/internautas-brasileiros-passam-27-horas-online-por-mes-afirma-comscore/> Acesso em 03/10/2013

⁷ O trabalho de Marcella Albaine da Costa aponta nessa direção. Sua pesquisa busca a problematização da relação entre História, currículo e tecnologia, investigando de que maneira licenciandos de História atribuem sentido a essa última nas suas trajetórias de formação. Ela conclui que o contato com a tecnologia, vista predominantemente como recurso, pouco tem impacto na constituição desses sujeitos enquanto docentes, deixando de lado a reflexão sobre os possíveis impactos que o uso dessas ferramentas pode ter na configuração e em possíveis ressignificações para o campo da História e do ensino dessa ciência.

desenvolvimento. Se tornarmos as tecnologias digitais nossas aliadas, elas têm muito mais a contribuir com nossa prática.

Como nos diz Carlos Alberto Sobrinho:

O avanço qualitativo do trabalho pedagógico é tributário das teorias que destacam a importância da dimensão social da aprendizagem. Há algum tempo, a educação deixou de ser entendida como atividade restrita ao âmbito pessoal e ao contexto da escola, e passou a ser vista como prática articulada e integrada a um projeto de sociedade. Cientistas como Vygotsky e Bronfenbrenner tem mostrado ser o desenvolvimento humano um atributo cultural contextualizado. [...] Ao admitirmos que a tecnologia integra, participa e, em certo sentido, impulsiona o desenvolvimento cultural, compreendemos por que a dimensão social da aprendizagem não pode prescindir do elemento tecnológico e de suas implicações para a tarefa educacional. (SOBRINHO, 1997, p.168)

Operando, dentre outras definições, com o conceito de currículo defendido por Macedo (2006), como um espaço-tempo híbrido de fronteira cultural, no qual diferentes valores, comportamentos, saberes constantemente negociam, para legitimarem socialmente seus códigos de significados. Nessa perspectiva, o currículo é percebido como uma arena cultural onde alunos, famílias, instituições - públicas e particulares - professores, gestores, disputam discursivamente, na busca pelo estabelecimento de sentidos dentro daquilo que se considera o currículo escolar. Esse, portanto, vai além dos parâmetros estipulados, ele está constantemente sendo negociado no plano cultural.

É importante lembrar, tal qual já pontuado na citação de Gabriel, que, nos chamados “tempos pós”, questões como os mecanismos de controle e mudança social na escola passam pela já enunciada “centralidade da cultura”, tal qual pensada por Stuart Hall (1997). Para esse autor, a cultura é vista como “sistemas de significação”, que tem papel constitutivo em todos os aspectos da vida social e é central nas questões sobre conhecimento e sua conceptualização.

Sendo assim, de que maneira as tensões presentes na dicotomia entre a “cultura digital” e referências culturais que não assimilam as TDIC configuram, ou reconfiguram, o currículo? Tal pergunta norteou o trabalho de pós-graduação desenvolvido no âmbito do CESPEB/UFRJ (PERES, 2014), no qual me debrucei sobre um projeto “inovador” de escola da rede pública do Rio de Janeiro que lida justamente com essas questões levantadas pela cultura digital. Tal escola é caracterizada pela própria prefeitura como um projeto “experimental”, e se caracteriza ao mesmo tempo pela imersão de alunos e professores nas TDIC e por um novo modelo de configuração espacial e pedagógico de escola.

No discurso da ex-secretária de educação que inaugurou o projeto, podemos perceber uma visão muito otimista para a iniciativa. Ela ressaltou novamente o desafio de construir uma escola diferente, e mostrar o que, segundo ela, pode ser o futuro da educação do Rio de Janeiro e do Brasil. Porém, a análise, mesmo que superficial, da escola e sua proposta gera uma série de questionamentos.

Podemos nos perguntar o que a escola tem de tão revolucionário que ressalta seu papel experimental e de ousadia. Além disso, muitas perguntas surgem ao interpelarmos o projeto do “lugar de sujeito” de pesquisador no campo da Educação e do Ensino de História. Tais interrogações guiaram e motivaram esse trabalho, e ajudaram a traçar meus objetivos. Partindo dessa análise inicial do projeto, desenvolvida em monografia de pós-graduação defendida no ano de 2014, e refletindo sobre a validade desta nova proposta de maneira geral, comecei a construção do objeto de pesquisa aqui desenvolvido. A proposta inicial, de fazer um estudo de caso global na própria escola, se mostrou inviável por questões burocráticas ou de tempo necessário para pesquisa. Por isso o recorte escolhido para essa pesquisa: o estudo do livro didático digital, ou, tal como nomeado por seus desenvolvedores, livro-aplicativo.

Que sentidos são significados como importantes dentro das disputas que acontecem no *locus* privilegiado? Pensar sobre as especificidades do Ensino de História, e quais são os avanços que a incorporação da cultura digital traz para a disciplina, da mesma maneira que pensar qual é a proposta de conhecimento de um saber escolar histórico trazido pelo referido projeto de escola experimental, são questões que considere importantes. Esses problemas se inter cruzam ao refletirmos sobre os materiais didáticos digitais da escola, pois podemos nos perguntar: que conteúdos legitimam? Como significam alguns conceitos básicos da disciplina, como “tempo”, “narrativa”, “cultura”, entre outros?

Porém, muitas perguntas feitas naquela pesquisa ficaram sem respostas, e outras apareceram, conforme me defrontei com a realidade da escola e do material didático digital. Especialmente com relação ao desenvolvimento, conteúdo e utilização desse último. A continuidade dessa investigação, seu maior aprofundamento, são, portanto, ao mesmo tempo, minha motivação e justificativa para essa pesquisa de mestrado, na busca por respostas sobre as muitas questões que permeiam o uso das TDIC no Ensino de História. A tentativa, nessa dissertação, é de aprofundar o estudo e os debates, trazendo nova luz sobre o uso do livro-aplicativo, especialmente no que se relaciona aos usos e significações possíveis do “tempo histórico” e seus conceitos transversais.

Diante desse quadro, procurei neste trabalho investigar mais a fundo o livro-aplicativo de História do projeto: como se constitui, qual sua estrutura, de que maneira alunos e professores trabalham com ele? Também perscrutei sobre o desenvolvimento e os objetivos do livro-aplicativo, qual a concepção de História privilegiada neste material, quais conteúdos são mobilizados e que conceitos são trabalhados com foco sobre o conceito de “tempo histórico”.

Acredito que o exposto já mostre a relevância do tema, pois a proposta do projeto de escola experimental aqui referenciado e seu material didático tratam essencialmente das diferentes possibilidades de produção de conhecimento escolar por meio das TDIC. Além disso, a abordagem dessas questões a partir da perspectiva teórica aqui assumida permite explorar as relações de poder que perpassam no cotidiano escolar as relações entre sujeitos-saberes-tecnologias. Entendo igualmente que todas as possíveis disputas aqui relacionadas fazem parte do campo do currículo, pois pretendem legitimar saberes e práticas, entendidos como necessários para a sociedade, posicionando a escola como *locus* de construção dessas significações

Tais questionamentos já me acompanham a algum tempo, desde que iniciei meu trabalho como professor na educação básica. Ano após ano, e cada vez de forma mais intensa, mesmo em uma escola pública, recebo alunos que vem cada vez mais imersos na cultura digital com seus *tablets*, celulares e computadores conectados à internet. Os desafios de educar essa geração são grandes, por uma série de questões, dentre elas pela de conseguir manter sua atenção no estudo, e motivá-los para a construção do conhecimento, em meio a tantos *gadgets* que parecem mais atrativos a seus olhos.

Essa pesquisa se inscreve Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Ensino de História (GECCEH), coordenado pela Profa. Dra. Carmen Teresa Gabriel, e que faz parte do Núcleo de Estudos do Currículo (NEC), grupo de pesquisas vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFRJ. Lugar de pesquisas que analisaram o ensino de história enquanto objeto de estudo, na articulação entre esse campo e o do currículo, o NEC conta com pesquisadoras como Ana Maria Monteiro, Carmen Gabriel e Warley da Costa, que abriram e guiaram caminhos para que outros pesquisadores, como eu, pudessem entrar no campo, e nos debates.

Também no âmbito do GECCEH, e do PPGE/UFRJ, já foram defendidas duas dissertações de mestrado, as de Fábio Dias Nascimento e de Marcella Albaine Farias da Costa. Sob orientação da nossa coordenadora e orientadora, Carmen Teresa Gabriel, esses pesquisadores se debruçaram sobre a temática das TDIC na educação, e no ensino de

História. As contribuições desses pesquisadores para a articulação dos diferentes campos (Educação, Tecnologia, História) assim como seus percursos, os quais pude presenciar, cheio de trocas e questões, foram fundamentais para que o desenvolvimento dessa pesquisa se tornasse possível. O diálogo com eles sempre foi profícuo e prazeroso, e continua por muitas das páginas que se seguem.

É também dos estudos, debates e contribuições de pesquisadores do GECCEH e do NEC, as reuniões, orientações, e principalmente as dissertações e teses defendidas e em curso, que vem as bases para a interlocução desse trabalho de pesquisa com o campo do currículo.

Situo essa pesquisa entre as contribuições das teorias crítica e “pós-crítica”⁸ do currículo. Da teoria crítica, dialogo principalmente com autores do movimento conhecido como Nova Sociologia da Educação (NSE), surgido na década de 1970. Nessa perspectiva, os saberes que são legitimados nos currículos escolares são percebidos como resultado de um processo de disputas no âmbito político, e que a seleção de conteúdos não é neutra, se distanciando de uma concepção tradicional de currículo como seleção imparcial de conteúdos. Das chamadas “teorias pós-críticas”, dialogo com a abordagem pós-fundacional, trazendo as contribuições da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe.

Em diálogo com Gabriel et alii, aposto que o conhecimento escolar que circula na plataforma digital pode ser compreendido como “uma configuração de ordem epistemológica e axiológica (ética-político-cultural) com um grau de especificidade e autonomia suficientes para que ela possa ser percebida como um saber diferenciado e estratégico nas disputas pelas interpretações construtoras de sentido do mundo” (GABRIEL *et alii*, 2007, p.115). Ou seja, além do próprio processo de significação presente nesse objeto, entendo que há possíveis indícios no livro didático digital de como saberes históricos são significados no ambiente escolar em geral. O recorte empírico privilegiado se justifica assim, pelo fato de a elaboração desse livro aplicativo se inscrever em um contexto de produção e de distribuição muito particular. Interessa-me aqui, mais particularmente, analisar alguns aspectos que envolvem o processo de significação do tempo histórico no livro-aplicativo escolhido a partir da análise do conhecimento histórico didatizado neste suporte. .

⁸ O termo “teorias pós-críticas” será melhor trabalhado no segundo capítulo desse trabalho, por isso as aspas.

Optei, portanto, por olhar para este material didático de forma a apreendê-lo como um espaço discursivo no qual se fixam sentidos de temporalidade a partir de dois aspectos: sua interface e seu conteúdo. No que diz respeito ao primeiro, trata-se de refletir sobre a sua contribuição para pensar a relação entre o estudante e o tempo, bem como para a apreensão e significação do tempo histórico. Em relação ao conteúdo, em função do caráter do trabalho, optei pela leitura de alguns verbetes espalhados pelo aplicativo, pensando em como o tempo é significado e estrutura esses conteúdos.

Portanto, organizo essa dissertação da seguinte maneira: No primeiro capítulo, traço um panorama histórico do desenvolvimento tecnológico dos equipamentos digitais e da rede de conhecimentos que os permeia, a internet, além de travar um debate sobre como a emergência da “cultura digital” faz florescer novas e diferentes demandas em nosso presente. No segundo capítulo, procedo à explicitação da postura teórica aqui privilegiada e sua inserção no campo do Currículo, também travando um debate sobre algumas questões levantadas pelas TDIC para o campo, especialmente no que diz respeito ao significativo “conhecimento”. No terceiro capítulo dialogo com autores da História e do Ensino de História, em busca da compreensão desse conceito múltiplo que é o de “tempo histórico”, e da construção das categorias de análise para o trabalho empírico. No quarto e último capítulo, procedo, por fim, à análise do material didático digital já referido.

1 – As tecnologias digitais em debate

Nesse capítulo, pretendo debater como as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) permeiam e influenciam nosso mundo contemporâneo, desde ações cotidianas nas quais mal percebemos a influência do mundo digital e virtual, passando pelas interações e implicações do uso massivo dessas tecnologias para a escola e chegando às interlocuções com o ensino de História.

Para tanto, início o capítulo com uma breve história das tecnologias no Brasil e no mundo, e como essas passaram a se inserir no nosso cotidiano, especialmente no que diz respeito ao fazer educacional. Em um segundo momento, apresento os debates em torno das possíveis influências das TDIC na educação e na escola, traçando um panorama dos debates até então e trazendo questões sobre o tema. Na terceira e última parte deste capítulo, abordo diretamente o ensino de História, com o intuito de pensar em como o ensino e estudo dessa disciplina em específico pode ser modificado pelo uso de computadores, celulares e *tablets* ligados à internet.

1.1 – Caminhos das tecnologias digitais: uma breve história da computação e da internet.

Nesta seção apresento um mapa inacabado do percurso trilhado pelas tecnologias digitais. Cabe ressaltar, logo de início, que o termo tecnologia não se refere intrinsecamente às tecnologias informacionais ou digitais. O termo remonta ao grego *tekhne* (técnica, arte, ofício) e *logia* (estudo), e remete a todo conhecimento técnico e científico acerca de materiais, processos e ferramentas, em muitos dos campos de atuação humana. Desde o domínio do fogo, até a robótica, passando pelos armamentos, da flecha de ponta de pedra aos mísseis por *GPS*⁹, pela construção, até mesmo pela escrita, tudo isso são tecnologias, de diferentes tipos, aplicações e usos.

O tema deste trabalho, porém, não é qualquer tecnologia, mas sim as chamadas TDIC. Desde seu surgimento, no contexto da Segunda Guerra Mundial e, especialmente, da disputa tecnológica/espacial da Guerra Fria (MAYNARD, 2011), as tecnologias computacionais e digitais deram um salto exponencial, chegando aos dias de hoje a permear tantas vidas em todo o planeta, de uma maneira quase que inevitável.

⁹ Sigla para “*Global Positioning System*”, ou “sistema de posicionamento global”.

Especialmente nos centros urbanos, onde as tecnologias já se encontram amplamente disseminadas, nos apropriamos dos recursos tecnológicos ao executar tarefas cotidianas, muitas vezes sem perceber, seja em uma ida ao banco (caixas eletrônicos, o próprio sistema bancário), à biblioteca, ao passar o cartão no ônibus ou andar de avião. Em outros momentos, esse uso fica mais evidente, como ao trocarmos e-mails, usarmos redes sociais, aplicativos de troca de mensagens ou ao lermos o jornal em um *tablet*.

Para grande parte dos países desenvolvidos ou em desenvolvimento, e em ritmo mais acelerado para os nascidos nos últimos trinta anos, esse uso massivo das tecnologias digitais nos dias de hoje provoca um deslocamento no sentido da palavra tecnologia. Essa passa não mais a se referir a objetos e ferramentas em geral, mas especificamente às TDIC. Dessa forma, um sentido particular do termo ganha status de significação universal, sobrepujando todos os outros e se tornando hegemônico.

Penso que convém o esclarecimento, tendo em vista que essa dissertação será escrita à luz da Teoria Social do Discurso, sobre a qual me aprofundarei mais adiante. Como diz Ernesto Laclau, “qualquer hegemonia é sempre instável e penetrada por uma ambiguidade constitutiva” (LACLAU, 2011, p. 78). Portanto, trabalharei aqui com a assertiva teórica que reconhece multiplicidade de sentidos para o significante tecnologia, assumindo sua perspectiva discursiva e o jogo simbólico-político em meio ao qual as lutas pela significação se materializam. Dessa forma, para além da assunção da importância das tecnologias digitais no mundo atual, além de suas implicações na educação, assumirei o termo TDIC como significante hegemônico do sentido de tecnologia nesse trabalho.

1.1.1 – A revolução do *hardware* e do *software*.

A informática e computação nasceram intrinsecamente ligadas à matemática, especialmente ao campo da resolução de problemas matemáticos. Fonseca (2007) define a base da teoria da computação na “definição e construção de máquinas abstratas, e no estudo do poder dessas máquinas na solução de problemas.”. Dessa maneira, a chamada “pré-história”¹⁰ tecnológica (FONSECA, 2007) aparece ligada ao nome de grandes

¹⁰ “Por *Pré-História tecnológica* entende-se a enumeração de alguns dispositivos analógicos primitivos, as primeiras tentativas de se construir um dispositivo de cálculo com Leibniz, Pascal, Babbage, Hollerith, etc., o surgimento dos dispositivos analógicos modernos – planímetros, analisadores harmônicos, etc. – e os primeiros 'computadores' eletromecânicos por volta dos anos de 1930 e 1940” (FONSECA, 2007, p. 14).

matemáticos, como Charles Babbage, Alonzo Church, Von Neumann e Alan Turing, talvez o mais conhecidos e tido como um dos pais da computação (Fonseca, 2007).

Embora reconheça a grande contribuição desses nomes para a história da computação e informática, situarei essa breve explanação na chamada “revolução do hardware e do software” (FONSECA, 2007), momento da história no qual, a partir da simplificação do *hardware* (parte física dos computadores) e da invenção do transistor, entre o final da década de 1940 e o início da década de 1950. Após o surgimento desse dispositivo, promoveu-se uma exponencial atualização e melhora nos dispositivos computacionais, em paralelo com o surgimento, desenvolvimento e expansão da internet, desaguando nas tecnologias atuais e sua grande importância na organização e funcionamento de uma parte significativa do mundo contemporâneo. Esta seção trata do primeiro tópico, enquanto a internet terá espaço na próxima seção.

Desde o surgimento das máquinas computacionais, tivemos, até agora, quatro gerações de computadores (levando em conta a linguagem e a arquitetura desses computadores). A simplificação do hardware, no início da década de 1950, e a invenção do transistor, ao fim da mesma década, correspondem à primeira e segunda gerações. A terceira geração chega em meados da década de 1960, com os circuitos integrados, levando rapidamente à condensação de mais e mais circuitos agregados em espaços cada vez menores, culminando com a invenção do *chip* (ou microprocessador) no início da década de 1970, levando à quarta geração de computadores (FONSECA, 2007).

Por essas datas, podemos ver como em cerca de duas décadas a computação desenvolveu-se bastante, levando em meados da década de 1970 ao surgimento dos microcomputadores, ou *personal computers* (PCs), e da possibilidade da computação multimídia. Desde a invenção do *chip* os computadores pessoais evoluíram em ritmo quase frenético, com sua capacidade de trabalho crescendo em tempos cada vez menores, ao mesmo tempo em que os chips diminuía de tamanho e se tornavam capazes de executar tarefas cada vez mais complexas.

Graças ao *chip* e ao advento do PC, na década de 1970 surgiram aquelas que hoje são as maiores empresas de tecnologia computacional do mundo: Microsoft e Apple. Ambas lançaram seus primeiros modelos de computadores pessoais nesse período, ajudando a desenvolver a tecnologia desse tipo de máquina e contribuindo para sua popularização frente aos modelos comerciais. Porém, foi outra gigante do mundo da tecnologia computacional que conseguiu introduzir no mercado um computador pessoal capaz de se popularizar em larga escala: a IBM (FONSECA, 2007).

Com o lançamento do IBM PC em 1981, os PCs começaram a se tornar cada vez mais utilizados, primeiramente em escala comercial, e posteriormente pelas pessoas em suas casas. Paralelamente ao desenvolvimento do *hardware*, e possibilitado por ele, o desenvolvimento dos *softwares* computacionais (sistemas operacionais, programas, etc.). Ainda na década de 1980 podemos observar o surgimento de dois marcos no mundo da tecnologia: os *Windows* e o *Macintosh*, sistemas operacionais carros chefe de suas companhias (Microsoft e Apple, respectivamente) (FONSECA, 2007), e que, após três décadas de constantes atualizações e evolução técnica, dominam o mercado até hoje.

Como diz Figueiredo, foi na década de 1980 que:

O relativo barateamento dos microcomputadores, o desenvolvimento de interfaces gráficas, o tratamento integrado de vários objetos (texto, gráficos, tabelas, imagens...), além do domínio de uma lógica para desenhar modelos complexos de dados, possibilitaram à geração seguinte uma nova relação com a informática. Por outro lado, a ampliação da capacidade de memória (permitindo tratar maiores quantidades de informação), até então um obstáculo limitador da aplicação de A muitos programas nos anos 70,2 trouxe para dentro de casa máquinas de mesa com volumes inacreditáveis de informação armazenada, o que décadas atrás só se achava em institutos de pesquisas e empresas (FIGUEIREDO, 1997, p. 591 e 592)

Dessa forma, a computação passa a influir diretamente na produção das indústrias, no comércio e no sistema bancário. A robótica começa a engatinha e as diferentes atividades da sociedade vão ganhando sistemas informatizados específicos, em um movimento que não parou até os dias de hoje. Tais mudanças levaram à proposição, por Jairo Ferreira, do conceito de “sociedade informática” (SCHAFF,1999, APUD FERREIRA, 2004, p.221), responsável por um novo paradigma tecnológico. Para o autor:

O ponto de partida nesta discussão é de que a informática não é apenas mais uma tecnologia restrita ao marcos da “sociedade industrial” [...], mas extrapola todas as formas anteriores de produção social, integrando-as e homogeneizando-as em torno de um novo paradigma tecnológico. Esse pressuposto implica a hipótese, apresentada por vários autores: as formas de ação social e representação vinculadas à produção social estão sendo modificadas estruturalmente, num nível comparado à transição do artesanato à manufatura e desta á indústria (FERREIRA, 2004, p.216).

Desde então, pudemos observar como a computação pode se desenvolver e criar máquinas e aparelhos cada vez mais sofisticados, tanto em *hardware* quanto em *software*. Os PCs ganharam em velocidade e capacidade de executar tarefas, diminuindo de tamanho, se tornando portáteis (notebooks, netbooks) e servindo de base para o surgimento de outros aparelhos ainda menores, mas com capacidade de processamento

semelhante e com diferentes recursos possíveis, notadamente os *tablets* e telefones celulares modernos (*smartphones*). No campo do software, para além da evolução dos sistemas operacionais, testemunhamos o surgimento da computação gráfica, da inteligência artificial, da indústria dos jogos eletrônicos, o advento dos aplicativos, dentre tantas outras novidades.

E a computação não para. Fonseca (2007) aponta para a possibilidade de estarmos observando o surgimento de uma quinta geração, com o desenvolvimento do processamento paralelo (computadores com chips de vários núcleos, por exemplo) e dos supercondutores.(capazes de transportes sinais elétricos quase sem nenhuma resistência). O futuro aponta cada vez mais para a convergência (aparelhos capazes de realizar múltiplas tarefas) e para a internet das coisas (sua casa ligando o ar condicionado por acionamento remoto via aplicativo de celular, sua geladeira pedindo comida no supermercado ao notar que alguns itens estão acabando, dentre outras possibilidades).

Ao mesmo tempo que que as tecnologias digitais oriundas do desenvolvimento da computação trazem uma série de benefícios e facilitam nosso cotidiano, sua quase onipresença desperta uma série de questões, desde emocionais a éticas, mas suscitam sobretudo debates sobre a dimensão política do conhecimento, cujas demandas são objetivo central desse trabalho. Trarei um contraponto a essas questões mais a frente, quando me debruçar sobre os estudos que procuram pensar nos desdobramentos da utilização massiva das TDIC na educação e no ensino de História. Na próxima sessão, concentro meus esforços em trazer um panorama histórico sobre a internet.

1.1.2 – Internet: trajetórias de uma rede de comunicação.

Dilton Maynard (2011) usa a analogia de Roy Ascott, do “segundo dilúvio”, para pensar as influências das TDIC no mundo contemporâneo. O teórico e artista britânico compara o dilúvio bíblico, origem do mito da arca de Noé, à enxurrada de informações com as quais somos bombardeados cotidianamente no mundo digital. Para Maynard,

“as águas do novo dilúvio são formadas por dados, notícias, imagens, músicas e tudo o mais que circula no universo eletrônico. O oceano agora é feito de informações. Este novo lugar tem a sua melhor forma de representação naquilo que hoje chamamos Internet.” (MAYNARD, 2011, p. 16.)

Embora a internet comercial só tenha se popularizado na década de 1990, seu surgimento se dá no mesmo contexto do desenvolvimento da computação moderna: a Guerra Fria. Seu embrião foi a *Arpanet*, rede de computadores desenvolvida em 1969 pela ARPA – *Advanced Research Projects Agency* (Agência de Pesquisa em Projetos Avançados) (Maynard, 2011, p. 18), agência militar e científica norte-americana, considerada um dos pilares do desenvolvimento tecnológico estadunidense na época, especialmente no contexto da disputa pela hegemonia mundial contra a União Soviética. A *Arpanet* surge como uma resposta ao envio do primeiro satélite (*Sputnik*) e do primeiro astronauta (Yuri Gagarin) ao espaço pela União Soviética (MAYNARD, 2011, p.18).

A ideia por trás da *Arpanet* era conectar algumas universidades e seus centros de pesquisa virtualmente, garantindo a integridade dos dados armazenados diante do advento de uma guerra nuclear contra a URSS (considerado quase inevitável, dado o quadro geopolítico de fins da década de 1960). A partir dessa rede inicial, que envolvia quatro universidades, outras redes foram surgindo, e a *Arpanet* foi sendo ligada a essas redes. Em 1971, apenas dois anos após seu surgimento, já estava conectada a outras duas redes semelhantes, contabilizando quinze “nós” (ou pontos) pelo território norte-americano. Segundo Maynard, “Todos eram basicamente centros universitários de pesquisa, instituições que predominaram neste ambiente até o início dos anos 1980” (MAYNARD, 2011, p. 29).

A década de 1980 foi definidora para que a internet tomasse a forma que tem hoje, se afastando de sua influência militar e se tornando uma rede de alcance mundial e comunicação entre diversos tipos de computadores e aparelhos. O primeiro marco dessas mudanças foi o desenvolvimento de um dos principais pilares da internet até os dias de hoje: O protocolo TCP/IP (Protocolo de controle de transmissão/protocolo intrarede). É com sua estrutura que a internet toma forma, possibilitando uma comunicação descentralizada, por diversas vias, e entre aparelhos com diferentes estruturas de *hardware* e *software*, possibilitando que esses se comuniquem (MAYNARD, 2011, p. 27).

Durante o mesmo período a *Arpanet* sofreu uma série de mudanças. Transferida para a Agência de Comunicação e Defesa (DCA) em 1975, na década seguinte ela é separada da rede militar, com a criação da *MILNET*, utilizada apenas para esses fins. A *Arpanet* então passa a servir apenas à fins de pesquisa, e passa a ser denominada ARPANET-Internet (MAYNARD, 2011, p. 30). Pela primeira vez o nome internet é associado àquela rede de computadores.

Em 1989 é criada, na Suíça, a *World Wide Web* (teia de alcance global), com o intuito de reunir diversos centros de pesquisa pelo mundo. Em 1990, finalmente, a *Arpanet*, considerada obsoleta, é desligada. Como diz Maynard:

a Internet resulta de diferentes instituições. Universidades, empresas de software, organizações governamentais e corporações militares se envolveram, com intensidades diferentes, na construção dos nós que formaram a rede das redes. Após quase quatro décadas de existência, a grande inovação foi viabilizada para fins comerciais nos anos 1990 (Maynard, 2011, p. 21 e 22).

Após mais uma transferência, dessa vez para a National Science Foundation (Fundação Nacional de Ciências), a internet começa a ser ligada a provedores privados, e disponibilizada comercialmente. Sua expansão ganha ainda mais visibilidade com a corrida presidencial para sucessão de George Bush (pai), em 1992, quando o então candidato Bill Clinton a coloca como um de seus compromissos de campanha (MAYNARD, 2011, p. 33). Desde então, o número de pessoas que acessam e se conectam pela grande rede de computadores vem crescendo rapidamente: em seu primeiro ano de funcionamento já tinha dezesseis milhões de usuários, que chegaram a 400 milhões em 2001 e 800 milhões em 2009 (MAYNARD, 2011, p. 34). Atualmente, mais de três bilhões de pessoas acessam a internet em todo mundo, e os acessos através de banda larga (alta velocidade) vem crescendo cada vez mais, principalmente nos países desenvolvidos. Porém, há grande número de internautas nos países em desenvolvimento, podendo chegar a dois bilhões ao final de 2015¹¹.

A intenção desse breve histórico foi apontar como as transformações técnicas da computação e da internet, que ocorreram simultaneamente e influenciando uma a outra, nos trouxe à um contexto social e técnico no qual podemos observar a presença massiva desses em nossas vidas. Os computadores, e os diversos aparelhos com função semelhantes, e sua conectividade em rede, foram responsáveis por uma série de mudanças radicais em nossas vidas nos últimos 40 anos. Queiramos nós imergir nelas (sendo um *heavy user*, do inglês usuário pesado, ou viciado), ou manter distância, mas utilizando email, caixa eletrônico e *internet banking*, aplicativos de mensagens, dentre outros já citados, acabamos por sofrer a influência da cultura digital. Afinal como afirma Stuart Hall:

¹¹ Todos os dados foram retirados do Relatório da International Telecommunication Union (ITU), agência das Nações Unidas para as telecomunicações. Disponível em: <http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/ICTFactsFigures2015.pdf>, Acesso em 20/12/2015.

a cultura tem assumido uma função de importância sem igual no que diz respeito à estrutura e à organização da sociedade moderna tardia, aos processos de desenvolvimento do meio ambiente global e à disposição de seus recursos econômicos e materiais. Os meios de produção, circulação e troca cultural, em particular, têm se expandido, através das tecnologias e da revolução da informação (HALL, 1997, p. 16).

A influência das TDIC na sociedade é algo tão grande que diversas nações ou se movimentaram ou se movimentam para definir leis e marcos regulatórios das atividades desenvolvidas no mundo digital. Nesse quesito, o Brasil é um dos pioneiros, e exemplo, após aprovar no ano de 2014 o Marco Civil da Internet¹². Essa lei, para além de exemplo de como as redes influenciam na vida cotidiana, nos serve à reflexão de como elas potencialmente modificam as relações de poder, inclusive. O Marco foi formulado com ampla participação civil e de movimentos sociais, garantindo, dentre outros, o princípio da “neutralidade” da rede. Ele impede, por exemplo, que as operadoras de internet cobrem a mais por determinado tipo de dado, tarifando aqueles que são mais utilizados (redes sociais, aplicativos de mensagens, etc.). Essa lei, portanto, atende à demanda da sociedade por uma internet livre e igualitária, frente ao interesse das grandes e poderosas empresas de telecomunicações. Tal garantia inverte, inclusive, a ordem usual do parlamento brasileiro, inundado por doações de empresas privadas, inclusive das grandes teles, a políticos que manobram em seus interesses.

Tal quadro nos leva a pensar: Será que a escola está livre dessa influência? O fato de a ter como tema central desse trabalho já mostra minha inclinação a responder que não. A seguir, busco debater com diversos autores que já abordaram a temática das TDIC na educação, procurando perceber como estão os debates no campo, e explicitar minha inserção nos mesmos.

1.2 – Contextualizando os debates sobre as TDIC no campo da educação.

Ainda que seja considerado lugar comum afirmar que os sentidos culturais das sociedades contemporâneas se organizam cada vez mais a partir das mídias e que elas exercem o papel de grandes mediadoras entre os sujeitos e a cultura mais ampla modificando as interações coletivas, não parece ser demais enfatizar a importância de a educação abordar as grandes transformações sociais, econômicas, científicas, artísticas, afetivas e relacionais propiciadas pelas tecnologias nos últimos anos (FANTIN, 2012, p.438).

¹² Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm . Acesso em 20/12/2015.

O impacto das TDIC na prática educativa não é tema novo no campo da Educação. São muitos os autores que têm se debruçado sobre essa temática desde o início dos impactos da tecnologia computacional e da internet na nossa sociedade até os dias de hoje, em que vivemos, nomeada, por alguns desses estudiosos, como "sociedade de rede" (CASTELLS, 1999). Divido esta seção então, em duas subseções: na primeira, traço um panorama do debate no campo educacional, para então, em um segundo momento, articular as questões possíveis entre cultura digital e cultura escolar.

1.2.1. Um mapa possível das discussões em voga.

Na primeira parte dessa seção, optei por retomar um estudo de grande relevância para o tema: a dissertação de Eloá Azzena Parada, intitulada “TICs na escola: balanço de teses e dissertações brasileiras produzidas no período de 1990 a 2010”, e apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC - SP) no ano de 2011.

O objetivo da retomada desse trabalho é o esforço de revisão bibliográfica feito pela autora. Nele, a revisão é o próprio objeto da pesquisa, e a autora procede a uma análise ampla dos trabalhos defendidos em programas de pós-graduação sobre o tema das TDIC no período proposto. A partir da análise desse trabalho, e da apresentação de alguns de seus dados, pretendo, me apropriar desse debate e ampliar a percepção sobre a atual situação da pesquisa sobre as TDIC na área de educação. Além disso, pretendo ampliar o critério temporal dessa revisão até o ano de 2015¹³, refletindo sobre o atual panorama de investigações sobre o tema. Para isso, primeiramente, trarei considerações acerca de uma busca tanto no Banco de Teses da Capes¹⁴, quanto em revistas indexadas como A1 e A2, no campo da educação, na plataforma Qualis periódicos da Capes¹⁵.

Em sua dissertação, Parada (2011) buscou, por meio de um levantamento no Banco de teses e dissertações da Capes, mapear a produção sobre as TDIC em sua relação com o campo educacional, procurando compreender como se estabelece essa correlação.

¹³ Embora a análise dos periódicos e dos eventos tenha como recorte final o ano de 2015, o Banco de Teses e Dissertações da Capes só mostra as pesquisas defendidas até 31/12/2012. Portanto, fica sendo esse o ano limite para a [revisão nesse tipo de fonte](#) .

¹⁴ Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/> Acesso 20/12/2015.

¹⁵ Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>. Acesso em 20/12/2015.

A partir da definição de seus critérios, a autora chegou a análise de 262 resumos sobre o tema.

A partir dos resumos estudados, a pesquisadora pode extrair uma série de informações sobre o panorama do estudo das TDIC. O primeiro dado interessante trazido por ela é a quase total preponderância das regiões sudeste e sul sobre o resto do Brasil na produção sobre a temática. Dos 262 trabalhos analisados, 78% pertenciam à essas duas regiões, com preponderância do estado de São Paulo sobre os demais (PARADA, 2011, p.56).

Uma segunda questão interessante é a grande presença de trabalhos sobre esse tema defendidos em instituições privadas. Embora as instituições públicas sejam responsáveis pelo maior número de trabalhos, chama a atenção a grande quantidade de dissertações e teses produzidas no âmbito de programas de pós-graduação ligados à universidades particulares, totalizando cem trabalhos (PARADA, 2011, p. 57).

Com relação à produção ao longo das décadas de 1990 e 2000, Parada aponta para um incipiente produção durante a década de 1990, tendo sido defendidos apenas dois trabalhos nos primeiros cinco anos desse período, e vinte e dois nos últimos cinco anos. Porém, na década de 2000 o salto é impressionante. Entre 2000 e 2004, a autora contabilizou cem pesquisas sobre o tema, e entre os anos de 2005 e 2009, cento e trinta e seis. Além disso, nos anos de 2001 e 2002, o número de teses e dissertações somadas se aproxima de vinte por ano, e a partir de 2003 jamais fica abaixo desse número, chegando a trinta e oito trabalhos defendidos em 2009 (PARADA, 2011, p. 59).

A autora atribui esse rápido crescimento a dois fatores: o lançamento do PROINFO pelo governo federal, em 1997, definido pelo próprio Ministério da Educação (MEC) como um programa “para promover o uso pedagógico das tecnologias de informática e comunicações (TICs) na rede pública de ensino fundamental e médio”¹⁶. O lançamento de tal programa teria incentivado ao uso das ferramentas das TDIC nas escolas¹⁷, levando a um maior interesse sobre a temática.

O segundo motivo enumerado pela autora é o próprio aumento do uso dos aparatos tecnológicos no mundo contemporâneo. De lá para cá, o número de computadores, celulares e *tablets*, tanto nas mãos de particulares, quanto nas escolas, aumentou

¹⁶ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnlem/349-perguntas-frequentes-911936531/proinfo-1136033809/12840-o-que-e-o-proinfo>. Acesso em 20/12/2015.

¹⁷ O trabalho de Eloá Parada é bastante elucidativo sobre o tema, e a autora aponta de diversas maneiras como essa expansão se deu. Porém, não é meu objetivo aqui aprofundar o tema.

bastante¹⁸. Dessa maneira, a presença e influência desses aparelhos na escola teria também se tornado maior, a ponto de aguçar os pesquisadores a se lançarem a pesquisas em maior número (PARADA, 2011, p. 60).

Um dado relevante apontado pela pesquisadora é o grande número de pesquisas sobre essa temáticas que elegem como campo empírico as escolas da educação básica. Com um total de cento e quatorze trabalhos, a escola pública é disparado o principal local de desenvolvimento empírico das pesquisas analisadas, mostrando a preocupação dos pesquisadores em averiguar de diversas formas como as TDIC afetam esse ambiente (PARADA, 2011, p. 69).

Tal hipótese é reforçada por dado trazido pela autora: 77% das teses e dissertações analisadas tem como tema a problematização das TDIC no ensino, refletindo sobre seus aspectos positivos e negativos. Dessas, 70,8% foram categorizadas como pesquisas em “prática pedagógica”. São pesquisas que investigam desde o uso das tecnologias digitais no ensino das diferentes disciplinas (com preponderância da Matemática, com o ensino da História como área com o segundo maior número de pesquisas. Voltarei a abordar esse foco disciplinar mais adiante, passando por pesquisas que exploram os diferentes recursos trazidos pelas TDIC e seus usos na escola, até pesquisas sobre como as políticas públicas desenvolvidas para apreensão e uso das tecnologias contribuem, ou não, para a melhoria na aprendizagem de alunos e na prática dos professores (PARADA, 2011, p. 71).

Para aprofundar a percepção sobre as pesquisas que investigam o tema, procedi a uma nova busca no banco de teses e dissertações da CAPES. Não se trata aqui de fazer o esforço de análise como o realizado por Parada, porém apenas perceber se a força de crescimento dos trabalhos sobre a temática, apontada por essa autora, permanece. Como critério adotado, utilizei os termos “tecnologia” e “digital”, associados aos dois campos principais de interesse dessa pesquisa, “educação” e “ensino de História”, resultando em quatro pesquisas diferentes.

A busca pelos termos “tecnologia e educação” apontou um total de 1717 registros. Dentre esses registros, 474 são trabalhos em programas de pós-graduação em educação, com um total de 388 dissertações de mestrado e 86 teses doutorado. Do total de trabalhos, 253 foram defendidos até 2011, e 221 a partir de 2011. A busca pelos termos “digital +

¹⁸ O próprio MEC distribuiu centenas de milhares de *tablets* para escolas de todo Brasil, como uma das últimas grandes iniciativas do PROINFO nos últimos anos. Para mais, ver: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=17479:ministerio-distribuiu-tablets-a-professores-do-ensino-medio>. Acesso em 20/12/15.

educação” totalizou 542 registros. São 173 pesquisas em educação, com 131 de mestrado e 42 de doutorado. Com relação à data de defesa, 83 foram defendidos até 2011 e 90 a partir de 2011. Os números obtidos reforçam a percepção de que as investigações sobre as TDIC no campo da Educação continua crescente, especialmente se compararmos os números referentes às defesas até o ano de 2011 com os números a partir de 2011. Os últimos, se não forem maiores que os primeiros, são próximos, o que mostra a continuidade do interesse dos pesquisadores pelo tema.

Na busca, por “tecnologia e ensino de História”, o resultado foram 153 registros, 58 em educação, dentre esses 51 pesquisas de mestrado e 7 de doutorado, com 34 defendidos até 2011 e 24 a partir de 2011. Quando usei os termos “Digital e ensino de História”, obtive 49 registros ao todo, com 30 na área de educação, sendo 23 dissertações de mestrado e 7 teses de doutorado. Com esses parâmetros de pesquisa, 13 dos trabalhos haviam sido concluídos até 2011, e 17 após 2011.

A intenção dessa última procura foi perceber se o interesse dos pesquisadores do campo ensino de História em investigar a temática das TDIC em seu ofício tem aumentado. Parada encontrou, em seu trabalho, apenas três pesquisas nessa área. (PARADA, 2011, p. 71). Se analisarmos os números aqui obtidos, apenas as teses e dissertações defendidas a partir de 2011 já superam em muito o que a autora pode averiguar. Pode-se inferir, portanto, que o interesse sobre como as tecnologias digitais afetam o ensino e aprendizagem dessa disciplina também vem crescendo.

Para aprofundar essa percepção, procedi a uma busca em alguns periódicos da área de Educação, em busca de artigos que verssem sobre a temática. Para escolher os periódicos, acessei o portal Qualis da CAPES, fiz uma busca pelas revistas indexadas como A1 e escolhi cinco periódicos, a notar: Cadernos de Pesquisa¹⁹, Educação e sociedade²⁰, Educar em Revista²¹, Revista Brasileira de Educação²² e Educação e Realidade²³. Selecionei igualmente dois periódicos classificados como A2, a notar: Currículo sem

¹⁹ Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0100-1574&lng=en&nrm=iso
Acesso em 02/12/2015.

²⁰ Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php/script_sci_serial/pid_0101-7330/lng_pt/nrm_iso
Acesso em 02/12/2015.

²¹ Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0104-4060&lng=en&nrm=iso
Acesso em 02/12/2015

²² Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1413-2478&lng=pt&nrm=iso
Acesso em 02/12/2015

²³ Disponível em http://www.ufrgs.br/edu_realidade/ Acesso em 02/12/2015

fronteiras²⁴ e Revista Práxis Educativa²⁵. Todas essas são revistas científicas reconhecidas no campo, e que pretendem repercutir o melhor da produção científica dessa área.

O critério adotado para buscas nesses periódicos foi o da seleção de artigos que tivessem em seus títulos, resumos e/ou palavras-chave sobre conceitos e referências relativos à pesquisa sobre as TDIC no campo da educação (tecnologia, “sociedade do conhecimento” ou conceitos semelhantes, digital, dentre outros). Essa busca resultou num total de 73 artigos no período estudado, o que considero um número expressivo, ainda mais com as nuances que apresentarei a seguir.

Do total de artigos encontrados, 60 estavam nos periódicos classificados como A1 e 13 nos periódicos indexados como A2, na divisão que podemos observar no gráfico a seguir:

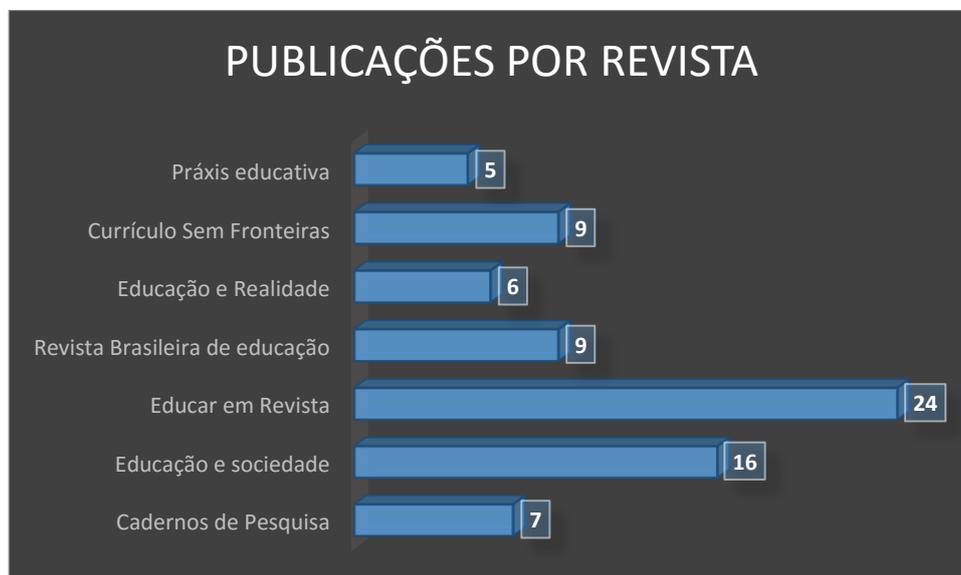


Gráfico 1: Distribuição de artigos por revista

No gráfico podemos observar a preponderância das revistas Educar em Revista e Educação e Sociedade, que publicaram um número maior de artigos relativos à temática. Isso se explica por essas revistas terem produzido dossiês ligados ao tema. A Educação e Sociedade publicou no ano de 2012, o dossiê “A Cultura Digital e a Formação de Professores : Uma Questão em Debate” com nove artigos ligados ao tema estudado. A Educar em Revista publicou em 2011 o dossiê “Geotecnologias e Educação”, e em edição especial em 2014 um número especial dedicado à educação a distância, totalizando respectivamente 4 e 11 artigos.

²⁴ Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/index.htm> Acesso em 02/12/2015

²⁵ Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em 02/12/2015

Ao analisar as publicações por ano, também podemos aferir algumas questões.

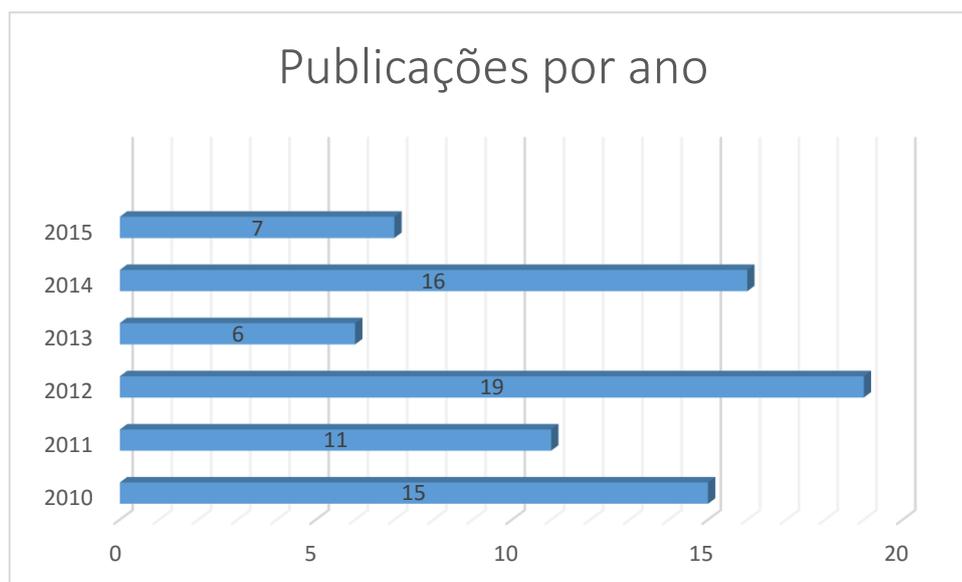


Gráfico 2: Publicações por ano

O gráfico número dois nos mostra um movimento pendular na publicação de artigos nos anos estudados. Porém, se pensarmos que os anos de 2012 e 2014 foram marcados por dossiês com grande número de publicação sobre a temática, e que o dossiê de 2011 teve apenas 4 publicações, podemos perceber que houve, senão um crescimento no número de artigos, pelo menos a manutenção constante do tema em algumas das principais revistas científicas brasileiras.

As discussões acerca do tema das TDIC avança também no campo da História. Segundo Marcella Costa, apenas no ano de 2014, foram publicados dois conjuntos de textos sobre o tema em reconhecidas revistas da área: os dossiês “História 2.0: ensino a distância, redes sociais e recursos educacionais abertos” na *Revista História Hoje* e “História e Internet” na *Revista Tempo e Argumento*, cuja existência, ainda segundo a autora, mostra que “o debate está, gradativamente, sendo ampliado.” (COSTA, 2015, p.31).

Portando, considero que os dados aqui apresentados, em conjunto com os trazidos por Eloá Parada, mostram a relevância do tema para o campo da educação. Dessa forma, procedo o mapeamento desses debates, utilizando, para além de alguns dos artigos lidos durante esse levantamento bibliográfico, outras referências pesquisadas ao longo dessa pesquisa e de minha trajetória acadêmica de interesse no assunto.

1.2.2. – Cultura escolar e cultura digital: articulações em curso.

Muitos estudiosos do campo educacional acreditam que hoje em dia a escola se encontra em crise. Muitos professores da educação básica corroboram esta assertiva. Da mesma forma pensam muitos alunos, pais, famílias. A sociedade, em peso, em trânsito, em crise, olha para a escola e se pergunta: Qual sua serventia? Como educar nossos jovens? O que fazer para atrair sua atenção? Quais os efeitos da “cultura digital” (BUCKINGHAM, 2010) na reflexão sobre as funções social, cultural e política dessa instituição? Como a “cultura digital” influencia a “cultura escolar” e a “cultura histórica”?

Importa sublinhar que o conceito de cultura aqui trabalhado é a de “rede de significados”, ou seja, um “conjunto de sistemas de significação” que, para Stuart Hall (1997), tem papel constitutivo em todos os aspectos da vida social e é central para a reflexão sobre a produção conhecimento escolar. (GABRIEL, 2008). Desde o final dos anos noventa, Hall nos alerta sobre a centralidade substantiva e epistemológica da cultura na nossa vida cotidiana e nas teorizações do social. A essa crescente prevalência da cultura nas análises científicas é o que chamamos “virada cultural”, uma verdadeira revolução conceitual que segundo Gabriel

[...] colocou em evidência o papel constitutivo desempenhado pela linguagem, pelos significados, pelos sistemas de significação nos quais os objetos e os sujeitos são posicionados e se posicionam frente a outros objetos e sujeitos. A assunção desse entendimento de cultura como “rede de significados”, como um “conjunto de sistemas de significação”, implica um distanciamento das perspectivas essencialistas, seja do ponto de vista biológico e/ou cultural na apreensão da “realidade”. (GABRIEL, 2008, p. 219).

Essa aposta na potencialidade heurística das análises culturais traz novas perspectivas para Educação, em particular para o campo do Currículo. Desde o final da década de 1960 (Inglaterra e Estados Unidos principalmente) e da década de 1980 no Brasil, diversos estudos foram desenvolvidos a partir dessa perspectiva, trazendo diferentes formas de interpretar currículo e cultura, ressignificando esses dois termos e trazendo novas dimensões de análise para as disputas políticas e de poder dentro do campo. (Gabriel, 2008). Apesar de representarem um mosaico teórico, as diferentes correntes de pensamento que surgiram após a “virada linguística” tem em comum a crítica às perspectivas deterministas e essencialistas que operam com a crença na possibilidade do acesso não mediado à realidade que se quer estudar, trazendo para o centro dos debates

epistemológicos do campo das ciências sociais a questão da linguagem. Como afirma Gabriel:

Ao assumir esse papel constitutivo da linguagem, essa mudança paradigmática permite, igualmente, redimensionar as preocupações universalistas e relativistas presentes nos discursos sobre cultura como partes integrantes desses sistemas de significação que posicionam sujeitos com interesses em reforçar ou combater um ou outro desses polos na compreensão das práticas estudadas (GABRIEL, 2008, p. 219 e 220).

Trabalhar com o conceito de cultura se torna, então, ideia central para a análise social, e vai além de opção teórica, se tornando condição *sine qua non* para leitura do mundo. Esse pressuposto torna possível operar com o conceito de cultura como “uma condição de pensamento, um princípio orientador” (GABRIEL, 2008, p.220) para os pesquisadores do campo do currículo. Recorro mais uma vez, Gabriel:

A abordagem da cultura como processos de significação constantes, contingenciais, incompletos e provisórios significada como um "conjunto de sistemas de significação" (HALL, 1997) impossibilita qualquer enfoque essencialista da realidade do ponto de vista tanto biológico quanto histórico-cultural. Nessa perspectiva, o currículo passa a ser significado como um "espaço de fronteira", "um entre-lugar", "um espaço de enunciação". (MACEDO, 2006 a) e as políticas de currículo tendem a ser analisadas como políticas culturais. (GABRIEL, 2015d, s/p)

Nessa perspectiva, compreendo tal qual Gabriel (2015a) que a “cultura escolar” (FORQUIN, 1992) e a “cultura histórica” (RÜSEN, 2001) são espaços culturais de especificidade própria, porém que se articulam e apresentam fronteiras e demarcações de diferença e de equivalência. Dessa forma, a autora trabalha com a análise de algumas categorias fronteiriças entre os campos, como a “temporalidade”, para, por um lado, definir as fronteiras provisórias que os separam, e, por outro, buscar observar as interseções que configuram um novo campo, a “cultura histórica escolar”, também detentora de suas especificidades e que produz “outros antagonismos e hegemonias” (GABRIEL, 2015a, p.14)

Me interessa aqui o estudo sobre como essas instâncias de significação são desestabilizadas por elementos que emergem com a cultura digital. Quais efeitos, quais fronteiras são deslocadas, quais ideias e práticas são ressignificadas. Afinal, como afirma Gabriel o diálogo com a “cultura escolar” e a “cultura histórica”:

são potentes para pensar as especificidades de cada uma dessas áreas de conhecimento e simultaneamente mobilizar articulações por meio das quais as contribuições teóricas oriundas de ambos os campos possam

estar em uma mesma cadeia equivalencial definidora de conhecimento histórico escolar [...] para a educação básica na qual me interessa apostar (GABRIEL, 2015a, p. 13)

Sendo assim, nessa seção, procedo a um debate sobre como a “cultura escolar” pode ser repensada a partir das TDIC. Na próxima sessão deste primeiro capítulo, proponho uma discussão com a “cultura histórica”, em torno das mesmas demandas.

Interessa-me mais precisamente explorar as seguintes questões que norteiam os objetivos dessa pesquisa: As tecnologias digitais modificam a relação entre sujeitos e conhecimento? Quais os efeitos no processo de construção do conhecimento, quando ele é mediado pelas tecnologias, percebidas como uma nova linguagem? E ainda: Seria possível considerar as TDIC como um tipo de linguagem singular? Sem a pretensão de dar respostas exaustivas ou definitivas a essas perguntas, esta pesquisa se propõe pois, a refletir sobre tais questões e apontar caminhos para reflexões mais aprofundadas sobre o tema.

Proponho inicialmente uma reflexão pensando sobre a própria linguagem. Segundo Walter Benjamin:

Resumindo: toda comunicação de conteúdos espirituais é língua, linguagem, sendo a comunicação pela palavra apenas um caso particular: o da comunicação humana e do que a fundamenta ou do que se funda sobre ela (a jurisprudência, a poesia). Mas a existência da linguagem estende-se não apenas a todos os domínios de manifestação do espírito humano, ao qual, num sentido ou em outro, a língua sempre pertence, mas a absolutamente tudo. Não há evento ou coisa, tanto na natureza animada, quanto na inanimada, que não tenha, de alguma maneira, participação na linguagem, pois é essencial a tudo comunicar seu conteúdo espiritual (BENJAMIN, 2011, p. 50).

Linguagem seria, então, uma forma de comunicar ideias, pensamentos, sentimentos. Podemos falar em distintas formas de linguagem: a palavra (como dita pelo autor), as imagens (e um conjunto de imagens concatenadas, os vídeos), os sons, dentre outras. Essas constituem diferentes linguagens, pois comunicam de diferentes formas.

Mas e se pensarmos na convergência dessas linguagens? Um filme converge vídeo e áudio, ele é um tipo de linguagem diferente? E um videoclipe, no qual o áudio toma forma de música, através da qual o vídeo passa (também) sua mensagem? Constitui ele diferente linguagem? E o caso das ferramentas digitais, e a convergência de todas essas linguagens? Na forma de uma ferramenta que potencializa o uso e a recombinação de diversos tipos de linguagens, as TDIC podem configurar uma nova linguagem?

Aposto que sim, e elenco uma construção típica das TDIC para exemplificar o porquê dessa assertiva: o meme. Ele expressa ideias de forma única e, ao mesmo tempo, múltipla. Uma única imagem, vídeo, texto, pode servir à comunicação de diversos tipos de ideias diferentes, e de diversas maneiras diferentes, pois o meme se recombina conforme seu produtor (imagens com diferentes textos, ou textos com diferentes imagens, imagens recombinações com diversas outras imagens, da maneira mais múltipla possível).

Sobre os memes, Elaine Conte e Rosa Maria Martini trazem uma reflexão que nos ajuda a compreender como eles podem representar uma mudança na forma de comunicação e linguagem. Para elas:

A tecnologia digital se apresenta como um fenômeno descontínuo que rompe com a narrativa sequencial das imagens e das formas de conhecimentos, ativando e expandindo domínios que foram relegados. Cada vez mais é exigida a manifestação dos sentidos humanos – a audição, a visão, o tato, a emoção, a voz – no envolvimento e compreensão das mensagens multimidiáticas, de acordo com o interesse e sensibilidade dos interlocutores” (CONTE E MARTINI, 2015, p. 1201)

A partir desse raciocínio, aposto que, as possibilidades multimidiáticas e multiconectadas trazidas pelas TDIC estão configurando uma nova linguagem (ou possíveis novas linguagens). Sobre essa questão, como dizem Almeida e Valente:

Diante da convergência de distintas tecnologias para as TDIC, um único dispositivo agrega diferentes recursos, tais como câmera fotográfica, câmera de vídeo, gravador de som, rádio, televisão, etc., e os letramentos se relacionam com as múltiplas linguagens veiculadas por tecnologias digitais diversas como *tablet*, *laptop*, *Ipad*, *desktop*, telefone celular ou outros. Isto significa que, para produzir narrativas digitais consistentes, é preciso articular o foco do conteúdo narrativo com as possibilidades oferecidas pelos recursos digitais disponíveis, assim como desenvolver distintos letramentos, no sentido de saber lidar com as linguagens multimidiáticas que propiciam novas formas de representação do pensamento (ALMEIDA e VALENTE, 2012, p.68).

O termo “letramento” há muito tem sido utilizado como conceito relacionado à apropriação da leitura e da escrita, seus códigos, símbolos e significados. As autoras recém citadas propõe alargar o conceito de “letramento”, para que se leve em conta diversas outras formas de ler e ver o mundo, e outros letramentos, tais quais “o digital (uso das tecnologias digitais ou das TDIC), o visual (uso das imagens), o informacional (busca crítica da informação)” (ALMEIDA E VALENTE, 2012, p.69). As autoras utilizam então o conceito de “letramento digital” para se referir não apenas àquelas

pessoas que dominam os códigos técnicos dos equipamentos digitais, mas ao que conseguem alias o uso das TDIC à práticas sociais e culturais. Para as autoras:

Isso significa que os processos de ensino e de aprendizagem devem incorporar cada vez mais o uso de instrumentos, interfaces e signos das tecnologias digitais, para que os alunos e os educadores possam manipular e aprender a ler, escrever e se expressar usando essas novas modalidades e meios de comunicação, procurando atingir níveis mais sofisticados de letramentos e participando da sociedade digital, uma das condições atuais para a inclusão social e a vivência democrática (ALMEIDA E VALENTE, 2012, p.69).

Possibilitando a comunicação via novas linguagens, e sendo necessário um novo letramento para lidar com elas, aposto que as TDIC proporcionam uma nova forma de relação com o conhecimento. Afirmo também ser necessário um olhar mais cuidadoso sobre como essas novidades influem na relação de nossos alunos com o conhecimento, sua apreensão e significação (por exemplo, por que estudar e aprender quando se pode acessar?). Para tal, me reportarei mais adiante, no segundo capítulo, a alguns estudos sobre o conhecimento, sua produção, difusão, significação e reconhecimento enquanto objeto de importância dentro do campo educacional, e retomarei essa relação com as tecnologias digitais. Por agora, me concentro nos estudos do campo da Educação, e na próxima seção, da História, sobre as mesmas.

O momento inicial das discussões sobre o impacto das tecnologias na educação, no Brasil, se deu nos anos sessenta, em uma perspectiva tecnicista. Essas análises priorizavam as diversas formas de uso do computador na escola, em um primeiro momento no âmbito administrativo (secretarias e bibliotecas) e em um segundo momento do uso pedagógico nos laboratórios de informática. A crítica feita ao uso dos computadores em sala separada era a de que não alterava de nenhuma maneira a lógica de transmissão dos saberes em uma aula comum.

A sala de informática era um ambiente pouco utilizado, e, quando utilizado, em geral, era não para atividades pedagógicas planejadas pelo professores, pensadas a partir das possibilidades trazidas pelas ferramentas tecnológicas, mas para tarefas mais ligadas à utilização de programas ou pesquisas, aplicadas por mediadores responsáveis pelos laboratórios, ou apoiada em uma reprodutibilidade técnica de tarefas já realizadas em aula. Dessa maneira, não trazia benefícios a professores e alunos, que mantinham relação fria com os equipamento tecnológicos e não desenvolveram, naquele momento, um senso crítico de uso responsável e construtivo daqueles recursos. (CONTE e MARTINI, 2015).

Acredito que, embora, como já apontado, os debates no campo tenham aumentado bastante, e saído de uma perspectiva extremamente otimista para apontamentos críticos e científicos, pouco se foi feito. Embora tenham existido alguns projetos governamentais ao longo desses anos²⁶, ainda é necessário ampliar o debate, para que o uso da informática e das TDIC deixasse de ser o embrião do fim da década de noventa e se tornasse uma alternativa sólida para a educação das atuais gerações. Afinal, como diz Luciano Figueiredo:

A utilidade destes produtos no ensino é incontestável, não apenas como instrumento de representação que auxilie na aprendizagem de conteúdos programáticos, mas também como estimulador da pesquisa (particularmente entre estudantes do 1º e 2º graus). (FIGUEIREDO, 1997, p. 607).

É necessário destacar que discursos acerca da utilização de tecnologias não promovem necessariamente avanços para a prática docente. Minha perspectiva acerca das tecnologias digitais não é entusiasta ou salvacionista, conforme problematizarei mais adiante nesse trabalho. Considero que a adoção das tecnologias digitais *per se* não representa um avanço para a prática docente ou para a escola, ou mesmo para o desempenho dos alunos. Porém, não se pode desconsiderar que já vivemos imersos nas TDIC, em uma sociedade digital e em rede, e que, especialmente, as pessoas da faixa etária que frequentam o ensino básico, adotam a um estilo de vida no qual essas tecnologias têm papel fundamental. Tow Dewey e outros estudiosos da UNICAMP apresentam um olhar mais pessimista embasados em dados quantitativos, segundo:

[...] pesquisa de revisão da literatura internacional, acerca do impacto da utilização de computadores no desempenho dos estudantes. Baseados na interpretação desses dados, os pesquisadores chegaram à conclusão de que o uso constante do computador na realização de tarefas e trabalhos diminuiu o desempenho escolar, principalmente, dos alunos mais pobres. (PAVANATI e SOUSA, 2011, p. 4).

Utilizo esse exemplo dos estudos da UNICAMP para ilustrar, mais uma vez, que é pertinente problematizar discursos entusiastas, construídos a partir dos potenciais tecnológicos, assim como perspectivas extremamente pessimistas. Entendo que seja necessário fugir da dicotomia entre “bom” e “ruim”, entre visões extremamente otimistas

²⁶ Exemplos: O programa “Um computador por aluno”, instalação de laboratórios de informática e preocupação com o alargamento do acesso à banda larga, especialmente nas escolas, a distribuição por alguns governos estaduais e municipais de *notebooks* para os professores e, recentemente, a iniciativa do MEC de distribuir *tablets* para professores de todo o Brasil.

ou céticas, e apostar na problematização das diversas e diferentes tecnologias e formas que as mesmas influem no ensino e na escola. Como diz Costa, devemos ficar:

Longe das visões extremadas, quais sejam, de “tecnofobia” e “tecnotimismo” ou “*ciberentusiasmo*” e “tecnoceticismo”⁵, entendo, cada vez mais, que a linguagem digital / tecnológica está na ordem do incontornável no que tange a ser criticamente analisada e problematizada pelos professores e pesquisadores de História, pois a mesma gera implicações tanto na órbita do político-cultural, como também – e principalmente – no âmbito da epistemologia/gnosiologia histórica e educacional (COSTA, 2015a, p.15).

Outra perspectiva crítica com relação ao uso das TDIC é trazido por Célia Tavares, ao retomar, rever e ampliar o trabalho de Figueiredo (TAVARES, 2012). Segundo a autora:

Convém evitar o deslumbramento com o avanço das tecnologias cada vez mais sofisticadas. A postura crítica com relação à difusão do uso do computador e à presença cada vez maior da internet no dia a dia dos indivíduos é uma atitude obrigatória, e é quase inevitável não se empolgar com a ideia de ter acesso a enormes quantidades de fontes, livros, textos de estudos específicos, que viabilizariam muitos estudos de historiadores que não poderiam fazê-los por falta de recursos para apoiar a pesquisa. Mas vale o alerta: o que para as máquinas é apenas uma questão de capacidade de armazenamento, para os homens significa o esforço hercúleo de processar tanta informação. Bombardeados constantemente por uma enorme quantidade de conteúdos, específicos e gerais, as pessoas, inclusive os historiadores profissionais, precisam filtrar e controlar essas informações para poder processá-las de forma qualificada (TAVARES, 2012, p. 316)

Voltando ao uso tecnicista dos recursos tecnológicos na educação, apontado tanto por Conte e Martini (2015) quanto por Figueiredo (1997), sua transformação começa com o advento da internet. Conforme a rede de computadores invade os domicílios brasileiros, e começa a influenciar tanto alunos e professores, inicia-se também uma mudança. Segundo Conte e Martini, “essa inserção possui desdobramentos filosóficos, psicológicos, antropológicos, sociológicos, econômicos e educacionais, que converge nas escolas” (CONTE E MARTINI, 2015, p. 1195) Essa convergência se dá principalmente na figura dos professores, que passam a utilizar a grande rede de computadores para produção e compartilhamento de materiais produzidos por eles.

Ainda segundo as autoras “nesse contexto, o computador passa a ter um potencial para a reconstrução ativa de narrativas dos sujeitos no mundo virtual, para além de funções determinísticas, no sentido de desenvolver novas perspectivas de olhar e

ressignificar os saberes em suas diferenças globais” (CONTE E MARTINI, 2015, p. 1195). Nesse sentido, o hipertexto tem grande potência.

Outro trabalho de destaque é o do professor da Universidade Federal da Bahia, Nelson Pretto, que tem se dedicado desde meados da década de 2000 a estudar os efeitos das TDIC na educação. Em estudo escrito ao lado de Nícia Riccio, Pretto considera o estudo da cultura digital e suas influências na educação cruciais, e apostam no efetivo potencial transformador do uso das TDIC no ensino (PRETTO & RICCIO, 2010). Tais autores apontam que estas tecnologias permitem que docentes e alunos deixem de ser consumidores de informação e tornem-se autores no ciberespaço e destacam a importância do desenvolvimento autônomo de docentes e alunos. Pretto também afirma que a introdução dessas tecnologias na escola não garante a compatibilidade do currículo escolar com o ambiente cultural contemporâneo, tão pouco apresenta inovações *per se* (no caso de se utilizar as ferramentas para um ensino ainda de matriz tradicional) ou asseguram aprendizado por si só. Portanto, é preciso problematizar seu uso e apostar nas tecnologias não apenas como uma ferramenta, mas como forma de repensar alguns dos pilares que envolvem o processo de ensino (PRETTO, 2012).

Mônica Fantin, professora da Universidade Federal de Santa Catarina, demonstra a mesma preocupação que seu colega da Bahia. Dentre outras, coloca uma questão fundamental para se pensar a relação entre TDIC e ensino:

Se em relação às mídias tradicionais o problema que se colocava à educação era o de evitar o consumo passivo, hoje, com a Internet e os celulares, a questão que se coloca é a de educar não só para o consumo responsável, mas para uma produção responsável (Fantin e Rivoltella, 2010). Através da interatividade que estas mídias propiciam, a comunicação acontece entre pessoas e não só com conteúdos, e as pessoas não são apenas destinatárias de informações, mas também produtoras e autoras de conteúdos que compartilham com outros usuários (FANTIN, 2012, p.439).

A autora busca refletir sobre a necessidade urgente, segundo ela, dos sistemas educativos atentarem às transformações trazidas pelas TDIC às diferentes formas de ler, interpretar e produzir cultura. Em seu estudo, Fantin busca debater como, apesar da grande presença dos dispositivos comunicacionais digitais na vida cotidiana de alunos e professores, pouco se vê delas na formação de professores e no currículo escolar e universitário. Retomando Gatti e Barreto (2009, p.118-152, APUD Fantin, 2012) a autora aponta para a quase inexistência de disciplinas que propõe a apropriação teórica e prática das ferramentas digitais na formação de professores das diferentes disciplinas. Porém, ao

olhar para os cursos de pedagogia das principais universidades do Brasil a autora consegue identificar “a temática da mídia-educação está contemplada como disciplina obrigatória em grande parte delas, e possui diferentes ênfases, abordagens e terminologias” (FANTIN, 2012, p. 445), o que pode significar um avanço, ao menos nos debates sobre o tema.

No âmbito do PPGE/UFRJ, temos alguns trabalhos recentes que buscam debater a temática aqui tratada. Para encerrar provisoriamente os debates, trago a tese de Janaína Pires Garcia, intitulada “Retórica das novas tecnologias na sociedade contemporânea: instrumentos de ensino/aprendizagem no contexto escolar”, e as dissertações de Fábio Dias Nascimento e Marcella Albaine Farias da Costa, pesquisadores do GECCEH, intituladas respectivamente “Currículo de História na web: Uma abordagem discursiva de propostas da educopédia para o ensino de História” e “Currículo, História e Tecnologia: que articulação na formação inicial de professores?” A primeira será tratada nessa seção, enquanto as duas últimas serão tratadas na seção seguinte.

Em trabalho recente apresentado ao programa, Janaina Garcia, apoiada em autores como Lipovetsky (2011), parte do pressuposto de que a presente sociedade se modifica em velocidade altíssima, potencializada por comunicação e informação que trafegam no mesmo passo. Para ela, tal característica da contemporaneidade tem a potência para modificar maneiras de pensar, agir e estar no mundo. A autora então procede a uma análise da fala de professores das escolas analisadas, por meio da Teoria da Argumentação/Nova Retórica proposta por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999), buscando objetivando analisar de que maneira esses docentes entendem e como significam as tecnologias, e, por meio dessa investigação, pensar sobre como as TDIC estão entrando e sendo utilizadas em contexto escolar.

Garcia conclui, ao final de seu trabalho, que os professores estudados apresentam visões plurais e, em grande medida, discrepantes, sobre as tecnologias. Para ela, essa diferença promove uma heterogeneização que vai desde a não utilização e utilização das ferramentas das TDIC, até diferentes formas, das mais tecnicistas até aquelas experimentais, nas formas de trabalhar com tais tecnologias (GARCIA, 2015, p.127). Também percebeu uma diferença geral na percepção das TDIC entre o grupo da escola pública e o da escola privada. Para o primeiro, a tecnologia aparece como “uma nova forma de transmissão de conteúdos” ou “facilitadora na preparação das aulas, provas e outras formas de conteúdo pedagógico”, enquanto para o segundo grupo a tecnologia aparece como “uma aliada na mediação do conhecimento” (GARCIA, 2015, p. 130).

Percebo os apontamentos de Garcia como uma indicação, tal qual trazido por Fantin (2012), da necessidade cada vez mais urgente de se abordar os usos, apropriações e a construção do conhecimento via TDIC na formação de professores. Essa premissa será melhor abordada mais adiante, na próxima seção, durante a análise da dissertação de Marcella Costa (2015a).

Por ora, procedo à terceira e última parte desse capítulo, na qual pretendo articular o debate sobre as tecnologias digitais especificamente às demandas da História e do ensino dessa disciplina.

1.3 – Cultura digital e cultura histórica.

A “virada cultural” também trouxe novos horizontes para a os debates em torno da “cultura histórica”. Começa a se delinear, por exemplo, a partir da década de 1970 o movimento que ficou conhecido como “Nova História Cultural”. Esse se caracterizou por ser um impulso renovador na Historiografia, e parte tanto de uma nova geração da Escola dos *Annales* quanto da Escola dos Neomarxistas ingleses (notadamente E.P. Thompson). Tal novo ímpeto parte da aproximação entre a História e outras ciências, como a Antropologia e a Linguística, trazendo novos olhares para a prática do historiador. A incorporação de novos mecanismos de análise, segundo Sandra Pesavento, (2003) aconteceu pela dificuldade em enquadrar a complexa realidade social, política e econômica mundial no pós-Segunda Guerra em modelos explicativos redutores e globalizantes. Segunda a autora:

A dinâmica social se tornava mais complexa com a entrada de novos grupos, portadores de novas questões e interesses. Os modelos correntes de análise não davam mais conta, diante da diversidade social, das novas modalidades de fazer política, das renovadas surpresas e estratégias da economia mundial e, sobretudo, da aparentemente ‘escapada’ de determinadas instâncias da realidade – como a cultura, ou os meios de comunicação de massa – aos marcos racionais e de logicidade. (PESAVENTO, 2003, p. 8 e 9).

Diante desse quadro, houve uma valorização das práticas culturais como elemento chave para explicar a configuração da sociedade moderna. A História também se apropria do conceito de discurso, e utiliza-o em muitas de suas análises. Uso mais uma vez Stuart Hall como exemplo, que, ao analisar a formação e o processo de significação das identidades nacionais na pós-modernidade, afirma que “uma cultura nacional é um *discurso* – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações

quanto a concepção que temos de nós mesmos” (HALL, 2006, p.50.). Do mesmo modo, Hall aponta que devemos pensa-las como um “dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade e identidade” (HALL, 2006, p. 62).

A cultura histórica também é elemento sujeito às desestabilizações trazidas pela emergente cultura digital. Luciano Figueiredo (1997), em estudo pioneiro sobre a influência da informática na História, e no ensino dessa disciplina, já afirmava:

O uso do computador na história é um debate que se anuncia. Diante de sua generalização não é impossível deixar de fazer uso da informática, mas não é possível deixar de se preparar para debater as implicações metodológicas de suas aplicações. As opções de programas, as hierarquizações temáticas e todo um conjunto de determinações seletivas adotadas ao longo da pesquisa dissimulada em programas e bases de dados não constituem atos sem implicações teóricas e metodológicas (FIGUEIREDO, 1997, p.594).

Em seu artigo, o autor mostra como o uso dos computadores no fazer historiográfico cresceu a partir da década de 1980, com a melhora técnica das máquinas que permitiu sua chegada às residências, especialmente com o aumento da capacidade para armazenamento e processamento de dados. Figueiredo também cita algumas das vantagens trazidas pela informática para o Historiador, que se concentravam então principalmente no campo da escrita e da consulta a fontes. Os recursos dos editores de texto (reorganizar parágrafos e seções dos trabalhos, reescrever facilmente alguns trechos, correção ortográfica, normalização de formatação, dentre outras coisas muito mais difíceis em idos da máquina de escrever) mudaram completamente o processo de produção dos trabalhos acadêmicos. Isso, com o passar do tempo, foi mostrando aos historiadores que o computador ia além de um eficiente editor de textos (ferramenta de entrada dos historiadores no mundo da computação, segundo o autor), indo além, por meio do uso de bases de dados, programas para facilitar cálculos matemáticos, geradores de tabelas e gráficos, etc.

Da mesma maneira, a possibilidade de levar seu computador pessoal (notebook ou netbook) diretamente para onde estão as fontes facilitava muito a vida de historiadores pelo mundo, com a possibilidade de transcrição de fontes diretamente para o editor de texto, além de tornar mais práticas, otimizar tempo e diminuir a margem de erros de uma série de outras atividades praticadas pelos historiadores (FIGUEIREDO, 1997, p.595 e 596).

O autor também aponta para uma possível revolução para a pesquisa em arquivo: a digitalização das fontes. Para ele, ao mesmo tempo que essa mudança poderia mexer com a prática arquivística dos historiadores, também proporciona uma ampliação democrática de pesquisa nos acervos, ao mesmo tempo que incitaria debates sobre a propriedade intelectual das imagens e sobre as alterações feitas nas mesmas pelo processo de restauração digital (FIGUEIREDO, 1997, p. 606)

Como exemplo, temos o Portal Augusto Malta, do Arquivo Geral de Cidade do Rio de Janeiro.²⁷ Figueiredo também já destacava o crescente uso do e-mail como fonte de troca entre os pesquisadores, ferramenta que hoje muitos de nós não imaginam viver sem, além do crescimento da internet na época, com entre 5 e 15 milhões de usuários no mundo (FIGUEIREDO, 1997, p. 613).

O autor também definiu, naquele final da década de 1990, o uso do computador no ensino de História como “embrionário (FIGUEIREDO, 1997, p. 608). Porém, apontava para algumas possibilidades do uso emergente da computação no ensino, especialmente no uso do hipertexto²⁸ e da multimídia. Para o autor, o que prejudicava o desenvolvimento do uso desses recursos na educação na época eram, para além do preço dos equipamentos, que dificultava sua massificação nas escolas, a pouca existência de experimentações sobre o tema.

Todas as possibilidades e desafios enumerados por Figueiredo (1997) para os historiadores hoje são realidade indiscutível não só em suas vidas, mas na do pesquisador de qualquer área. Nos valem grandemente dos editores de texto, bancos de dados, fontes online, livros e textos eletrônicos, e carregamos nossos arquivos no bolso, com o CD-ROM tendo evoluído ao ponto de caber em um pequeno pedaço de plástico capaz de armazenar grandes quantidades de informação, o *pendrive*.

Embora Figueiredo fale, em seu ensaio, sobre o uso de hipertexto e meios multimidiáticos no ensino, limita sua utilização aos *CD-ROMs*, tecnologia da época, o que o faz classificar tais usos como “fechados”. Hoje a possibilidade de que hipertextos levem a uma busca dinâmica e a uma pesquisa não linear traz uma perspectiva completamente diferente. Como nos diz David J. Staley:

Em vez de estar confinado dentro dos limites físicos do código impresso, o "texto" de hipertexto se expande para preencher a rede eletrônica, uma vez que qualquer bloco de texto pode ser

²⁷ O portal pode ser acessado em <http://portalaugustomalta.rio.rj.gov.br/>. Acesso em 21/03/2013.

²⁸ Hipertextos são espaços de leitura “que pressupõe diversas possibilidades de leitura e se materializam em uma tela interativa” (NASCIMENTO, 2014, p. 81). Complementando o que o autor coloca, interpretamos essa diversidade do hipertexto como não-linear, sendo essa sua principal característica.

teoricamente ligado a outro bloco qualquer de texto em algum lugar do espaço eletrônico. O enredo do texto serpenteia-se através desta rede, determinada tanto pelas decisões do leitor como pelas intenções do autor. Portanto, a tela do computador fornece uma superfície de escrita não linear, onde não há começo, meio ou fim do texto, onde as noções tradicionais de enredo linear e sequência são derrubadas, e onde as fronteiras sólidas entre o escritor e o leitor são quebradas. (STALEY, 1996, APUD LUCCHESI, 2012 [2]) (tradução da autora).

Com o hipertexto e as hiperfídias, abre-se, então, toda uma nova perspectiva de uso da informática na História, e no ensino dessa e de outras disciplinas, por meio do uso das TDIC. Esta traz um grande desafio para os professores, principalmente no que tange à forma de abordagem e uso desta metodologia. A simples adoção da metodologia não traz, por si só, mudanças significativas na forma de se ensinar e aprender.

Creemos que a discussão dessa questão é frutífera, e mexe diretamente com o futuro do ensino de História, portanto, não pode ser evitada. Como nos dizem Iandra Pavanati e Richard Perassi Luiz de Sousa:

O ensino de História, cuja origem, evolução e sedimentação se realizam no registro escrito dos fatos da cultura, também, necessita transformar-se, sendo atualizado e redirecionado. Cabe à área de História compreender o seu tempo e apontar seu próprio futuro no contexto da cibercultura, com base no estudo crítico dos fatos passados e do contexto atual. Isso reafirma ainda mais o protagonismo dos profissionais de História, especialmente dos professores, diante dos desafios de seu tempo (PAVANATI e SOUSA, 2011, p.12).

Tavares (2012) busca revisitar o trabalho de Luciano Figueiredo, ampliando a preocupação da História com relação às TDIC, levando em conta o tempo que separa as duas publicações: quinze anos. Nesse período, aparentemente curto para uma ciência como a referida, muitas coisas mudaram, e muito foi dito e escrito sobre o tema na historiografia. Para Tavares, a popularização da internet e de suas ferramentas é de preocupação central no fazer historiográfico, especialmente o uso de ferramentas de busca como o Google, um dos temas centrais de seu trabalho. Para a autora, porquanto o acesso a milhares (que podem ser milhões) de sites proporciona a possibilidade de análise de uma série de fontes tradicionais e novas fontes, o historiador tem que conviver com um aspecto negativo dessa “sensação de liberdade e agilidade”, pois tem que lidar com uma série de conteúdos que aparentam e se apresentam como verdadeiros, mas podem representar uma verdadeira cilada para esse profissional, por serem inverídicos (TAVARES, 2012, p. 308).

Outra pesquisa do campo da História que trata sobre os efeitos das TDIC e da cultura digital no fazer historiográfico é a da historiadora e pesquisadora de historiografia digital Anita Lucchesi. Ela se dedicou, em sua dissertação de mestrado, a estudar, em perspectiva comparativa, as tendências italianas e estadunidense de *Storiografia Digitale* e *Digital History*, respectivamente. Segundo ela:

As Novas Tecnologias de Informação e comunicação marcam o Tempo Presente, sendo ora pano de fundo, ora objeto, ora meio de diversas manifestações sociais ao redor do mundo. Em um revival estranho das mudanças trazidas pela globalização, começamos a pensar as espacialidades e temporalidades desse novo tempo de Cultura Digital, radicalmente virtual. Tudo isso, tem feito da Internet um interessante objeto-problema para a nossa disciplina. A relação entre História e Internet têm suscitado questionamentos inadiáveis sobre o uso da Internet como fonte e ferramenta de pesquisa, suporte de memórias e novo espaço público, lugar também de divulgação dos resultados de trabalhos historiográficos. As noções de tempo e espaço alteradas pelo intenso uso e intervenção das novas tecnologias na sociedade, despertam novas angústias para a comunidade historiadora (LUCCHESI, 2012 [1]).

De acordo com a autora, podemos perceber que há intensas discussões no campo da historiografia sobre as influências das tecnologias no fazer historiográfico, que suscitam diferentes interpretações sobre como isso afeta e/ou modifica a prática do historiador. Historiadores já consagrados, como Carlo Ginzburg, Robert Darnton e Roger Chartier já se preocuparam em discutir, e historicizar, as modificações trazidas pela utilização das TDIC na prática historiográfica (LUCCHESI, 2012 [2]). Podemos então, ver, como as novas tecnologias afetam e são tema de reflexões da historiografia.

Em outro trabalho de grande valia para o debate, Genaro de Oliveira reflete sobre como a emergência das TDIC pode reconfigurar a própria escrita da História, assim como a implicação das supostas mudanças que elas trazem para o ensino da disciplina. Segundo o autor:

Apesar da cultura material arqueológica, das artes plásticas, da fotografia, arquitetura, televisão, cinema e, recentemente, da internet, serem objetos freqüentes das práticas de pesquisa e educação, é desconcertante constatar que a maioria dos historiadores ocupados com o visual, diante de tantas linguagens contemporâneas, ache “natural” que se escreva a História apenas por meio das linguagens verbal (OLIVEIRA, 2010, p.3).

O autor, em seu ensaio, não pretende desmerecer algumas vertentes historiográficas que trabalham com imagens ou outras fontes midiáticas, assim como

metodologias da educação que buscam lidar com a emergência das TDIC. Da mesma forma, não abre mão da cultura acadêmica escrita. O que ele pretende é propor a renovação conceitual do termo “linguagem”, expandindo as possibilidades de escrita da história para pesquisadores e professores, propondo uma *historiomidiografia* (OLIVEIRA, 2010, p. 4).

O autor se propõe a pensar a dificuldade de leitura e escrita dos alunos de ensino superior e da educação básica, em padrão formal, em contraste com a facilidade desses alunos em exercer, tanto a mesma leitura, quanto principalmente outras atividades, como a apropriação de vídeos, músicas, etc. em ambientes virtuais, com outras linguagens/padrões. Para ele, uma forma de tentar solucionar esse problema passa por uma aproximação e o diálogo entre “o contexto universitário-escolar, de forte tradição verbal, e o público jovem em geral, cada vez mais receptivo a discursos audiovisuais” (OLIVEIRA, 2010, p.6), tornando a produção de conhecimento histórico possível através da escrita por meio da palavra, da imagem e do som. É justamente isso que propõe com a *historiomidiografia*.

Retomando a ideia de como as TDIC proporcionam a convergência de uma multiplicidade de linguagens, gerando, possivelmente, uma nova linguagem, o letramento histórico-digital proposto por Marcella Albaine (2015a) vai justamente ao encontro dessa ideia. Não somente isso, essa noção aproxima o ensino da História daquilo defendido por Jörn Rüsen como primordial para o sucesso dessa disciplina: o desenvolvimento da “consciência histórica” no aluno (RÜSEN, 2001). Segundo Silva, o conceito de Rüsen preza que:

A compreensão do que seja a História deve ter uma relação com a vida prática dos sujeitos aprendentes, não se distanciando de elementos e regras metodológicas e práticas da ciência da História, permitindo aos sujeitos uma postura crítica em relação aos interesses presentes na vida prática, como fator de orientação dessa mesma vida (SILVA, 2012, p.59).

As TDIC trazem diversas possibilidades para expandir e ressignificar o ensino de História, potencializando esse processo. O acesso rápido e fácil a mapas, fontes históricas, diferentes debates historiográficos, possibilita novas e diferentes seleções, inclusive privilegiando aquelas necessidades que surgem no momento (pensando, é claro, em uma sala de aula com internet). Como diz Nascimento:

A proximidade com fontes primárias para alunos e leitores em geral oferece a oportunidade de interpretação das fontes utilizadas por historiadores para construir suas hipóteses e teorias. Essa aproximação

com o fazer histórico é extremamente potente para garantir inteligibilidade à História, tanto a ensinada quanto a científica (NASCIMENTO, 2014, p. 30).

Portanto, levando em conta os muitos debates já levantados até agora nesse trabalho, que mostram a abrangência das TDIC na vida dos discentes, penso que a integração proposta por Almeida, e aprofundada por Costa, entre o currículo e as TDIC, evidenciado no conceito de *web* currículo, não só é mais do que necessário para pensarmos o ensino dessa disciplina no correr do século XXI, quanto pode contribuir para a articulação entre o aprendizado histórico e a literacia histórica²⁹. Retomando a ideia de historiomiidiografia tal como exposta, é uma forma de levá-la às escolas, e formar nossas crianças e adolescentes a uma compreensão global do conhecimento histórico, assim como à produção desse conhecimento, mais próxima de sua realidade, de sua forma de ver e entender o mundo.

Outros debates acerca da influência das TDIC também tem sacudido o campo da História recentemente. Um desses debates é sobre a chamada “História digital”. Segundo Bruno Carvalho:

Ainda existe certa dificuldade em se definir História Digital. Seria uma tendência ou um campo da história? Uma corrente historiográfica ou uma moda passageira? Um estudo ou uma prática? Diz mais respeito ao ferramental disponível para fazer história ou às competências profissionais para tal? [...] Hoje, há várias definições, sendo que quase todas concordam com o fato de que História Digital é uma área de estudos que se debruça sobre as maneiras como representamos e abordamos a história nos suportes digitais (CARVALHO, 2014 *apud* COSTA, 2015a, p. 29 e 30).

Segundo Costa (2015a), a História digital emerge a partir do desenvolvimento e popularização das novas tecnologias, que possibilita novas e diferentes formas de registros históricos (COSTA, 2015a, p. 30). Para ela, o surgimento dessa nova forma de ver e fazer a História tem implicações não apenas para a historiografia, mas também para o seu ensino. Segundo a autora:

[...]seria necessário um questionamento por parte de professores e pesquisadores de História sobre as novas formas de ler e escrever e, conseqüentemente, as novas maneiras de representar o passado que essas tecnologias tornam possíveis. É difícil precisar o que isso pode significar para uma disciplina tradicionalmente centrada no documento de texto, que prima pela forma escrita e impressa de transmissão de conhecimento, quer na Academia – com suas monografias, artigos e

²⁹ Noção produzida a partir das contribuições de Rüsen, formulada por Isabel Barca (2006) e Paul Lee (2006) e que vem sendo apropriada por pesquisadores o ensino de história aqui no Brasil.

livros – quer nas escolas – com os livros didáticos e apostilas impressos (COSTA, 2015a, p. 31)

A dissertação de Fábio Nascimento também aborda questões sobre o fazer historiográfico e as implicações para o ensino de História. Em seu trabalho, o autor faz uma reflexão sobre a narrativa histórica escolar em plataformas hipertextuais, a partir da leitura de Paul Ricoeur e da noção de ciclo hermenêutico desenvolvida por este autor.

Em sua pesquisa, Nascimento (2014) pontua que o tipo de leitura proporcionado pelo hipertexto não é novo, pois pode ser comparado a uma leitura de enciclopédia ou da Bíblia, por exemplo (NASCIMENTO, 2014, p. 28). Porém, atenta para a potencialidade de novas configurações de leituras e, conseqüentemente, de narrativas, ao apontar a contração no espaço-tempo proporcionada pelo hipertexto disponível online, que conecta grandes quantidades de informação de maneira quase instantânea.

Apoiado em estudos como os de N. Katharine Hayles (HAYLES, 2001), Manuel Castells (CASTELS, 2003) e Anita Lucchesi (LUCCHESI, 2014), o autor busca mostrar, usando a teoria do círculo hermenêutico de Paul Ricoeur (RICOEUR, 1997), como essa potencialidade do hipertexto impacta a narrativa histórica e sua construção. Para Nascimento, o leitor em ambiente hipertextual se configura também, pelas escolhas que faz e pelos caminhos que trilha no ciberespaço, em um coautor da narrativa (NASCIMENTO, 2014, p. 85).

Partindo dessa perspectiva, o autor analisa algumas aulas do portal Educopédia da Prefeitura do Rio de Janeiro. Nesse portal são disponibilizadas a professores, alunos e visitantes propostas de aulas organizadas em apresentações no programa *Power Point*, com diversos hiperlinks possíveis de serem seguidos. O objetivo de Nascimento (2014) foi analisar como as categorias “tempo” e “espaço” são significadas e articuladas nesse ambiente virtual, e se de alguma maneira a leitura hipertextual possibilita novas apropriações desses conceitos ou novas configurações da narrativa histórica.

Tal qual Garcia (2015), a preocupação com a necessidade cada vez mais urgente de se abordar as questões levantadas pela cultura digital na formação de professores, foi uma das inquietações que moveu Marcella Albaine Costa, em seu trabalho de conclusão do mestrado em educação no PPGE/UFRJ. Em pesquisa consistente, já citada algumas vezes ao longo dessa pesquisa, a autora procurou debater que articulações entre docência e tecnologias podem ser feitas na formação inicial dos professores de História.

Problematizando a relação entre as tecnologias digitais, o currículo, a História e seu ensino, a partir dos debates da História digital e da Teoria do Discurso, a autora analisa discursos autobiográficos de licenciandos de História participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da UFRJ. Tendo como pano de fundo a Teoria Social do Discurso, Costa entende que a docência se constrói enquanto “processo de composição gradativa, e não como algo essencializado, ‘dado’, pronto” (COSTA, 2015, p. 47). Sendo assim, seu objetivo foi perceber de que maneira os debates acerca das TDIC são trabalhados na formação inicial desses professores, se é que é trabalhada. Da mesma forma, Marcella buscou investigar de que maneira as tecnologias são significadas por eles, em um movimento semelhante ao feito por Garcia.

Ao final de sua pesquisa, Marcella aponta “que a questão digital e da educação para a cibercultura não está na agenda principal do projeto de formação de professores de História, no caso da UFRJ, e quando ela aparece, em geral, reforça a lógica recursiva” e que “a tecnologia não é uma questão para todos os licenciandos com que trabalhei e, apesar de ter usos sociais, pouco é pensada como elemento profissional” (COSTA, 2015, p.105).

Para Costa, essa relação entre docência e as tecnologias digitais é considerado como assunto de grande importância para o debate atual sobre formação de professores, tendo em vista os desafios que se colocam para os professores que se formarão para trabalhar nessa sociedade de imersão tecnológica. (COSTA, 2015a, p. 47 e 48) Dessa maneira, enfrentar os desafios da “sociedade digital” se faz mister para os professores de história em formação, pois esses terão o trabalho de ensinar História em meio a um alunado que aprende através das mídias digitais. O resultado parcial de sua pesquisa aponta para a mesma direção de Garcia, e demonstra não só a relevância desses dois trabalhos, mas igualmente a pertinência em ampliar o debate sobre as TDIC na educação e na formação de professores em geral e , em particular, na área de história.

A emergência da cultura digital abre outra brecha na História: a aceleração temporal (ou uma aceleração temporal ainda maior!). SEVCENKO (2001) contribui para pensarmos nesse tema ao trazer o conceito de “presentismo” de Hans Jonas, e utilizá-lo para pensar no contexto histórico atual e nos desdobramentos de seus efeitos. Diz o autor, sobre a aceleração temporal do século XXI:

O que explica termos chegado a esse ponto (o de aceleração temporal) é o caráter essencialmente cumulativo das inovações tecnológicas. A crescente multiplicação de conhecimentos, as redes de informação cada vez mais densas, o aumento constante das taxas de produtividade, o

desenvolvimento acelerado e encadeado de novos materiais, novos projetos, novas configurações de sistemas, todos esses fatores se refletem uns sobre os outros, de tal forma que, em um curto intervalo de tempo, as circunstâncias iniciais de um processo se transformam para além de qualquer das possibilidades previstas nos seus primeiros momentos (SEVCENKO, 2001, p. 45)

Que questões se colocam para a História a partir dessa nova fase de aceleração temporal? Que demandas se abrem? Quais as implicações para a epistemologia do pensamento histórico? E para o saber histórico escolar? Responder essas questões talvez seja tarefa demais para esse trabalho, mas algumas dessas questões serão melhor abordadas no terceiro capítulo desse trabalho, focalizado no debate sobre o tempo histórico e o ensino de História.

Considero todos esses trabalhos relevantes pois, além de traçar um panorama dos debates acerca das TDIC na educação e na História desde idos dos anos 1990, vão mostrando como cada vez mais a internet se torna preocupação dos pesquisadores e tema de seus trabalhos. Tal qual diz Costa:

a internet é vista como uma fonte nova e ainda pouco estudada. Tal fato, indubitavelmente, gera novas demandas no nosso regime de historicidade (HARTOG, 2013), marcando sua especificidade na articulação com o saber histórico, convidando-nos a (re)pensar nossas práticas a respeito do lugar de historiadores, professores de História e/ou formadores de professores de História. (COSTA, 2015, p.32 e 33).

Prossigo então ao segundo capítulo, no qual pretendo colocar em debate o escopo teórico que guia essa pesquisa, articulando meus referenciais do campo do currículo e da teoria do discurso com alguns dos autores já trabalhados. Meu objetivo é pensar em como as TDIC mexe com o currículo escolar na área de História, e de que maneira podemos trabalhar essas influências assumindo como postura epistêmica a abordagem discursiva pós-fundacional.

2 – Currículo , conhecimento, cultura digital: uma abordagem discursiva.

No presente capítulo, procuro articular as potencialidades e angústias trazidas pelas TDIC, para a escola e para o Ensino de História ao campo do currículo. Além disso, trago as contribuições da Teoria do Discurso na perspectiva pós-fundacional, tanto para explicitar a postura epistêmica de leitura do mundo a partir dessa matriz teórica, quanto para pensar seus possíveis subsídios para a análise do referido campo.

Na primeira seção, proponho uma retomada da construção do currículo como campo, destacando as perspectivas nas quais esse trabalho se insere. Na segunda proponho o diálogo com a Teoria do discurso e seus referenciais teóricos, como aposta para análise da empiria aqui utilizada, e das questões dos estudos sobre o currículo, pensando na potencialidade desse quadro teórico para os debates sobre as TDIC, a escola e o ensino. Na terceira abordo as perspectivas colocada a partir da emergência da cultura digital para o campo, tendo como foco a categoria “conhecimento”, objeto de investigação caríssimo aos estudos curriculares. Na quarta e última seção faço um breve debate sobre o livro didático enquanto objeto de estudo para o campo do currículo, enunciando meu local de fala sobre a empiria aqui utilizada.

2.1. Uma configuração do campo do currículo.

Em seu estudo clássico, Tomaz Tadeu da Silva (2011) busca fazer uma reflexão sobre a história das teorias do currículo, desde seu surgimento, até os caminhos contemporâneos dos estudos nessa área do saber. Nele, o autor aponta para o surgimento do campo no início do século XX, a partir das preocupações com a organização, padronização e racionalização do processo educacional, especialmente dos conteúdos estudados. Essas ideias se circunscrevem no período histórico dito como Belle Époque³⁰, e espelham outras mudanças no pensamento da época, especialmente quanto à força laboral, com os movimentos dos operários sendo estudados e racionalizados, para que produzissem mais, em menos tempo, sem prejuízos a saúde, por exemplo.

³⁰ Nomeou-se assim o período do fim do século XIX até a Primeira Guerra Mundial, por suas inovações tecnológicas, culturais e artísticas, que propiciavam o que se considerava, até então, o período de maior prosperidade da humanidade.

Tais ideias estão expressas no livro que, segundo Silva, inaugura o campo do Currículo: “The curriculum”, de Franklin John Bobbitt, lançado em 1918 (SILVA, 2011, p. 22). Em sua obra, Bobbitt busca transformar a educação em algo que possa ser pensado, estudado e organizado através de padrões científicos, como tantas outras atividades humanas da época. O autor teve, inclusive, forte inspiração na chamada “administração científica”, de Frederick Taylor, considerado um dos pais da administração moderna. Dessa forma, o currículo era então definido como o conjunto de objetivos, procedimentos e métodos a serem utilizados para atingir fim tal, que, naquele momento, era atender a demanda por escolarização da massa populacional que chegava ao sistema educacional norte americano.

Que disciplinas e conteúdos ensinar? A partir de que matriz de conhecimento? Que cidadão formar? Atender ao crescente processo de industrialização e urbanização, ou priorizar uma formação cidadã? A partir das respostas dadas por Bobbitt em sua obra, pautadas por uma abordagem instrumentalista do ensino, surgem as chamadas teorias tradicionais do currículo. Seu foco era a racionalização da transmissão dos conhecimentos. Por isso, versava sobre a seleção e organização dos conhecimentos, como ensiná-los e avaliá-los, sugerindo um controle estrito do que deveria ou não ser ensinado aos alunos. Tal teoria se dizia neutra, preocupada com as questões técnicas do ensinar, e com seu embasamento científico.

Como destaca Velasco:

As concepções curriculares de Bobbitt acabaram influenciando outros autores das chamadas teorias tradicionais, como por exemplo, Ralph Tyler cujos paradigmas obtiveram ampla aceitação na sociedade norte-americana, abrangendo outros países como o Brasil até aproximadamente a década de 70 do século XX. Tyler publicou a obra “Princípios básicos de currículo e ensino”, em 1949, e a partir dela os estudos sobre o currículo, segundo Silva, ficaram estabelecidos em torno das ideias de organização e desenvolvimento, relacionando-o a uma questão técnica tal como fora proposto por Bobbitt (VELASCO, 2013, p.45).

Tais concepções acerca do Currículo seguiram como majoritariamente hegemônicas até a década de 1960. Década de muitas agitações políticas e culturais, viu também a emergência de diversos movimentos de contestação às teorias tradicionais e renovação no campo do currículo. Desde o chamado “movimento de reconceptualização” norte-americano, passando pela Nova Sociologia da Educação inglesa, e chegando até os estudos de Althusser, Bordieu e Passeron e Paulo Freire, todos foram responsáveis por novas direções nos estudos curriculares (SILVA, 2011, p. 29). Esse movimento

fundamentou o surgimento das chamadas teorias críticas do currículo. Segundo Silva, essa nova forma de pensar o currículo se contrapõe às teorias tradicionais da seguinte forma:

os modelos tradicionais, como o de Tyler, por exemplo, não estavam absolutamente preocupados em fazer qualquer tipo de questionamento mais radical relativamente aos arranjos existentes, as formas dominantes de conhecimento ou, de modo mais geral, a forma social dominante. [...] Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de como fazer o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver formas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que permitam compreender o que o currículo faz. (SILVA, 2011, p. 29 e 30).

Dessa maneira, as teorias críticas deslocam a preocupação do campo do currículo do como fazer, para “o que o currículo faz” (SILVA, 2011, p. 30), ou seja, para os efeitos de determinada seleção na produção ou reprodução de diferentes ordens sociais. Enquanto as teorias tradicionais preocupam-se com as formas de transmissão do conhecimento, considerada a expressão da verdade, autores como Michael Young e Michael Apple denunciam que os processos de seleção cultural e de transmissão dos conhecimentos contribuem para reproduzir desigualdades e hierarquias.

Esses dois autores são importantes por fazerem parte da corrente conhecida como “Nova Sociologia da Educação” (NSE), surgida na Inglaterra no início dos anos 70, e talvez o conjunto de pensadores/teorias de maior expressividade nas teorias críticas do currículo. O britânico Young lança as bases para o movimento com a publicação, em 1971, da obra “Conhecimento e controle: novas direções para a Sociologia da Educação”, no qual busca compreender de que maneira a diferenciação social acontece nas escolas, e qual o papel do currículo nesse processo, propondo uma reflexão acerca do conhecimento escolar e seus processos de seleção e organização (LOPES e MACEDO, 2013).

Já o norte-americano Apple publica, em 1979, “Ideologia e Currículo”. Nesse livro, o autor reflete sobre os princípios de seleção, organização e avaliação do conhecimento escolar, alertando para o fato de que as opções feitas são apenas uma possível dentre muitas, e que essa opção não é imparcial ou científica, mas sim ideológica.

Logo, aquele conhecimento escolhido para ser ensinado na escola não é a expressão de alguma neutralidade, mas sim fruto de uma seleção que atende critérios sociais e econômicos, e reflete o interesse de grupos interessados em sua legitimação nas escolas. Dessa forma, esse conhecimento deve ser problematizado, assim como as opções que foram feitas para que ele fizesse parte do currículo. Como diz Velasco:

Deste modo, as teorias críticas trouxeram um avanço dentro da discussão dos conhecimentos escolares no campo do Currículo, não mais os apresentando como elementos essencializados os quais estariam no currículo porque eram os conhecimentos verdadeiros e necessários para um processo de ensino-aprendizagem ideal. Nesta nova abordagem, os saberes escolares que estão no currículo são percebidos como resultantes de processos de disputas políticas; em meio a essas são lecionados alguns saberes, ao mesmo tempo em que se deixam outros de fora (VELASCO, 2013, p. 47).

A partir das reflexões trazidas pelas teorizações críticas, especialmente por esses dois autores, a questão do conhecimento passa a ser central nos estudos sobre o currículo. Isso representa um avanço, especialmente por ser no conhecimento o ponto de conexão entre as teorias do currículo e sua preocupação com a distribuição e legitimação do poder. Nesses dois autores, podemos observar a preocupação com o questionamento sobre quais motivos levam ao ensino de um ou outro conteúdo, assim como que critérios levam a significação de algum tipo de saber como válido em detrimento de outros.

A partir da segunda metade dos anos noventa do século passado, as chamadas teorias pós-críticas são incorporadas no campo do currículo, desenvolvendo-se quase que paralelamente à teorização curricular crítica. Mais do que ser aquela que vem depois da teoria crítica, as teorizações pós-críticas, múltiplas, se apropriam dessa e aprofundam seus preceitos, por diferentes ângulos e abordagens teóricas. Tais teorias chegam ao Brasil na década de 1990, mas é só nos anos 2000 que elas se tornam referência no campo educacional, levando inclusive aos que não são adeptos de seus quadros teóricos a debater com elas (LOPES, 2013, p.7)

Cabe aqui uma problematização sobre o prefixo “pós”. Como já elucidado anteriormente, tal prefixo, como aqui utilizado, não se refere exatamente a uma diferenciação temporal. Como bem elucidada Alice Casemiro Lopes (2013), um movimento “pós” (seja ele qual for) é aquele que retorna ao pensamento ao qual remete (no caso das teorias pós-críticas, elas retomam e retornam às teorias críticas, por exemplo), porém questionando as bases dessa corrente de pensamento. Ao fazer isso, problematiza e desconstrói tal movimento, potencializando o avanço sobre seus axiomas e aporias. Não

representa um avanço ou uma superação, mas sim uma reconstrução, sobre diferentes bases, buscando o aprofundamento de tais teorias (LOPES, 2013, p. 11).

Segundo Lopes, portanto, o termo “teorias pós críticas”:

Trata-se de uma expressão vaga e imprecisa que tenta dar conta de um conjunto de teorias que problematizam esse cenário pós-moderno: cenário de fluidas, irregulares e subjetivas paisagens, sejam elas étnicas, midiáticas, tecnológicas, financeiras ou ideológicas (Appadurai, 2001). Esse conjunto de teorias inclui os estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas (LOPES, 2013, p.10).

Sendo assim, as diversas correntes que compõe as ditas teorias pós-críticas retomam pressupostos das teorias críticas e aprofundam tais reflexões por outros prismas que não pela dinâmica econômica/classe social. Dessa forma, surgem análises que teorizam sobre as disputas pela seleção e significação de conhecimento escolar a partir da perspectiva do gênero, da sexualidade, da etnia, dentre outros (VELASCO, 2013). Em comum, essas diferentes posturas teóricas tem a aposta na cultura como elemento central para análise do campo curricular, em movimento que ficou conhecido, como já exposto, como “virada cultural”.

Tal proposta vem, então, explicitar que as relações de poder e reprodução social, centrais no debate até então, tomam um novo rumo. Ao invés do caráter objetivo e reprodutor, as disputas passam a ser analisadas cada vez mais como simbólicas e discursivas. Essas novas formas de pensar e analisar o currículo se hibridizam com as da tendência crítica, aprofundando seus pressupostos, sem no entanto negá-los. Como diz Gabriel, elas “vêm se mesclar com as tendências já presentes no campo do currículo, ampliando as possibilidades de pensar e (re)significar conhecimento, cultura e poder, problematizando antigas articulações estabelecidas no quadro da teoria curricular crítica” (GABRIEL, 2008, p. 222).

Sendo assim, dentre as muitas possíveis, a abordagem através de uma leitura discursiva, que enxerga a linguagem como componente primordial das relações com o conhecimento, e das relações de poder, na pauta pós-fundacional, é aquela com a qual mais dialogarei nessa pesquisa. O aprofundamento e o diálogo teórico seguem no decorrer do capítulo.

Compreendo, porém, que o debate curricular está além da dicotomização entre uma ou outra corrente teórica, mas permeia ambas. Dessa forma, pretendo dialogar com autores de diferentes teorizações curriculares, apostando em um hibridismo teórico, e na articulação entre contribuições dessas teorias, como frutífera para essa pesquisa. Situo-a,

então, entre ambas correntes teóricas, de matriz crítica e no arcabouço das ditas “teorias pós-críticas”..

Da teoria crítica, dialogo com a perspectiva de que os saberes que são legitimados nos currículos escolares são percebidos como resultado de um processo de disputas no âmbito político, e que a seleção de conteúdos não é neutra. Dessa maneira, me distancio de uma concepção tradicional de currículo como seleção imparcial de conteúdos, e me aproximo da perspectiva abordada principalmente pela NSE, cujos pesquisadores pensavam o currículo como “invenção social”, sendo a validação de alguns conteúdos, e a exclusão ou o silenciamento de outros, como efeitos de disputas sociais, articulando a relação entre currículo e poder, e depositando sua principal preocupação na investigação dos processos de legitimação de determinados conteúdos, disciplinas e tópicos, e não mais nas técnicas de ensino.

Das chamadas teorias pós-críticas, trago o aprofundamento dessa preocupação, especialmente no diálogo com os estudos culturais e com a Teorias do Discurso na pauta pós-fundacional. Pela minha intenção de pesquisar processos de significação de sentidos a partir de uma plataforma virtual, característica da cultura digital, e também de investigar sobre processos de legitimação de saberes, a partir dos conceitos da disciplina histórica, especialmente o “tempo”, acredito que essas contribuições sejam proveitosas para tal esforço.

Aposto nesse hibridismo pois, tal como Gabriel, acredito que “precisamos assim, buscar formas possíveis de articulação, de hibridização entre as diferentes matrizes teóricas disponíveis que potencialize os aspectos políticos e epistemológicos da interface conhecimento e cultura” (GABRIEL, 2008, p.124).

Procedo então aos diálogos com a Teoria do Discurso em uma pauta pós-fundacional, enunciando a postura teórica defendida por essa corrente de pensamento e minha inserção na mesma.

2.2 – A abordagem discursiva na pauta pós-fundacional: a postura epistêmica privilegiada.

Minha inserção no quadro teórico pós-fundacional é fruto das leituras e discussões em grupo no GECCEH / NEC da UFRJ. Cabe sublinhar que nossas pesquisas na perspectiva “pós” não objetivam a ideia de negação, superação ou continuidade, mas simboliza um deslocamento, uma alternativa de análise para questões da modernidade

enquanto corrente de pensamento. Trata-se de uma busca por novas formas de compreender, pesquisar e explicar as relações assimétricas de poder e as demandas de conhecimento contemporâneas. Dessa maneira, considero que a perspectiva pós-fundacional, através da centralidade do conceito de “discurso” em seu arcabouço teórico, oferece uma nova epistemologia da linguagem e, assim, novas ferramentas para o cientista pesquisar/questionar seus objetos.

Para o pós-fundacionalismo, a realidade objetiva só pode ser acessada pela linguagem. Logo, realidade e linguagem não podem ser analisadas separadamente, pois a segunda não só descreve a primeira, como a produz. Logo, como dizem Oliveira *et alii.*, a teoria do discurso “afirma vigorosamente que não só o conhecimento, mas a própria realidade investigada pela ciência é produzida discursivamente, que é inevitavelmente atravessada pelos condicionantes e mecanismos próprios do campo simbólico e político da linguagem” (OLIVEIRA *et alii.*, 2013, p. 1329). Logo, a discursividade não é uma questão teórica ou epistemológica do objeto, mas sim uma condição ontológica.

O quadro teórico pós-fundacional “afirma a impossibilidade do fechamento de sentido em torno de qualquer centro” (GABRIEL, 2013, p. 292). Isso significa encarar o social enquanto campo de disputas simbólicas, no qual os elementos que o formam se afirmam a partir da lógica da equivalência/diferença, sem que haja um sentido último fora do embate, mas se configurando a partir dele. Da mesma forma, a própria tentativa de fechamento de sentidos é o que possibilita os embates simbólicos. Portanto, toda fixação de sentidos é instável e provisória.

Sendo assim, o conceito de “discurso” é justamente o que explicita essa mudança epistemológica da linguagem. Ela não apenas acessa a realidade, mas o faz ao mesmo tempo que constrói o real, fazendo parte intrínseca da produção de sentidos. A produção de sentidos de qualquer objeto só é possível mediante as disputas em torno da linguagem que envolvem sua concepção. Sendo assim, tal como Velasco, em diálogo com Marchart (2009):

compreendo o pós-fundacionalismo como sendo uma interrogação constante pelas figuras metafísicas fundacionais, tais como: a totalidade, a universalidade, a essência e o fundamento. Assim como esse autor, não associo o pós-fundacionalismo à noção de antifundacionalismo, uma vez que, aquele não procura apagar por completo essas figuras do fundamento, mas sim enfraquecer seu status ontológico. (VELASCO, 2013, p. 30)

Esse questionamento à ontologia do fundamento não significa, portanto, sua negação, mas sim a compreensão de sua fugacidade, precariedade, temporalidade e historicidade. Nesse contexto, o político surge como o meio pelo qual esses fundamentos parciais se afirmam, em meio às disputas inerentes à essa afirmação. Da mesma forma, Laclau e Mouffe (2005) não se situam em um patamar antiestruturalista, ou seja, negando a existência de estruturas, mas questionando sua existência natural, que determina previamente ações dos indivíduos. Mais uma vez, concordo com Velasco quando sintetiza:

Este quadro teórico pós-fundacional pode ser caracterizado sinteticamente pela desestabilização de qualquer ideia de centro, pela crítica ao essencialismo, pelo caráter incompleto e contingente do social, pela elaboração da teoria do discurso na qual se acentua o caráter flutuante dos significados e o seu papel constitutivo no jogo político. (VELASCO, 2013, p.31)

Nessa teorização, o conceito de “político” marca a dimensão ontológica/constitutiva do social, em uma diferenciação entre esse termo e a “política”, entendida como as práticas de significação convencionais. Sendo assim, o político é considerado como o terreno no qual se produzem as diversas articulações de sentidos, os fechamentos provisórios, a busca por hegemônias, enquanto a política seria a estruturação dessas articulações. Dessa maneira, enquanto o político seria referente ao nível ontológico do social, a política seria o nível ôntico. Segundo Frazão, em diálogo com Burity:

[...] isto não significa que tudo seja político, nem que cultura e política sejam dois nomes para a mesma coisa, mas que se requerem numa definição do mundo como construção histórica e hegemônica de ordens: “porque não há ato sem significação, e não há sentido sem formas de encarnação contextuais e performativas” (BURITY, 2010, apud FRAZÃO, 2014, p.15).

Cabe também apresentar e problematizar o conceito de discurso, crucial para as teorizações pós-fundacionais. O uso desse conceito é frutífero, pois permite o enfrentamento de relações estabelecidas entre realidade e pensamento, material e simbólico. Para Howarth (2000), o conceito de “discurso”, de problematização crucial para uma leitura crítica dos essencialismos do mundo, “captura a ideia de que todos os objetos e ações são significativos, e que seus significados são conferidos por sistemas particulares de diferenças significativas” (HOWARTH, 2000, p. 1).

Urge aqui ressaltar a importância dessa crítica, que nos faz ir além de uma ideia de historicidade de um termo, e suas significações, e traz o debate sobre a definição para

o cerne da questão, colocando em perspectiva a intrincada relação entre sujeitos e objetos. Tal perspectiva também é guia para as interlocuções teóricas com as diversas óticas disciplinares presentes nesse trabalho.

Na abordagem da Teoria do Discurso pós-fundacional, o conceito de “discurso” é pensado a partir de sua dimensão relacional, ou seja, entendendo-o como parte do mundo material e não como operação mental que se opõe à realidade. Essa categoria permite a crítica a concepções essencializadas do mundo, justamente por evidenciar nossa condição de ser da e na linguagem, e de pensar, significar e agir a partir dessa condição. Esse entendimento implica uma tomada de posição epistemológica e política. Segundo Mendonça (2009):

(...) a teoria do discurso tem o potencial de ser uma ferramenta de compreensão do social, uma vez que seu próprio entendimento dá-se, nesta perspectiva, a partir da construção de ordens discursivas, sendo a questão do poder central e constituidora de relações sociais. Tendo como ponto de partida a centralidade das categorias de poder e de discurso – que após se desdobrarão em outras noções centrais à teoria, tais como pontos nodais, antagonismo, articulação, hegemonia, significantes vazios, populismo, dentre outras –, Laclau articula uma série de noções e de conceitos oriundos de várias áreas do conhecimento, como o marxismo, a filosofia desconstrutivista de Derrida, a psicanálise, sobretudo lacaniana, a linguística, o estruturalismo, o pós-estruturalismo. A partir de noções advindas dessas áreas, o autor constrói um aparato teórico original, inserido numa matriz contemporânea, pós-estruturalista, que contempla a contingência, a precariedade, a indeterminação e o paradoxo como dimensões ontológicas do social (MENDONÇA, 2009, p. 153-154).

Esse trabalho se situa no âmbito desse diálogo entre os referidos autores da ciência política e as apropriações desses debates no campo da educação. Como já dito, o pós-fundacionalismo, não renega ou prega o fim dos fundamentos, mas propõe um deslocamento, uma releitura do mundo a partir da linguagem. E uma linguagem que não representa o mundo por si próprio, como algo natural, mas que é construída, negociada, disputada. Sendo assim, as disputas pela fixação de sentidos hegemônicos dentro da linguagem é mais do que uma disputa pelo termo em si, mas uma disputa política por aquilo que se quer dizer, o que faz parte e o que está fora de uma rede de sentidos. Ou seja, nomear, delimitar, fixar (assim como negar, excluir, ocultar) sentidos é um ato político.

Operar com esse quadro teórico significa assumir que os significados só existem a partir de negociações retóricas, discursivas. Logo, o que a teoria do discurso pretende é questionar credulidade na essência de qualquer significante, no fundamento de qualquer

significado. Tudo se constrói em jogos de disputa e poder, através do discurso. Para além disso, o conjunto da teoria do discurso confere aos significantes uma característica intrínseca: a provisoriedade. Toda ideia hegemônica ocupa tal status de maneira instável e contingente, constantemente sendo negociada no campo discursivo, ao mesmo tempo se diferenciando e negociando com seus antagonistas, na tentativa de continuar ocupando o lugar de universal.

Como diz Nascimento:

Na pauta pós-fundacional, a verdade passa a ser considerada como discursivamente contingente, ou seja, disputas pela sua significação hegemônica deslocam a fronteira definidora de *verdade*, fazendo do seu fundamento algo que sempre será precário, provisório, parcial. Essa perspectiva de “verdade” pode ser compreendida a partir de referências espaciais e temporais. Os discursos disputam pelo sentido de verdade ou lutam para se inserir na fronteira do signifiante “verdade”. Essa teoria, então, não nega a existência da verdade ou do fundamento, mas enfraquece ontologicamente esses termos ao negar a possibilidade de discursos positivados (NASCIMENTO, 2014, p.37).

Dessa maneira, a teoria do discurso apresenta os objetos enquanto objetos de discurso, constituídos a partir dos embates simbólicos na linguagem. Todo fundamento é contingente e provisório, resultado de constantes operações hegemônicas, e sempre próximo a uma fronteira discursiva, com a qual se relaciona por meio de lógicas de equivalência e de diferença, em um constante embate entre particular e universal. Logo, o fundamento é sempre instável e indefinido.

A teoria do discurso foi inicialmente criticada por parecer demasiadamente relativista, se descolando de fenômenos concretos. A esse respeito, os próprios autores pontuam:

O fato de que todo objeto seja constituído como um objeto de discurso não tem qualquer relação com até que ponto existe um mundo externo ao pensamento ou com a oposição realismo/idealismo. Um terremoto ou a queda de um tijolo é um evento que certamente existe, no sentido de que ele ocorre aqui e agora, independentemente de minha vontade. Mas, o quanto sua especificidade como objetos é construída em termos de “fenômenos naturais” ou como “expressões da ira de Deus” depende da estruturação de um campo discursivo. O que é negado não é que tais objetos existem externamente ao pensamento, mas, de fato, a afirmação distinta de que eles podem constituir a si mesmos como objetos fora de quaisquer condições discursivas de emergência (LACLAU e MOUFFE, 2005, p.108).

Dessa maneira, considero que o referido quadro teórico dá subsídios produtivos para pensar as possíveis relações entre Ensino de História, currículo e tecnologia,

especialmente na análise do material didático que é proposta nesse trabalho. A perspectiva que adoto, aqui, é a de ampliar e aprofundar o debate, apontando para novas e diferentes formas de compreender o ensino, e o ensino de História, na cultura digital. Sendo assim, como dizem Oliveira *et alii*, meu objetivo:

não é o de construir panaceias, sanar contradições nos sistemas ou buscar soluções imediatas para problemas específicos, a proposta é ampliar a própria compreensão do problema de modo a reconhecer suas relações com as lógicas e processos sociais mais amplos, a demonstrar que qualquer solução para os problemas aparentemente pontuais passa por uma redefinição dos termos do próprio problema e por um deslocamento das condições que promovem sua emergência (OLIVEIRA *et alii*, 2013, p.1333).

Alguns autores do campo do currículo já tem feito esse esforço de análise da cultura digital através do arcabouço teórico das teorias pós-fundacionais, como Marcella Albaine e Carmen Gabriel (2014). Em seu texto, as autoras utilizam as contribuições da Teoria Social do Discurso, notadamente de Laclau e Mouffe (2005) e Marchart (2009) para propor uma leitura não-essencialista e pensar a dimensão política-epistemológica do campo social e do currículo em relação com a cultura digital. Para elas, essa postura teórica ajuda tanto a pensar as questões trazidas pelas TDIC para a produção epistemológica do conhecimento histórico escolar, quanto para problematizar o papel das tecnologias para além da dicotomia entre seus “benefícios” e “males”. Dessa forma, as autoras procuram:

evidenciar os ‘sentidos de digital’ disputados no *fazer história* em diferentes esferas de problematização desse conhecimento, entendendo esses fazeres como ação política que mobiliza/desloca a fronteira da própria definição do que é e do que não é a *ciência histórica* e *ensino de história* na contemporaneidade (COSTA E GABRIEL, 2014, p. 171).

As autoras apontam para a potencialidade do uso de alguns conceitos da teoria do discurso, como a sua concepção de “discurso” e a noção de “prática articulatória”, na investigação sobre as disputas sobre os sentidos de “digital” em textos curriculares, notadamente no edital do PNLD de 2015, analisado por elas no artigo. Elas demonstram, por exemplo, como o termo “digitalizado” é significado enquanto exterior constitutivo da cadeia de equivalência do digital, ao mesmo tempo sendo considerado enquanto algo fora desse conjunto de significados, porém aquilo que permite que o fechamento contingente dessa cadeia se realize.

As autoras também sinalizam com a necessidade da continuidade do debate. Concordo com elas quando afirmam:

entendemos que os questionamentos e desafios da especificidade do digital na cultura escolar e na cultura histórica ainda permanecem em aberto. Este trabalho – ao mobilizar a discussão na área de história pelo viés do currículo, a partir do quadro teórico da abordagem social do discurso – pretendeu contribuir nesta reflexão, alertando para o fato de que esta temática está longe de ser esgotada (COSTA e GABRIEL, 2014, p.181).

Dessa maneira, considero que o referido quadro teórico dá subsídios produtivos para pensar as possíveis relações entre Ensino de História, currículo e tecnologia, especialmente na análise do material didático que é proposta nesse trabalho. Sendo assim, é nessa perspectiva pós-fundacional que me posiciono para a análise da empiria.

Aposto também na potencialidade desse quadro teórico para pensar e repensar a questão do tempo histórico em função do uso de ferramentas das TDIC na mediação entre o sujeito e a construção do conhecimento histórico escolar. Para isso, pretendo dialogar, no próximo capítulo, tanto com autores da História, como Paul Ricoeur, Reinhard Koselleck, José D'assunção Barros e José Carlos Reis, quanto com autores da Educação que pesquisam de que maneira esse tempo aparece, se manifesta e é significado em sala de aula, notadamente Carmen Teresa Gabriel, Ana Maria Monteiro e Sônia Miranda.

Como já dito no primeiro capítulo desse trabalho, aposto que a “cultura digital” modifica as relações entre sujeitos e saberes, reposicionando os diversos sujeitos e diversos saberes envolvidos na educação escolar nas disputas por significação no campo do currículo. Concordo com Carmen Teresa Gabriel e Marcela Moraes de Castro, nesse sentido, de que esse debate é incontornável hoje em dia no campo educacional (GABRIEL E CASTRO, 2013), por todas as questões já levantadas pelas autoras, e também por essas demandas colocadas pela ascensão das TDIC. Dessa maneira, penso que o debate acerca do conhecimento escolar seja caro nessa pesquisa

Tento, agora, entrar nesses debates, me posicionando a partir de minhas leituras sobre as teorias do currículo, dialogando com alguns autores e buscando a inter-relação entre esse campo e meu tópico de pesquisa. Quais problemáticas a emergência dessas novas formas de lidar com o conhecimento, de novas ferramentas culturais, de novas práticas escolares, traz para o campo? Que currículos são possíveis na “cultura digital”?

2.3 – Currículo , conhecimento e os desafios da cultura digital.

As reflexões sobre o currículo de História que norteiam esse trabalho também surgiram a partir de minha inserção no já referido GECCEH / NEC da UFRJ. Nesse âmbito, temos buscado o diálogo com autores que nos deem subsídio para pensar o ensino de História como um campo perpassado por diferentes áreas de conhecimento. Nessa área fronteiriça, há um forte embate político/simbólico pela definição dos sentidos que envolvem o Ensino de História, e até pela sua afirmação enquanto campo. Dessa forma, o objetivo do grupo tem sido investigar processos de produção, classificação e distribuição do conhecimento escolar, em particular no âmbito da história. É por esses caminhos que entro nesse debate, e que construo o quadro teórico dessa pesquisa, buscando dialogar e colocar em perspectiva as possíveis relações entre TDIC, o campo do currículo - especialmente via o debate sobre “conhecimento” - e o ensino de História

No referido grupo, temos trabalhado também pelo reconhecimento da especificidade do campo do Ensino da História, especialmente em diálogo com Gabriel (2003) e Monteiro (2007), criticando perspectivas essencialistas na leitura dos social. O embasamento teórico para essa crítica vem das contribuições do pós-fundacionalismo, principalmente da Teoria do Discurso, como desenvolvida por Laclau e Mouffe (2005). Esse referencial teórico guia nosso olhar sobre o objeto, como desenvolvido na seção anterior.

Macedo (2006) define o currículo como um espaço-tempo híbrido de fronteira cultural, onde diferentes culturas constantemente negociam entre si para legitimarem socialmente seus códigos de significados. Nessa concepção, o currículo é enxergado como uma arena cultural na qual alunos, famílias, instituições, professores, gestores, disputam discursivamente. Este, portanto, vai além dos parâmetros curriculares estipulados, sendo constantemente negociado no plano discursivo, com consequências políticas, econômicas, sociais. Essa forma de nomear currículo é potente pois, destaca a relevância da fronteira como definidora do que é e não é escolar, rompendo com determinismos estruturais, mas sem largar de mão a noção de que o currículo é permeado por relações de poder desiguais.

Em uma abordagem discursiva pós-fundacional, o currículo é um espaço-tempo onde discursos são validados socialmente, em função da legitimidade da instituição.

Assumindo que práticas sociais também são discursivas, o currículo escolar é negociado e disputado por grande parte da sociedade, tanto em textos que levam a categoria de “oficial” quanto em sala de aula, no diálogo entre professores e alunos.

O currículo escolar, portanto, vai além dos parâmetros curriculares estipulados, ele está constantemente sendo negociado no plano cultural. Sendo assim, como se dá o embate entre saberes dentro da cultura digital? Como se constroem currículo, cultura e saberes nessa escola? São necessários posicionamentos em relação a como realizar essa seleção curricular, pois sua definição não pode ter a ambição de englobar todas as questões sociais, culturais e políticas. É necessário, portanto, fazer escolhas.

Tradicionalmente, mesmo que problematizemos essa questão, essas escolhas ainda costumam ser feitas de cima para baixo (mesmo os professores tendo autonomia de escolha, essa é limitada pelos documentos norteadores, pelos livros didáticos, etc.), sendo o aluno a ponta dessa cadeia. A ponta mais fraca. Mas será que, ainda hoje, os alunos são “receptores” do que a escola tem a ensinar? Acredito que não.

Concordo com Lévy (1999) quando diz que a relação dos alunos com os saberes se modificou completamente, pois eles têm acesso a diversos tipos de informação pela internet. Penso que, na cultura digital, se reposiciona o aluno no jogo de poder que envolve o currículo, pois o aluno passa a ter acesso a diversas fontes de conhecimento que dificilmente teria fora da escola, o que gera desinteresse nos mesmos. Penso inclusive que pode-se afirmar que esse é um dos fatores cruciais para o atual quadro de crise escolar. Acredito, portanto, que considerar a vivência do aluno na cultura digital é fundamental para repensar nossas práticas curriculares e educativas, em prol de uma formação mais crítica.

Também convém refletir sobre como as práticas de fora da escola se posicionam nessa negociação que envolve o currículo, e, dentre elas, a utilização massiva de instrumentos digitais pelos alunos. Novas formas de ler, selecionar, produzir e compartilhar conhecimento (uma das principais características da web 2.0, e da cultura digital, é a construção colaborativa e o compartilhamento de conhecimento) novas formas de se relacionar... Tudo isso influi no que deve ser ensinado na escola.

Como nos diz Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida:

Nesse sentido, o uso das TDIC na educação, em especial das tecnologias digitais portáteis, representadas por distintos dispositivos tecnológicos com características de mobilidade e conexão à internet, além de menor custo para aquisição, representa possível abertura para a aprendizagem, o ensino e o desenvolvimento do currículo, que podem

se expandir para além dos espaços e tempos delimitados em sala de aula. (ALMEIDA, 2014, p.18)

Levando isso em consideração, novas formas de se pensar o currículo escolar já estão sendo pensadas, e até desenvolvidas, em estudos no Brasil. O programa de pós-graduação em Educação: Currículo, da PUC-SP, por exemplo, no qual Almeida é docente, tem uma área dedicada exclusivamente à pesquisas sobre a formação de professores e as tecnologias digitais.

É lá que a mesma pesquisadora desenvolve e orienta pesquisas sobre como as TDIC influenciam e modificam a sociedade e o aprendizado dos jovens em idade escolar, além de diferentes formas do fazer curricular. Foi nesse âmbito que Almeida desenvolveu pesquisa sobre o que considera uma nova forma de pensar o currículo em integração com o uso das TDIC: o *web* currículo. Segundo Almeida:

Na perspectiva integradora de interferências e transformações mútuas entre o currículo e as tecnologias concebe-se o *web* currículo (ALMEIDA, 2010) como o currículo que se desenvolve com a mediação de ferramentas e interfaces das TDIC e se organiza em redes hipertextuais abertas ao estabelecimento de arcos, que criam novas ligações entre nós já estabelecidos, constituídos por informações e também novos nós que integram conhecimentos previamente elaborados e conhecimentos em construção pelos aprendizes (estudantes, professores e outras pessoas) (ALMEIDA, 2014, p.21)

Para a autora, a emergência das TDIC e a sua integração com o processo educacional, entendidas como instrumento cultural (em entendimento com a ideia de cultura digital já enunciada), e não apenas como ferramenta, possibilita a flexibilização e a abertura do currículo, especialmente se pensarmos nas demandas que surgem a partir do tempo presente. Para ela, podemos falar não em um currículo, mas sim em currículos, múltiplos, diferentes, que configuram diferentes narrativas através da potencialidade dos hipertextos.

Tal pressuposto incita um debate em torno das diferentes dimensões que podem ser pensadas e problematizadas na interface currículo-conhecimento-cultura digital. Primeiramente, quais relações são estabelecidas entre sujeitos e conhecimento? A ideia das TDIC como instrumento cultural nos leva a refletir sobre a possibilidade de alteração na forma como se relacionam sujeitos e sujeitos, sujeitos e saberes e saberes e saberes. Novas formas de acesso à informação e novas estratégias de ensino e aprendizagem potencializam a resignificação dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, e

possibilitam o surgimento e a afirmação de novos atores e saberes no jogo político e de poder.

Dessa forma, potencializa-se a subversão de questões relacionadas ao processos de subjetivação (papéis de alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem) e objetivação (qual fixação hegemônica do conhecimento escolar circula por esses novos meios? Quais sentidos dialogam, ou não, na disputa pela legitimação do conhecimento escolar?). A emergência da cultura digital, então, traz com ela uma série de novos desafios para uma instituição já desgastada pelos “tempos pós” como a escola.

Isso não significa que devemos descartar antigas práticas em prol do uso das tecnologias digitais, ou que apenas a digitalização do conteúdo curricular garanta algum avanço. O que acredito, em comunhão com os autores aqui enumerados, é a potencialidade das TDIC para fazer emergir novas formas de ensinar e aprender, assim como novos atores, pois faz parte intrínseca de uma nova cultura que, cada vez mais, se firma como a cultura majoritária global³¹. E que devemos pelo menos pensar em como nos apropriar dessa potência, ao invés de encará-la como algo que não compõe o ambiente escolar.

Cada vez mais vivemos conectados ao mundo virtual, nos comunicando em tempo real com pessoas de todo o mundo, conhecendo novas culturas, entrando em contato com um mundo de possibilidades. Mais de 50% dos brasileiros usa a internet regularmente³², e navega, em média, entre quatro e cinco horas por dia *web*. Nela, temos acesso a todo tipo de informação, vinte e quatro horas por dia, em nossos computadores, *tablets* e celulares. Pessoas caminham pelo mundo com o saber na palma de suas mãos. “Saber”. Boa parte do que produzimos como conhecimento, ao longo de nossa caminhada como espécie, ao toque dos dedos, em poucos segundos.

³¹ Dentre diversos outros fatores que a cultura digital vem modificando, a relação com a morte é uma delas. Perfis de entes falecidos em redes sociais vem sendo alimentados mesmo depois de sua morte, assim como páginas póstumas são criadas como formas de dar alento aos familiares. São as redes sociais redefinindo a relação com a saudade. Esse assunto também já é tema de pesquisas na academia. Para mais, ver: <http://oglobo.globo.com/sociedade/tecnologia/luto-na-web-redes-sociais-mudam-relacao-das-familias-com-morte-13315670>. Acesso em 20/07/2014.

³² Dados oficiais do governo brasileiro no ano de 2014. Levando em conta o aumento do número de usuários, especialmente nos celulares, posso inferir que o número que então era de 48% já deva ter superado a casa dos 50%. A pesquisa também leva em consideração aqueles que acessam a internet frequentemente, mas ignora aqueles que a usam esporadicamente (em *Lan Houses* ou na escola, por exemplo), o que faz suspeitar de um número ainda maior de usuários no Brasil. Dados disponíveis em <http://www.brasil.gov.br/governo/2014/12/cerca-de-48-dos-brasileiros-usam-internet-regularmente>, acesso em 20/01/2016.

Boa parte, senão a maior parte, desses brasileiros online é adolescente. Do total de adolescentes no Brasil, 70% estão conectados à internet através de seus aparelhos, digitais, e, desse montante, 69% acessam a rede todos os dias³³. Os adolescentes brasileiros navegam na internet, em média, vinte e sete horas por mês, a maior média da América Latina. Cada vez mais, pelos celulares, que usam, muitas vezes, em sala, durante as aulas na escola³⁴. Mas também em casa, já que embora o acesso à televisão seja mais difundido que à internet, o tempo médio de uso da última já ultrapassa o da primeira³⁵.

Há uma grande discussão sobre a validade do conhecimento armazenado na internet, e se haveria um “conhecimento”, ou o “saber” já referido, disponível *online*. O acesso à informação não garante a apreensão do conhecimento. Muitas vezes até dá a falsa sensação de sabedoria. Os alunos podem, por exemplo, usar os dispositivos eletrônicos para colar nas provas da escola. Ou fazer trabalhos no esquema “copia e cola” sem ler e se apropriar daquele conteúdo. Porém, concordo com Tavares quando afirma:

Tanto em termos de conhecimento quanto no de informação, os computadores pessoais, a internet, as comunidades de relacionamento, o Twitter, o conceito de *World Wide Web*, os novos *tablets* e inúmeros outros *gadgets* invadiram a vida de muitos seres humanos nos últimos vinte anos, e, dessa forma, possibilitam uma constante conexão entre as pessoas, uma intensa circulação de imagens, narrativas (blogs), registros jornalísticos, convocações para manifestações políticas – basta observar o papel que essas tecnologias assumiram na recente onda de revoltas no mundo muçulmano (TAVARES, 2012, p.302).

Tal problemática faz parte também da nova dinâmica social e de comunicação trazida pelas TDIC, e é um de seus traços mais perversos: a falsa sensação de onipotência e onisciência que a quase onipresença da internet traz. Como dizem Carmen Gabriel e Marcela Castro:

Como não nos indignarmos quando análises apontam que o fosso entre aqueles que podem ter acesso e usufruir dos bens culturais disponíveis neste mundo e aqueles que não estão em posição de acessar esses bens [e até muitas vezes de sonhar com eles], continuar aumentando? Como negar, minimizar ou desacreditar discursos nos quais a escola, em uma sociedade desigual como a nossa, ainda possa significar, para muitos, o único espaço possível para disputarem “novos papéis num mundo mutante e em crise” (VEIGA NETO, 2004)? (GABRIEL e CASTRO, 2013, p.85).

³³ Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/br_uso_internet_adolescentes.pdf. Acesso em 20/01/2016.

³⁴ Disponível em: <http://blogs.estadao.com.br/radar-tecnologico/2013/03/08/brasileiros-gastam-27-horas-online-por-mes-maior-media-da-america-latina/>, acesso em 18/03/2013.

³⁵ Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2014-12/brasileiro-passa-mais-tempo-na-internet-que-vendo-tv> Acesso em 20/01/2016

Para as autoras, a desigualdade apontada é fruto de indignação, e de motivação para o debate e a afirmação da importância do conhecimento escolar na agenda educacional contemporânea. Para o tema aqui estudado, penso que tal assertiva, e a centralidade do conhecimento escolar nesse debate, sirva para reforçar o papel da escola nessa conjuntura. Mesmo diante da emergência da cultura digital, e do acesso quase universal à informação nos centros mais desenvolvidos, aposto na escola como *locus* privilegiado no qual o aluno vai aprender a lidar com as questões colocadas a partir da emergência das TDIC. Da mesma forma, é importante que na escola o discente reflita sobre as possibilidades que as tecnologias digitais trazem, assim como evitar as armadilhas acerca de seu mau uso, aprendendo a utilizá-las para potencializar sua aquisição de conhecimento, fugindo da efemeridade da informação.

Considero que a noção de *web* currículo, tal como proposta por Almeida, já enunciada nesse trabalho, tem em si potencialidade para avançarmos nesta questão. Especialmente por um motivo: por convidar alunos e professores a não só utilizar as ferramentas das TDIC e a internet na educação, pois como diz a autora:

*o web currículo vai além disso: ele **implica a incorporação das principais características desse meio digital no desenvolvimento do currículo**. Isto é, implica apropriar-se dessas tecnologias em prol da interação, do trabalho colaborativo e do protagonismo entre todas as pessoas para o desenvolvimento do currículo. É uma integração entre o que está no documento prescrito e previsto com uma intencionalidade de propiciar o aprendizado de conhecimentos científicos com base naquilo que o estudante já traz de sua experiência. O *web* currículo está a favor do projeto pedagógico. **Não se trata mais do uso eventual da tecnologia, mas de uma forma integrada com as atividades em sala de aula.** (ALMEIDA, 2010, apud COSTA, 2015a, p.38) (grifos da autora)*

Segundo a autora, então, o *web* currículo é uma proposta de integração entre as TDIC (não só suas ferramentas, mas as potenciais mudanças epistemológicas na relação com o saber) e o currículo. Logo, as tecnologias passam a ser parte componente do currículo, e não apenas um acessório. É uma forma de pensar em como as habilidades necessárias para lidar com as TDIC são também caras ao ensino escolar e ao currículo, e como essas áreas podem trabalhar e construir de maneira integrada, orientando de maneira mais pedagógica e efetiva o uso das tecnologias.

Marcella Costa entra no debate sobre o *web* currículo, apontando para sua potencialidade para “possibilitar a superação da visão hegemônica da tecnologia enquanto

‘recurso’, ‘ferramenta auxiliar’ e/ ou ‘facilitador de aprendizagem’, atribuindo-lhe outros sentidos possíveis.” (COSTA, 2015a, p.39) Segundo a autora:

O *web* currículo de História que quero propor trabalha na / pela tentativa de aproximação entre currículo e tecnologia na formação inicial docente e vai para além dela, colocando-os em uma mesma cadeia de equivalência de forma que se possa falar em uma nova configuração do signifiante ‘escolar’ no ensino de História. Opera, então, com a ideia de um letramento histórico-digital, recusando a ideia de que haja algum sentido previamente dado e naturalizado nesta relação (COSTA, 2015a, p. 42).

Dialogando com os preceitos das teorias críticas do currículo, interpreto as propostas acima enumeradas como forma de propiciar aos alunos mecanismos para romper com a dinâmica excludente presente nos currículos prescritivos. Para além disso, me aproximo da discussão de Gabriel e Moraes (2014), acreditando que tais medidas podem fazer surgir novos significantes para o termo “conhecimento escolar”, expandindo-o, inclusive, para além do “conteúdo”.

Acredito que, para aprofundar essa discussão, seja proveitoso retomar o conhecimento enquanto objeto de estudo, dada sua centralidade nos debates sobre o currículo. Concordo com Gabriel (2014) quando aposta na centralidade do conhecimento escolar dentro das discussões curriculares, entendendo-o enquanto fundamento político contingente, resultado de constante disputa por uma escola pública mais democrática (GABRIEL, 2014). Mais uma vez, como nos diz Velasco:

Importa sublinhar que essa centralidade, atribuída ao conhecimento escolar se insere na esteira de estudiosos do campo que, embora operando com matrizes teóricas e paradigmas diferenciados, trouxeram contribuições significativas para o debate curricular. Dentre estes, destaco: Forquin (1992, 2000), Young (2007, 2011), Moreira (2007), Gabriel (2006, 2008, 2011, 2012) (VELASCO, 2013, p. 56).

Este estudo se inscreve portanto, nas abordagens curriculares que assumem conhecimento escolar enquanto objeto crucial para compreensão do currículo, em virtude de sua natureza também política. Além disso, reconheço o conhecimento enquanto espaço de disputa por significados, em um processo provisório de contingenciamento para fechamento de sentidos, e que esses embates são não só parte da “política”, como também da dimensão do “político” do conhecimento. Para tal, me reportarei a alguns estudos sobre o conhecimento, sua produção, difusão, significação e reconhecimento enquanto objeto de importância dentro do campo educacional, e sobre como essas questões podem ser ressignificadas na cultura digital.

Nas teorias tradicionais, a preocupação era com as formas de transmissão do conhecimento, considerada a expressão da verdade, não problematizado. As teorias críticas trouxeram a preocupação com a construção histórica e social da seleção dos conteúdos a serem ensinados. Segundo Monteiro (2013), tais estudos contribuem para o melhor entendimento sobre as relações de poder que envolvem o currículo, mas desvia do foco central sobre o que acontece efetivamente na escola (MONTEIRO, 2013, p.2). Trazendo a mesma questão, Carmen Gabriel e Luciene Moraes afirmam que podemos admitir “um enfraquecimento ou deslocamento da temática do conhecimento e/ou conteúdo em prol do enfrentamento com as questões culturais nas pesquisas do campo educacional” (GABRIEL e MORAES, 2014, p.24).

Segundo Ana Monteiro:

No âmbito das chamadas teorias pós-críticas e pós-estruturalistas, estudos voltaram-se para a problematização das “relações entre conhecimento, poder e identidade social e, portanto, sobre as múltiplas formas pelas quais o currículo está centralmente envolvido na produção do social.”(SILVA, 1995, 190, APUD MONTEIRO, 2013, p.2)

Ainda segundo a autora, o “conhecimento é produção cultural disputada na fixação de sentidos do mundo, afirmando hegemonias, questão política, questão de poder” (MONTEIRO, 2013, p.16). Como se produzem, então, conhecimentos na cultura digital? Qual a relação da escola com esses conhecimentos? E o mais importante, existe relação da escola com esse conhecimento?

Acredito produtivo trazer essas reflexões sobre o *conhecimento* e seu status epistemológico, pois, já que ele é considerado como algo que existe e é produzido/disputado dentro da cultura, trazer essa questão para pensar como esse processo se dá na cultura digital é primordial. Independentemente das diferentes matizes teóricas e explicativas, diversos estudos apontam para uma intensa relação entre escola e cultura, como já vimos. Nesse sentido, como valores, práticas, e até mesmo uma linguagem largamente difundida (e que cresce cada vez mais) como a da cultura digital não entra na escola? E se entra, como entra?

Segundo Gabriel e Castro (2013), o conhecimento é um bem simbólico, “distribuído desigualmente na sociedade” (GABRIEL E CASTRO, 2013 p.86). Se pensarmos no quadro teórico pós-fundacional, utilizado pelas autoras em seu artigo, que afirma que as significações se dão através e necessariamente na relação, e que são provisórias, como problematizar a questão do que se acessa através das TDIC? Como pensar em objetos, bens, valores, símbolos; conhecimento, significados em uma cultura

que potencializa as relações em tempo, espaço e intensidade? Como pensar sobre a provisoriedade de um post no *Facebook* ou no status de verdade de um site encontrado através de busca no *Google*, e como as pessoas se relacionam e significam tais assertivas? Que tensões se dão nos ambientes virtuais e digitais?

Aponto e aposto na especificidade dessas relações no campo virtual/digital, e da potencialidade do estudo mais aprofundado desse para compreender questões como o desinteresse dos alunos pela escola (por que aprender quando se pode acessar?), dificuldade dos professores em preparar “aulas atraentes” (mais do que a plataforma ou o estilo, a não incorporação dessas novas linguagens e valores parece ser o problema. Uma aula no padrão “tradicional” que saiba incorporar elementos da cultura digital pode ser tão atraente quando qualquer outra), e questões como a indisciplina e a dificuldade de leitura e escrita dos alunos. Todas essas questões podem, pelo menos, ser melhor entendidas através da correlação entre cultura digital e escola, currículo e conhecimento.

Acredito também ser crucial pensar sobre o papel das TDIC na questão política e do político³⁶, tal qual trazido por Carmen Teresa Gabriel e Márcia Serra Ferreira, à luz da teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (GABRIEL E FERREIRA, 2012). A ideia das autoras é compreender como se produz, classifica e distribui o conhecimento, e especialmente o “conhecimento disciplinarizado”, em meio ao jogo político. As autoras argumentam também que a produção de sentidos se dá dentro do discurso, em suas dimensões relacional e diferencial.

Acredito que essa perspectiva é produtiva também para pensar como se dão essas relações no campo digital, múltiplo e de uma agilidade e, de certa forma, efemeridade muito maior do que percebemos fora dele. Como se dá esse jogo político na internet e em meios de aprendizado digitais? Como estão sendo significados saberes escolares em sites, vídeos no *Youtube*, *e-books* (cada vez mais difundidos e, na atual edição do PNLD, obrigatórios, inclusive³⁷). Como se dá essa luta no âmbito digital? São as mesmas formas de disputa? Se as disputas acontecem na linguagem, como elas acontecem em meio a múltiplas linguagens, ou a uma linguagem tão múltipla?

³⁶ Diferenciação entre “político e “política”, tal qual teorizado por Mouffe e trazido pelas autoras: O primeiro como a dimensão do antagonismo, considerado elemento constitutivo das sociedades humanas. A segunda como o conjuntos de práticas e instituições que organizam e dão sentido à vida humana dentro do jogo do político.

³⁷ Para maiores informações: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/4032-pnld-2015> Acesso em 23/07/2014.

Minha aposta é que as TDIC proporcionam, mudanças nessas relações, sejam elas entre sujeitos, desses com o conhecimento, e também no jogo político e da política, inclusive *offline*. Tal qual apontado no estudo de Roseane Andrelo, a *web* expande a possibilidade de uma participação política mais ativa dos cidadãos para além das eleições, dando-os ferramentas e voz para expressar seus desejos e opinião, e o número de pessoas que tem entrado nesse debate é cada vez maior. As TDIC também proporcionam a governos e políticos ferramentas para mostrar seu trabalho e dialogar com a sociedade, prestando conta de seus mandatos (ANDRELO, 2015).

Acreditar na potencialidade da comunicação e disseminação do conhecimento, através das ferramentas da cultura digital, mediadas pela escola e pelo professor, é também apontar para uma possível forma de democratização do acesso a esse conhecimento. Tanto através da quantidade (é massivo o número de artigos científicos disponíveis online, por exemplo), quanto pela possibilidade de trabalhar com uma linguagem que se aproxima daquela dominada pelos alunos.

O uso das TDIC potencializa, inclusive, uma quebra na dominância do texto escrito enquanto linguagem dominante pela qual se expressa o conhecimento, possibilitando aos alunos construir, produzir e representar o mundo de outras formas, privilegiando suas próprias narrativas. Como diz Andrelo, “a interatividade, hipertextualidade e multimídia acrescentam à experiência cognitiva de seus usuários, permitindo a troca de informações e a expressão de opiniões” (ANDRELO, 2015, p.54). Considero também que aumenta as possibilidades de integração de portadores de necessidades especiais, visuais ou auditivas, ao contemplar diferentes linguagens.

Porém, as TDIC não dispensam o domínio da língua escrita. Desde as tarefas de execução mais simples (uma busca no Google) às mais avançadas (programação em diversas linguagens), seu domínio é fundamental. Como dizem Conte e Martini: “Diferentemente da cultura de televisão, a internet não dispensa a língua escrita, pelo contrário, exige uma familiaridade com a leitura que é desenvolvida a partir da busca rápida de informações, de conteúdos novos e de comunicação” (CONTE e MARTINI, 2015, p.1196).

Um dos recursos da cultura digital que melhor representam essa assertiva é o hipertexto. Tal qual exposto no primeiro capítulo, a linguagem hipertextual é complexa e não-linear, e pode impactar diretamente na construção das narrativas escolares. São raros os estudos que buscam se aprofundar especificamente nas possíveis mudanças que a

leitura hipertextual possa trazer para a cognição e desenvolvimento da geração da cultura digital. Será que essa forma de pensar/buscar conhecimento, múltipla, não linear e intensa, impacta de alguma maneira o aprendizado dos nossos jovens?

Fábio Nascimento (2014) tenta dar subsídios para essa discussão, trazendo autores que pensam o hipertexto e suas implicações na apreensão do conhecimento. O autor aponta para a possibilidade, através da leitura hipertextual, da construção de múltiplas narrativas, ligando diferentes textos (e, acrescento eu, outros suportes em outras linguagens) de maneira intensa e abrangente. Isso permite que o próprio leitor se torne um “autor” desse texto, selecionando, ordenando e definindo a ordem da leitura (NASCIMENTO, 2014, p. 31-33). Sendo assim, o próprio leitor, no caso, o aluno, é quem cria faz as próprias seleções. Logo, como isso impacta o currículo escolar? Acredito que seja um tópico de extrema relevância para pensar, porém, assim como o autor supracitado, não pretendo dar uma resposta a essa questão, especialmente por concordar com o mesmo que o tema passa não só pela educação, mas pela neurociência e pela psicologia.

Porém, todas as possibilidades apontadas esbarram em um gargalo: a formação de professores. Como diz Nascimento, sobre as TDIC:

defendo que elas e as ferramentas intelectuais por elas disponibilizadas não podem ser consideradas apenas um aparato didático-instrumental para a pedagogia. É necessário que se repense o currículo e o papel dos professores a partir das mudanças nos processos de produção e interação com o conhecimento (NASCIMENTO, 2014, p. 33).

Apesar do crescente número de disciplinas que suscitam o debate sobre a cultura digital e a educação nas faculdades de pedagogia pelo Brasil, como observado no primeiro capítulo, nos cursos de licenciatura o debate ainda é insipiente. Questões como as aqui apontadas, das peculiaridades e especificidades do pensar, fazer e ensinar História na cultura digital, não fazem parte da formação de grande parte dos professores das disciplinas específicas (História, Geografia, etc.). Acredito que seja esse o grande desafio para ampliação e aprofundamento do debate sobre o tema. Concordo com Conte e Martini quando afirmam:

Nesse contexto, não podemos negar que as tecnologias tocam diretamente no *que fazer* docente e na formação. O professor precisa aprender a orientar seus alunos a fazer perguntas significativas aos estímulos das mídias e, portanto, imergir nas próprias mídias para alargar seu mundo. A relação da formação de professores com as novas tecnologias impõe muitos desafios (CONTE e MARTINI, 2015, p.1199).

Marcella Costa (2015a) aponta muito bem para essa questão em sua dissertação. A autora reflete como as TDIC fazem parte essencial da vida e prática de um grupo de licenciandos da UFRJ, mas não suscita reflexões sobre seu uso enquanto parte da profissão docente. A autora aposta, porém, que se trata de um momento de transição, dada a velocidade recente com que as tecnologias digitais surgiram e evoluíram tecnicamente, e que essa pouca visibilidade do debate nos currículos de formação inicial tende a se aprofundar conforme mais trabalhos surgirem e mais pesquisadores se apropriarem do debate (COSTA, 2015a). Como diz Fantin:

Considerando que as transformações nos modos de ensinar e aprender estão ligadas à concepção de formação, há que discutir como elas estão contempladas no currículo escolar na perspectiva da reflexividade que exige a nova ordem sociocultural. Neste quadro, os cursos de formação inicial não estão preparando os professores para atuarem nesse contexto de mudanças nem para entenderem como as mídias e as tecnologias operam ou podem operar na prática pedagógica. Tal problema se agrava em relação à presença das tecnologias digitais no ensino, pois ainda estamos compreendendo suas especificidades nas propostas de formação que envolve inserção, vivência e análise das diferentes formas de uso e apropriação das tecnologias nos processos didático-pedagógicos (FANTIN, 2012, p. 440).

Ainda segundo a autora:

Na medida em que muitos professores não possuem um capital cultural para selecionar os estímulos fragmentados e descontínuos, a formação inicial e continuada pode contribuir para problematizar tais questões. Isso requer uma reflexão sobre a relação entre a mídia, a comunicação, a tecnologia, a educação e as políticas públicas e socioeconômicas mais amplas. Neste sentido, criar condições para o desenvolvimento de uma competência midiática na formação envolve a discussão sobre apreciação, recepção e produção responsável no sentido de uma mediação sistemática que contribua com uma atitude mais crítica em relação aos modos de ver, navegar, produzir e interagir com as mídias. Afinal, a experiência com a cultura digital está construindo não apenas novos usos da linguagem, mas novas formas de interação a serem problematizadas no currículo escolar (FANTIN, 2012, p. 448).

Não se trata aqui de culpabilizar os professores, muito pelo contrário. Devido à velocidade da evolução técnica dos computadores, a maior parte dos nossos docentes não teve sequer a oportunidade de enfrentar essas questões durante sua formação. Faço aqui apenas a aposta no debate (que acredito que a maioria entraria, caso orientada/formada) e na necessidade da formação inicial e da formação continuada enfrentarem esses dilemas. Como diz Nelson Pretto:

No caso brasileiro, o que nossa experiência tem mostrado é que a escola está mudando e os professores não necessariamente são resistentes às mudanças. Pelo contrário, em uma boa parte deles encontramos profissionais animados e comprometidos com as radicais transformações do sistema. Por isso e mais do que tudo precisam ser fortalecidos a partir da melhoria da sua formação, condições de trabalho e salário (PRETTO, 2014, p. 348).

Fantin aposta, também, em um possível novo paradigma do conhecimento (SODRÉ, 2002, apud FANTIN, 2012, p. 442). Sendo assim, aponta para a necessidade de pesquisas sobre como os indivíduos imersos na cultura digital aprendem a partir da interação com seus dispositivos, para que se desenvolva um olhar mais crítico e aprofundado sobre demandas da escola sobre esse novo cenário: como se desenvolve o indivíduo, de que maneira se constrói (troca, divulga, compartilha) o conhecimento, como se dá a produção cultural (e, acrescento eu, as interações culturais), etc.

Mais uma vez, cabe aqui ressaltar a importância da escola nesse processo. Em um cenário ideal de professores preparados para encarar esses dilemas, será na escola que o aprendizado através das TDIC será sistematizado e transformado, através da ação do professor, possibilitando que as diferentes experiências individuais com essas ferramentas ganhem um sentido coletivo, social, científico. É na escola que a utilização desses meios transitará entre a “prudência” e o “obscurantismo anti-informático” (TAVARES, 2012, p.312), transformando experimentação, imaginação, velocidade, diálogo, compartilhamento, produção e multiplicidade de linguagens em aprendizado.

É na escola que o currículo se materializa. Concordo com Fantin quando afirma que o currículo “não é apenas veículo de algo a ser transmitido, mas arena política e terreno em que se cria e se produz cultura” (FANTIN, 2012, p. 441). É lá que os conflitos e disputas entre o *online* e o *offline*, o analógico e o digital, entre o escrito e o multimidiático se dão, e é nesse *locus* que disputam diferentes visões, práticas e padrões culturais. Aposto na própria escola enquanto lugar privilegiado para aprofundarmos o debate e superarmos essas disputas, esclarecendo alunos e professores sobre o uso inovador, porém racional, das TDIC, e, especialmente, para superar a dicotomia entre “antigas” e “novas” tecnologias. Como já dito, uma não prescinde da outra, e é importante que saibamos aproveitar criticamente as vantagens, e lidar com as desvantagens, de cada suporte, cada forma de pensar e produzir, cada tipo de suporte cultural. Meu pensamento vai ao encontro de Pretto, quando afirma:

Essa superação terá que se dar a partir da transformação da escola, no seu contexto, com a implantação de um *ecossistema pedagógico de*

aprendizagem e de produção deculturas e conhecimentos. O que se busca é pensar as tecnologias, todas elas, o lápis, a caneta, o livro impresso, o *e-reader*, mimeógrafo, computador, *tablet*, câmera digital, internet, redes sociais, tudo conectado entre si e em rede, fazendo com que a escola se preocupe menos com consumir informação e conteúdo, e passe a se preocupar mais intensamente com a produção de culturas e de conhecimentos, implantando-se um círculo virtuoso de produção cultural e científica (PRETTO, 2014, p. 348)

Acredito que todas estas questões fazem parte de lutas de discursos que pretendem ressignificar o currículo, o conhecimento escolar e o papel da escola, ao trazer para a esfera pedagógica novos objetivos e propostas para repensar o papel de alunos, professores e da própria escola. Sendo assim, pretendo debater com a Teoria do Discurso, considerando a centralidade da interface cultura/poder ao problematizar e solucionar questões relativas a tensões no campo curricular e sua prática cotidiana.

2.4 – O livro didático como objeto de investigação no campo do currículo.

O material empírico a ser estudado nesse trabalho é um livro didático. Mais precisamente, um livro didático digital. Me aproximo aqui da perspectiva do livro enquanto fonte para pesquisa, e não como objeto (GABRIEL et alii., 2007, p. 105). Ou seja, nele buscarei vestígios sobre possíveis apropriações do conhecimento acerca do tempo histórico, e, como já observado para o leitor até aqui, não farei um estudo sobre livros didáticos de História. Porém, não há como descartar a importância do estudo do livro didático enquanto objeto, especialmente pela especificidade do referido material a ser investigado nessa pesquisa. Portanto, para fazer uma análise mais criteriosa do referido material didático digital, pretendo me aprofundar brevemente no estudo do livro didático enquanto fonte e objeto do campo do currículo, e sobre as possíveis implicações de sua digitalização.

Sendo assim, faço minhas as palavras de Gabriel, quando afirma:

O livro didático é simultaneamente percebido, neste texto, como fonte e como um artefato cultural produzido em condições específicas. Como fonte ele oferece a possibilidade de analisar e problematizar o seu papel na produção de políticas de currículo, em particular, as relações assimétricas de poder que se manifestam nas disputas de sentido sobre a história ensinada e que também se encontram em outros textos ou práticas discursivas. Como artefato cultural ele evoca que esse tipo de análise não pode desconsiderar as condições de produção, distribuição e consumo desse texto curricular específico – o livro didático – onde as relações assimétricas estudadas são recontextualizadas (GABRIEL, 2009, p. 244).

Os manuais escolares, em geral, estão presentes na vida escolar de todos nós, desde o início de nossa formação até o final do ensino médio. Com mais ou menos intensidade, todos nós nos deparamos com tais produções, e tivemos maior ou menor influência daqueles livros que utilizamos em nossa formação. Tamanha presença pode fazer parecer óbvio o estudo dessas fontes para a educação. Ledo engano, o estudo dos livros didáticos se avolumou apenas por volta de meados da década de 1970, impulsionado pela mesma virada cultural apontada por Stuart Hall (1997), aqui já mencionada.

Desde então, as pesquisas sobre o livro didático são inúmeras e abordam diferentes aspectos desses materiais. O número de pesquisas sobre o tema, inclusive, continua crescendo, no mundo e também no Brasil (FRAZÃO, 2014, p.68). Isso se deve, em grande parte, por seu caráter múltiplo, sua diversidade, de produção e de uso, o constante processo de obsolescência/renovação pelo qual passa. Segundo Bittencourt:

As pesquisas e reflexões sobre o livro didático permitem apreendê-lo em sua complexidade. Apesar de ser um objeto bastante familiar e de fácil identificação, é praticamente impossível defini-lo. Pode-se constatar que o livro didático assume ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. Por ser um objeto de ‘múltiplas facetas’, o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais (BITTENCOURT, 2004, p. 471, APUD FERRARO, 2012, p. 175)

Tanta multiplicidade levou o pesquisador Alain Choppin, um dos notórios pesquisadores sobre os livros didáticos, a apontar a dificuldade de definição acerca do que seria ou não o “livro didático” (CHOPPIN, 2004, p. 549). Porém, mesmo com a enumerada dificuldade de definição e abordagem sobre o tema, parece ser um consenso do campo que os livros didáticos são uma produção cultural, ou seja, são produzidos dentro de um determinado contexto específico. Sendo assim, o estudo desses materiais pode levar a rastros e vestígios desse mesmo contexto, sendo um proveitoso material para investigação. Segundo Frazão:

o Livro Didático pode ser considerado um *artefato cultural*, uma vez que pode ser entendido como resultado de uma construção específica que remete para as suas próprias condições de produção e no sentido de que possui seu próprio processo de elaboração dentro de um contexto específico (Chartier, 2008) (FRAZÃO, 2014, p. 70).

Usualmente, os livros didáticos têm sido vistos nas pesquisas da nossa área enquanto componentes curriculares, e definidores de conteúdos e sentidos, a serem ensinados nas escolas brasileiras e pelo mundo. Uma pergunta, então, nem à mente: como se definem esses conteúdos e sentidos presentes nessas obras, que embates estão presentes ali? As pesquisas do campo buscam, em geral, entender “as diferentes funções que têm sido atribuídas aos livros didáticos e as disputas políticas que estão no cerne desse debate” (FRAZÃO, 2014, p. 66.).

Em diálogo com os autores até aqui citados, especialmente Gabriel (2003;2009), Monteiro (2009, 2013) e Frazão (2014), compreendo que parte essencial dessa multiplicidade do livro didático é tanto sua existência enquanto instância capaz de produzir saberes (visão que se afasta da interpretação do livro enquanto reprodução do saber acadêmico) quanto sua capacidade de “fugir” das diretrizes curriculares de cada espaço que ocupa, não se prendendo a elas, e sendo o próprio livro um objeto capaz de definir práticas curriculares.

Como dizem Marcella Costa e Carmen Gabriel:

Objeto de grande complexidade (MONTEIRO, 2009), o livro didático pode ser visto como instrumento pedagógico, referência a conteúdos selecionados, objeto cultural, documento histórico e mercadoria. A introdução recente dessa outra modalidade o coloca no centro dos debates sobre a articulação entre ensino, currículo, conhecimento e tecnologia (COSTA e GABRIEL, 2014, p. 178).

Dessa forma, compreendo o livro didático enquanto objeto no qual se manifestam disputas pela sistematização dos conteúdos a serem ensinados, às vezes conformando, as vezes rompendo as propostas curriculares das políticas oficiais de currículo. Da mesma forma, os manuais escolares são parte integrante da cultura escolar, amplamente utilizado enquanto suporte pedagógico, co-responsáveis por disseminar saberes (dentro do jogo de disputas já enumerado) e construir conhecimentos. Sendo assim, considero os livros didáticos enquanto espaços nos quais são produzidos e disputados sentidos, sendo assim os mesmos *locus* privilegiado para pesquisas do campo. Como diz Warley Costa:

Neste contexto, o livro didático como recurso pedagógico e texto curricular amplamente utilizado nas escolas, se configura como um importante *locus* de circulação de diferentes discursos historiográficos e pedagógicos. O livro de história como texto curricular é considerado como espaço de disputa por significação de mundo, seu acervo iconográfico expressa também fluxos culturais diversos hibridizados os discursos historiográficos em circulação (COSTA, 2010, p.2).

Do mesmo modo, pensando especificamente sobre a disciplina História, e em concordância com Gabriel (2009), aposto na potencialidade heurística do livro didático para pensar sobre a produção, reprodução e distribuição do conhecimento histórico, sobre questões relativas a seu ensino e aprendizagem, e à recontextualização de questões da ciência histórica para o ensino da disciplina nas escolas de ensino básico. Ou seja, concordo com Gabriel quando enuncia o livro didático como:

um espaço discursivo, de enunciação no qual se materializam disputas que envolvem sentidos de conhecimento histórico, de escola, de história-ensinada, de aprendizagem em história, produzidos nessas diferentes formações discursivas, evidenciando os mecanismos de reprodução e subversão de poder que se manifestam no processo de produção, classificação e distribuição do conhecimento (GABRIEL, 2009, p. 243).

Além disso, vejo que novos desafios surgem, a partir das questões trazidas pela já debatida cultura digital, e que suscitam debates sobre os livros didáticos e seu processo de digitalização. Recentemente, Costa e Ralejo (2013), por exemplo, se debruçaram sobre o tema buscando investigar de que forma se articulam e dialogam a produção recente de livros didáticos e as demandas da cultura digital.

As autoras também partem do pressuposto de que o livro didático é um “Instrumento pedagógico, referência sobre conteúdos selecionados, objeto cultural, documento histórico e mercadoria” (COSTA e RALEJO, 2013). Encarando também os livros didáticos enquanto objeto cultural, as autoras buscaram investigar de que maneira o “tradicional”, tanto no que diz respeito ao próprio processo de produção desses objetos, quanto ao conteúdo que os preenche, dialoga com o “moderno” que as tecnologias trazem e potencializam, e perguntam: “O livro didático ainda persiste diante das novas tecnologias?” (COSTA e RALEJO, 2013).

Em diálogo com autores como Chartier (1994, 2002), Darnton (2010) e Eco & Carrière (2010), as autoras apontam para a longevidade dos livros como um todo, resistindo ao processo de digitalização que as TDIC proporcionam. Porém, mesmo resistindo, a influência das novas tecnologias sobre os livros físicos (não-digitais), dentre eles os manuais escolares, é grande. Dessa forma, as autoras apostam não em uma postura dicotômica, mas sim dialógica. Analógico e digital conversam, e se influenciam.

Para problematizar essa questão, as autoras trazem o conceito de *ciberliteracidade* (LIVINGSTONE, 2011, apud COSTA e RALEJO, 2013), que traz questões semelhantes ao debate sobre letramento digital já enunciado no primeiro capítulo deste trabalho.

Segundo Livingstone, as TDIC trazem uma série de novas formas de ser e se expressar, que exigem do usuário habilidades específicas para produzir e se fazer entender na internet.

Se apropriando dessas ideias, as autoras aqui referidas apostam na potencialidade do livro enquanto espaço de materialização dessas novas linguagens, apontando para a preocupação do Guia do PNLD 2011, e sua preocupação com os “usos didáticos da internet no ensino da História”, como espaço no qual se manifesta uma preocupação com essas questões, e uma tentativa de se apropriar de ferramentas das TDIC e “modernizar” escolas (COSTA e RALEJO, 2013).

Adicionando as aspas ao “modernizar”, na perspectiva de clarificar que esse termo não denota tornar melhor, mas sim incorporar práticas mais recentes, fruto das mudanças trazidas pela cultura digital, concordo com as autoras e acrescento que pode se ver, também, nessa preocupação, a de “modernizar” práticas e as relações pessoais e profissionais no ambiente escolar, trazendo para dentro da escola aquilo que já se utiliza amplamente fora dela, tanto pelo corpo docente quanto pelo discente.

Ralejo (2015) retoma e aprofunda a temática em texto mais recente. Em seu artigo, busca analisar de que maneira os impactos que as TDIC trazem para a cultura contemporânea afetam o livro didático em seu processo de produção e avaliação, além da construção do conhecimento histórico escolar. A autora encara esses objetos enquanto “elementos constituintes do saber escolar”, e que sua produção “está inserida nessas interações entre as demandas e contingências externas com os projetos de seus autores” (RALEJO, 2015, p.6)

Ralejo (2015) encara o livro didático enquanto objeto fruto de disputas no campo cultural, no qual diferentes significados buscam sua universalização, frente a uma diversidade cultural eclipsada ou mesmo negada. Diálogo com a autora em uma perspectiva semelhante, e reafirmo sua premissa, pois acredito que nos livros didáticos estão presentes uma série de disputas políticas pela afirmação de valores e “verdades”, a partir da marcação de fronteiras e da afirmação de outras perspectivas enquanto exterior constitutivo daqueles significados. Essa marca é muito forte nos livros de História, e, como lembra Ralejo, acaba levando a uma reação de grupos não contemplados por esses discursos universalizantes, que lutam pelo reconhecimento de suas identidades para além daquela universalidade artificialmente construída (RALEJO, 2015, p. 10).

Segundo a autora, “os discursos presentes nesses materiais didáticos são constituídos pelas diferentes práticas configuradas pelo seu cenário externo, estando

assim, passíveis de mudanças através de relações de poder e pelo seu momento histórico em que o discurso é proferido” (RALEJO, 2015, p. 11). É a partir dessa perspectiva que decide abordar as demandas que a cultura digital traz para a produção dos livros didáticos. Para a autora, as TDIC inauguram um tempo de incertezas, especialmente por trazerem “mudanças em ritmo exponencial” (RALEJO, 2015, p. 17).

A autora retoma o pensamento de “inovação conservadora” (CYSNEIROS, 1999, apud COSTA E RALEJO, 2013), já trabalhado em seu texto com Marcella Costa, para reafirmar que a utilização das TDIC não necessariamente significa também uma tentativa de renovação da abordagem dos conteúdos, conceitos, ou mesmo da epistemologia do conhecimento escolar. Muitas editoras se limitam a digitalizar seus livros, ou a apresentá-los com nova “roupagem”, dando forma de acordo com as demandas da cultura digital, mas mantendo uma abordagem curricular tradicional.

É nessa perspectiva que pretendo abordar o livro didático aqui analisado. Conforme veremos no próximo capítulo, sua interface se apresenta como algo inédito, inovador, diferente. Até que ponto a proposta do auto intitulado livro-aplicativo realmente inova?

Ralejo (2015) também afirma que, com o “digital” entrando em jogo na produção e disseminação dos livros didáticos:

o ensino não se encerra no livro didático, mas pode ir além dele, abrindo novas maneiras de compreender as evidências, formar novas narrativas e uma nova consciência da complexidade da formação do passado. Isso não é simplesmente um acúmulo de dados, mas a construção de novas possibilidades de conhecimento (RALEJO, 2015, p. 22).

Essa perspectiva dialoga, mais uma vez, com todo o debate já feito no primeiro capítulo dessa dissertação. Subscreevo essa perspectiva, e encaro tal premissa como fundamental para pensarmos nas políticas de currículo a partir da emergência da cultura digital. Que novas possibilidades as TDIC podem trazer? Que questões nos ajudam a enfrentar? Claro que a resposta a essas perguntas envolve muito estudo, clareza e responsabilidade nas tentativas de inovar/surpreender, mas de fato, novas portas são abertas pelos recursos técnicos.

O uso de ferramentas das TDIC também oferece a possibilidade de uma análise discursiva para além do texto prescrito nos livros, a partir de propostas colocadas pelos desenvolvedores dos livros, de como o desenvolvimento do material utiliza os recursos multimídia disponíveis, de como lida com a organização do conteúdo, a imagética, dentre outras possibilidades. Muitas questões se colocam, desde possíveis ressignificações do

papel de alunos e professores até as possibilidades de construção do conhecimento histórico escolar, que podem se multiplicar ou se manter, se travestindo de modernas.

Uma pergunta é fundamental: como o discurso acerca do conhecimento histórico escolar está sendo materializado/(re)construído na proposta pedagógica desses livros “digitais”? O conhecimento construído na escola é valorizado, diante da disponibilidade colossal de informação na rede? Como é trabalhada essa dicotomia “informação”/“conhecimento”? Se é que ela é colocada em algum momento.

Acredito que todas estas questões fazem parte de uma luta hegemônica de discursos que pretendem ressignificar o currículo e o conhecimento escolar, ao trazer para a esfera pedagógica novas demandas e novos objetivos e propostas para repensar o papel de alunos, professores e da própria Escola. Pretendo, a partir desse debate, analisar como as ferramentas das TDIC presentes na empiria desse trabalho são utilizadas, especialmente diante dos tempos de “escola em crise” (GABRIEL, 2008).

Tais premissas são fundamentais para revelar como se posiciona o material analisado diante das questões propostas, e quais sentidos pretende afirmar no já enunciado jogo político e de poder da linguagem, e nos desafios epistemológicos de enfrentar as demandas da cultura digital aliadas aos objetivos do ensino, especialmente do Ensino de História.

Em diálogo com a abordagem discursiva pós fundacional no próximo capítulo, explico o foco da análise no tempo histórico enquanto elemento estruturante da disciplina História, e do Ensino de História para em seguida explorar o material didático digital do projeto GENTE, segundo as premissas recém debatidas sobre o currículo e o livro didático, e as possibilidades de (re)significação desse elemento no livro-aplicativo.

3 – O tempo histórico em perspectiva.

Compositor de destinos
 Tambor de todos os ritmos
 Tempo Tempo Tempo Tempo
 Entro num acordo contigo
 Tempo Tempo Tempo Tempo

Por seres tão inventivo
 E pareceres contínuo
 Tempo Tempo Tempo Tempo
 És um dos deuses mais lindos
 Tempo Tempo Tempo Tempo
 (Caetano Veloso – Oração ao Tempo)

Caetano Veloso, na epígrafe desse capítulo, letra de um de seus grandes clássicos, dialoga com o tempo. Ao longo dos primeiros versos, descreve algumas características daquele ente com o qual conversa. Da mesma forma, oferece ao tempo uma série de elogios, e se remete ao tempo como um Deus. Para ele, o tempo é movimento, beleza, surpresa, e está presente sempre.

Caetano não foi o primeiro a transformar o tempo em poesia. Esse é tema recorrente na música, na literatura, no cinema... Como nos diz José D'assunção Barros:

As tentativas de compreender o tempo são tão antigas quanto a humanidade. Filósofos, cientistas, poetas, historiadores e antropólogos, entre outros tipos de pensadores, há muito perguntas sobre o tempo: ele existe mesmo fora do homem? O quanto dele é criação humana? Que forma tem o tempo? Será ele um círculo, uma espiral, uma linha reta? No caso da História – ou do tempo dos historiadores – como conciliar o tempo da história vivida, o tempo da pesquisa e o tempo da narrativa? (BARROS, 2013, p.7)

Escolhi em iniciar esse capítulo com metáforas musicais para incitar as reflexões sobre seu tema central: o tempo. A música é um dos tipos de produção humana que lida de maneira mais diversa com esse tema. Poucos tempos são mais múltiplos que o tempo musical. Ele é matemático, preciso, marcado pela duração de cada nota. Ele é representação gráfica dessas mesmas notas, é desenho, é visual. Quando executado, esse mesmo tempo matemático e gráfico se torna melodia, emoção, poesia para os ouvidos. E o tempo da música também pode vir em forma de reflexão, quase um filosofia do tempo, quando manifestado nas letras das músicas, sobre a ótica de diversas interpretações e vivências, como percebemos.

Talvez um dos poucos tempos tão múltiplo quanto o tempo musical seja o tempo histórico. Não à toa, a metáfora musical já foi utilizada por alguns outros historiadores na tentativa de ilustrar as reflexões sobre o tempo histórico, como Hobsbawn (2013), Koselleck (2006) e Barros (2013). Por isso, pensei na organização desse capítulo enquanto música: harmônico, melodioso, guiado por canções e poesias de outros que já enfrentaram os dilemas do tempo. Nesse capítulo, talvez, se materializem minhas maiores influências de vida: a História, a Educação, e a música.

Meu objetivo aqui é buscar no campo disciplinar da história as categorias de análise a serem utilizadas posteriormente no trabalho empírico. A ideia é entrar no debate sobre os impactos da cultura digital na cultura histórica escolar a partir de um recorte específico: a questão da temporalidade. Essa escolha se justifica pela especificidade epistemológica do conhecimento histórico. Afinal, como procurarei deixar claro ao longo deste capítulo o tempo é instituinte desse conhecimento seja na sua versão acadêmica, seja em sua versão escolar, percebidas neste estudo como formas diferenciadas de produzir sínteses entre passado-presente-futuro mas, de maneira alguma, formas antagônicas ou isoladas.

Concordo com Gabriel (2012a), quando afirma: “a defesa da especificidade epistemológica do conhecimento histórico escolar não pressupõe a negação da cientificidade da História, nem tampouco da importância dessa dimensão quando lidamos com esse conhecimento em contexto escolar” (GABRIEL, 2012a, p.189). Para sustentar esse argumento, a autora propõe uma “ida aos porões” (VEIGA NETO, 2012) da História, buscando “entrar, pois, nos debates da teoria da História, em meio aos quais se fixam as regras de produção desse conhecimento e os sentidos de verdade histórica” (GABRIEL, 2012a, p. 189).

Na primeira seção, portanto, realizo um debate acerca do tempo histórico a partir das reflexões da Escola dos Annales e de Reinhart Koselleck e Paul Ricoeur, pensando na construção dos conceitos trabalhados enquanto categorias de análise e investigação da empiria, tendo o tempo e suas possíveis significações enquanto objeto central do estudo do material didático digital que será explorado no quarto capítulo. Em um segundo momento, procedo ao debate do tempo histórico no ensino de História, levantando questões sobre possíveis demandas trazidas pela emergência da cultura digital, e buscando as relações fronteiriças com o debate proposto na primeira seção.

3.1 – O tempo da/na ciência histórica.

*But if faith is the answer, we've already reached it
And if spirit's a sign
then it's only a matter of time
only a matter of time*

Mas se a fé é resposta, nós já a alcançamos
E se o espírito é um sinal
então é só uma questão de tempo
só uma questão de tempo

(Dream Theater – Only a Matter of Time. Tradução minha)

Dos diversos gêneros do *rock'n roll*, talvez aquele que mais “brinca” com o tempo seja o rock progressivo. Desde as misturas com diversos outros gêneros, passando pelos álbuns conceituais (retratando o passado, imaginando o futuro), faixas musicais que as vezes superam os vinte minutos, até sua estrutura melódica, com diversas quebras de ritmo, compassos e tempos. A música utilizada como epílogo dessa seção é uma dessas, e ilustra bem o tema aqui retratado.

Como mencionado anteriormente a forma como a História encara e representa o tempo seja uma das poucas comparáveis à multiplicidade do tempo musical. O tempo histórico também é diverso e ambivalente (simultaneamente amplo e restrito, objetivo e subjetivo, racional e emocional) e ainda talvez um dos grandes desafios de historiadores e professores de História. Como trabalhar com o tempo histórico? Como ensiná-lo?

José D’assunção Barros, na citação utilizada na introdução deste capítulo, já enumera uma das possíveis interpretações sobre o tempo histórico e sua multiplicidade. Para o autor, ele se divide em três: “um tempo que precisa ser compreendido conceitualmente, um tempo que precisa ser evocado para o conhecimento da História, e um tempo que interage com a escrita da História” (BARROS, 2013, p.7). Essa significação é fruto de uma longa apreciação do tema por parte deste autor.

Ao longo de sua trajetória, a ciência histórica tem operado com diferentes fixações de sentido para o significante “tempo histórico”. Desde os primórdios do fazer historiográfico, esses profissionais (mesmo antes da História conquistar seu status de ciência, e o historiador ser visto como um profissional) se preocupam com o tempo.

Mas, como aponta Barros (2013), o tempo é objeto de estudo de diferentes áreas do conhecimento, seria importante perguntar-nos “pela especificidade do “tempo dos

historiadores”. O que traz ao tempo histórico a sua própria especificidade? (BARROS, 2013, p.19 e 20)

Barros define o tempo como sendo “visceral” para a História (BARROS, 2013, p. 13). Tal importância se deve pelo fato de a História, enquanto ciência, afirmar sua diferença em relação a outros campos das ciências humanas (Sociologia, Filosofia e Psicologia, por exemplo) pelo seu trato diferenciado com relação ao tempo. Isso não quer dizer que outras áreas do conhecimento não lidem com o tempo. De fato, como já vimos, isso é comum. Porém, o tempo é a própria matéria prima da História. Como afirma esse autor:

Situar todas as coisas no tempo – enxergá-las sob a perspectiva que cada uma delas interage e ajuda a constituir um contexto, unindo-se a uma vasta rede de outras coisas que também se inscrevem no tempo – é típico da História [...] O que é visceral, mesmo, em cada historiador, é a ideia de que tudo se inscreve no tempo, de que tudo se transforma – e que devemos refletir de modo problematizado sobre cada uma dessas transformações, deixando que incida sobre elas uma análise que será a nossa e que, de resto, também se inscreve no tempo. (BARROS, 2013, p. 17 e 18)

Logo, a História só é História por estudar as experiências individuais e coletivas no e com o tempo. Como reconhecem Turazzi e Gabriel, História e tempo são “um par inseparável” (TURAZZI E GABRIEL, 2000). Mas afinal : O que é o tempo? Qual sua relação com a História?

Procurar as respostas para essas perguntas já foi tarefa de inúmeros pensadores, de diferentes áreas do saber, em diversos momentos da História - como por exemplo: Aristóteles, Santo Agostinho, Heidegger, Hannah Arendt, Walter Benjamin. Sendo assim, procurarei situar-me nesse debate procurando articulá-lo com a temática central desta pesquisa. Não é minha pretensão responder nenhuma dessas perguntas, apenas contribuir para que se possa pensar sobre possíveis respostas, contingentes e parciais.

O tempo é algo invisível, um conceito quase indefinível, múltiplo. O que é então, o tempo para a História, se mesmo sua apreciação já é difícil? A primeira premissa para compreender essa relação é a interpretação do tempo não enquanto “ser” metafísico inalcançável, mas enquanto resultado da interação, experiência e construção humana sobre ele. O tempo histórico é essencialmente humano, mesmo em sua manifestação aparentemente mais descolada de nossa ação.

Porém, isso não significa que o tempo histórico não lide com o tempo do relógio, com o tempo do movimento dos astros. Como diz Barros:

O tempo dos historiadores, portanto, é sempre um tempo humano. Ele não é o tempo dos físicos ou dos astrônomos. Tampouco é o tempo dos calendários ou da mera cronologia, ainda que destes modos de situar o tempo objetivamente o historiador precise se valer no decorrer de suas narrativas e análises historiográficas. (BARROS, 2013, p.20 e 21)

Isso significa que a História e o historiador tem relação com o chamado “tempo-calendário”, porém para essa ciência o que se passa nos meandros das datas é mais importante de que elas mesmas. Logo o historiador não se furta a utilizar-se objetivamente do “tempo dos físicos e dos astrônomos” (BARROS, 2013), mas o tempo histórico não está nos acontecimentos, nos marcos, nos dias meses e anos. Ele está entre eles.

Trabalhar com uma ideia de tempo humano sugere, também, considerar a sensibilidade humana e as experiências individuais. Cada um de nós percebe o tempo diferentemente. O tempo histórico, porém, é social. A sensação de alongamento ou encurtamento da passagem temporal é possível para a ciência histórica, mas esse movimento acontece entre sociedades, entre processos, entre conjunturas.

Talvez o melhor exemplo tenha sido dado por Eric J. Hobsbawn em sua já clássica obra “A Era dos Extremos”. Nela, Hobsbawn (2003) formula o conceito de “Breve Século XX”, argumentando que o referido século não teria tido cem anos. Para o autor, o século XX se inicia no ano de 1914 (início da primeira Guerra Mundial) e termina no ano de 1991 (Com o colapso da União Soviética). Para Hobsbawn, estes marcos indicam pontos de ruptura, nos quais ele enxerga diferenças substanciais entre a conjuntura histórica anterior (século XIX) e posterior (século XXI). O autor aponta com ainda mais firmeza o marco temporal final do século XX, afirmando que “não há como duvidar seriamente que em fins da década de 1980 e início da década de 1990 uma era se encerrou e uma nova começou” (HOBSBAWN, 2003, p.15).

Tal proposta encontrou eco na comunidade historiadora, e é amplamente aceita hoje. O século XX dos historiadores, então, é diverso do mesmo período no calendário astronômico: os números de voltas da terra em torno de si e do sol divergem totalmente. Isso se dá por esse período conformar um conjunto de processos históricos que, mesmo não se encerrando nele, dá um nexos de inteligibilidade a esse período que não existia no anterior e que não é transferível (pelo menos não em perspectiva macro) ao posterior. Naquele período que compreende por volta de setenta e sete anos, as ações e transformações humanas foram marcantes o suficiente para transformar a conformação temporal do século XX para a História.

Para compreender o tempo histórico em toda sua complexidade, é necessário perceber que há diversos conceitos que contribuem para a sua apreensão. A Escola dos *Annales* foi importantíssima nesse movimento, e alguns dos seus principais nomes contribuíram para os debates em torno dessa temática.

A primeira geração dos *Annales* foi responsável por incorporar no estudo da ciência histórica a dimensão da *permanência*, por meio da categoria *duração* atribuindo ao fato único tal como trabalhado pela História metódica ou tradicional (CRACCO, 2009, p. 31), importância parcial na compreensão dos processos históricos. Tal mudança vem atrelada a uma maior abertura da História à interdisciplinaridade com outras ciências, abrindo o método de análise historiográfico a novas metodologias, permitindo o deslocamento do foco do estudo da dimensão política da história para o estudo das estruturas sociais e econômicas. Como afirma Rodrigo Cracco:

A inclusão do estudo das permanências, dos aspectos duradouros difere bastante da história tradicional na qual o evento político é tratado quase como exclusivo objeto da história. A perspectiva da mudança continua sendo considerada, mas a inclusão no discurso do historiador do que muda somente muito lentamente, as estruturas mentais tão presentes na obra de Febvre, assim como as estruturas sociais e econômicas da obra de Bloch, abrem uma nova possibilidade para a disciplina histórica de expandir o leque de objetos de estudo (CRACCO, 2009, p. 20)

Tal perspectiva se opõe à compreensão de tempo histórico da escola metódica, ou tradicional, do século XIX, que enxergava o tempo enquanto fenômeno “linear, contínuo e progressivo” (CRACCO, 2009, p; 26), e que caminhava em sentido único, em direção ao futuro, ao progresso e à razão. Os principais objetos da História tradicional eram o Estado e o fato político, e a perspectiva temporal era atrelada à curta duração.

Já essa nova forma de compreender o tempo histórico caracterizava-se pela crescente importância na análise das permanências, das estruturas, da repetição e comparação, dos movimentos inconstantes da História.

Segundo Rodrigo Cracco:

Esta nova orientação temporal da pesquisa histórica favoreceu uma mudança significativa nos objetos de análise do historiador. Passando a considerar às permanências, o historiador desloca o olhar dos objetos tradicionais da história para outros nos quais o papel do que resiste, do que muda somente a longo termo, se destacam. Passa a ser dada uma importância maior aos aspectos mais resistentes da história como os econômicos, sociais e mentais em detrimento da política, das biografias, etc. Nos campos econômico, social e mental o tempo histórico aparece de forma menos acelerada: a especificidade histórica da mudança continua presente, no entanto, de forma menos convulsiva, menos rápida que no campo político-biográfico, do tempo individual, dos

eventos. Este tempo mais lento favorece a pesquisa quantificada e problematizante. A repetição também é característica deste novo tempo histórico, possibilitando a comparação como modelo científico, diferente do modelo positivista. (CRACCO, 2009, p. 26).

À chamada primeira geração dos *Annales* se seguiu a segunda, liderada principalmente por Fernand Braudel. Esse foi responsável por aprofundar o conceito de tempo histórico desenvolvido na geração anterior, concebendo a chamada “dialética das durações” (BRAUDEL, 2011, apud BARROS, 2013, p. 100).

Para o autor, o tempo histórico é composto por três dimensões temporais: a longa duração, a curta duração e a média duração. Ou as estruturas, as conjunturas e os eventos. Helena Araújo (1998), em sua dissertação de mestrado, explora a concepção de tempo braudeliano no contexto do ensino de História. A autora, em diálogo com Braudel entende o tempo de curta duração como o fato cotidiano, o acontecimento raso, “tempo de nossas rápidas tomadas de consciência” (ARAÚJO, 1998, p.18). Ao tempo de média duração, se refere como tempo dos “ciclos e interciclos” (idem, *ibid.*), ou seja, eventos de maior duração que o acontecimento, com estruturas próprias, que se encerram em si mesmos. À longa duração se refere como “tendência secular” (idem, *ibid.*), notificando que se tratam de grandes processos das sociedades humanas, que perpassam gerações, décadas, séculos, se modificando muito lentamente. José D’assunção Barros, em leitura da obra de Braudel, também se refere à longa duração como “história quase imóvel” (BARROS, 2013, p. 107).

Para Braudel, esses diferentes eixos para pensar a História e seu tempo se inter-relacionam, e é nessa relação recíproca que os diferentes processos históricos estão inseridos, cada um em seu tempo. A estrutura enquadra as conjunturas, que por sua vez enquadram os fatos (BARROS, 2013, p. 101). Tal manobra de articulação se dá pelo historiador, possibilitando uma diversidade de “tempos históricos” tão diversa quantas as análises possíveis. O exemplo utilizado mais acima no capítulo, de Eric Hobsbawm, ilustra bem essa ideia.

A escola dos *Annales* também trouxe importante contribuição ao desenvolver a ideia de História-problema. Nessa concepção metodológica, a relação entre presente e passado é colocada em perspectiva, e passa a ser enxergada enquanto via de mão dupla: enxergar o presente através do passado, mas também enxergar o passado através do presente. Ou seja, é a “compreensão de que a História, ainda que se referindo ao passado, faz-se no presente (BARROS, 2013, p. 127)”. Tal concepção se coloca como oposta à

ideia de “História mestra da vida”, muito forte na metodologia da escola metódica/tradicional, na qual a História serviria sempre como conjunto de exemplos para o presente, em um movimento que enxergava o tempo histórico em movimentos cíclicos, repetidos. Para os historiadores dos *Annales*, a relação entre passado e presente é dialética e construtiva. Sobre a História-problema, nos diz Barros:

Com a perspectiva dos *Annales*, o presente coloca as questões de sua época para o passado, estruturando-o a partir de uma problematização, e reciprocamente o passado recoloca novas questões para o presente, permitindo que na operação historiográfica não apenas o historiador compreenda o passado, tal como ocorre na perspectiva historicista mais tradicional (neorrankeana), mas também compreenda a si mesmo (BARROS, 2013, p. 130).

Essa percepção temporal da Escola dos *Annales* pode ser assim resumida:

Sob influência das ciências sociais, a história, antes de tudo exclusivo da sucessão dos eventos, da mudança, da passagem do passado ao futuro, da diferença temporal sucessiva, e que sempre privilegiou o evento e quis ser uma descrição da mudança, seria obrigada a incluir em seu conceito de tempo a permanência, a simultaneidade. Os *Annales*, e Braudel em particular, construíram o conceito de ‘longa duração’, que ao mesmo tempo incorpora e se diferencia do conceito de estrutura social das ciências sociais. A longa duração é a tradução, para a linguagem dos historiadores, da estrutura atemporal dos sociólogos, antropólogos e lingüistas. Ao passarem à consideração da dialética entre mudança e permanência, entre longa duração e evento, os *Annales* produziram uma mudança substancial no conceito de tempo histórico. (REIS, 2003, p. 198)

O conjunto das obras dos diversos historiadores que compuseram a Escola dos *Annales*, notadamente Bloch, Febvre e Braudel, é responsável por grande avanço nas análises sobre o tempo histórico. Tal conjunto é responsável por apresentar e desenvolver uma série de conceitos importantes para analisar e conceituar o tempo. Alguns deles são profícuos para a análise pretendida nessa dissertação, e faz-se necessária uma abordagem sobre eles, delineando seus usos futuros enquanto categorias de análise.

O conceito de “temporalidade” é um desses, e um dos mais caros ao estudo da História. A “temporalidade” é o conceito que define as diferentes formas de relação entre a ação social e o tempo. É a construção de cada encadeamento de sentidos possíveis do tempo e suas facetas, em diferentes momentos da História, e que constitui diferentes formas de perceber e sentir o passar do tempo. Como diz Barros, “a temporalidade, portanto, é uma ideia que apenas adquire sentido através da percepção humana, da imaginação, das vivências do ser humano, e pouco ou nada tem a ver com o tempo físico da natureza” (BARROS, 2013, p. 32).

Os conceitos de “duração”, a partir da matriz braudeliana (curta, média e longa durações) também são de suma importância para o entendimento do tempo. Para além de articular diferentes tipos de processos históricos, a duração carrega consigo os, tão importantes quanto, conceitos de “mudança” (ou ruptura) e “permanência”. Como diz Barros, a compreensão desses conceitos é importante por explicitar “ritmo, modo e velocidade com que se dá uma transformação no tempo, à durabilidade ou permanência de algo até que seja substituído por algo novo ou por um novo estado” (BARROS, 2013, p. 34). Em outras palavras, o ensino para a compreensão do referido arcabouço conceitual ajuda o aluno a compreender as diferentes sensações de variação do tempo, quando ele “acelera” ou quando “freia”.

Da matriz historiográfica dessa escola francesa podemos também apreender os conceitos de “evento”, “processo” e “estrutura”, que estão intrinsecamente imbricados entre si e com os conceitos anteriormente enumerados. Tais conceitos são caríssimos ao historiador, e também ao professor de História, ao auxiliar na compreensão de uma organização do tempo a partir da ação humana. O “evento” aponta diretamente para a ação do homem, e também ajuda a compreender especialmente a noção de mudança. É o que ajuda a concretizar a percepção de que o tempo é fluído, se move e se modifica. O “evento” é o conceito que desencadeia essa percepção, e que ajuda a embricar e complexificar outras ideias auxiliares na percepção do tempo.

O conceito de “processo” é um dos mais importantes na compreensão do tempo histórico. É ele que dá sentido e articula “evento” e “estrutura”, dá a eles “uma certa coerência, uma identidade” (BARROS, 2013, p. 38). A noção de processo também dá uma ideia de movimento e de articulação entre as três durações de Braudel.

Já “Estrutura” remete a um tempo mais longo, articula continuidades e descontinuidades, e permite a comparação entre diferentes contextos. A estrutura remete ao tempo da longa duração, à mudança que ocorre lentamente, percepção caríssima no quadro cultural contemporâneo. Além disso, também remete aos conceitos de “simultaneidade” e “sucessão”.

O conceito de “simultaneidade” permite também a ampliação da perspectiva comparativa, ampliando o leque de matrizes históricas estudadas e complexificando o entendimento da História (estudando, por exemplo, sociedades ameríndias e africanas no contexto da História europeia). Isso ajuda a aprofundar a percepção de inter-relacionamento entre diferentes variáveis de um mesmo processo, favorecendo um olhar multicultural sobre o estudo da história.

Já a ideia de “sucessão” ajuda o aluno a perceber noções de causalidade em perspectiva temporal. Compreender tal noção é importante, inclusive, para problematizar a noção de “processo”/”progresso” como trabalhada pela escola metódica/tradicional. A sucessão tal qual aparece nessa perspectiva remete à “mobilização de explicações monocausais, por meio das quais os acontecimentos se relacionam um após o outro em uma direção predeterminada” (GABRIEL, 2012b, p. 220). Uma compreensão problematizada do conceito de “sucessão” permite ao mesmo tempo potencializar um entendimento do encadeamento de eventos e processos históricos sem abrir mão da cronologia, nem tampouco reforçar a associação entre processo e progresso, pela qual o sentido do primeiro termo está direta e unicamente associado a uma sequência de fatos inexoráveis de direção pré-determinada rumo à Revolução industrial.

Embora tenha sofrido com algumas críticas, a perspectiva dos *Annales* trouxe grande contribuição à epistemologia do tempo histórico. Sofrendo grande influência das Ciências Sociais, a perspectiva dos historiadores filiados à revista francesa ofertaram à comunidade historiadora a compreensão do tempo enquanto “estrutura social”, e a construção de um mundo mais estrutural e durável (daí dois conceitos importantíssimos dessa escola historiográfica, os de “duração” e “estrutura”). Tal perspectiva permitiu a transição de uma História focada em eventos políticos, datas e rupturas totais, para o estudo de processos mais complexos e especialmente das permanências. Dessa forma, os *Annales* “desaceleraram” o tempo histórico, apostando principalmente na longa duração.

Além das contribuições dos historiadores vinculados à Escola dos *Annales* para a reflexão sobre o tempo histórico, outras vertentes teóricas trouxeram novas perspectivas para o fazer historiográfico que impactaram a interpretação deste par inseparável: tempo e história. Diversos autores contribuíram nessas últimas décadas com diferentes perspectivas de pensar o tempo histórico, entre eles destacam-se Reinhart Koselleck e Paul Ricoeur.

Koselleck, especialmente em sua obra “Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos” (2006) aponta para a diversidade de percepções e significações do tempo, e do tempo histórico, em diferentes períodos da História humana. A hipótese trazida pelo autor é que o tempo histórico se constitui “no processo de determinação da distinção entre passado e futuro, ou, usando-se a terminologia antropológica, entre experiência e expectativa” (KOSELLECK, 2006, p. 16). Para Koselleck, o tempo histórico é também construto da História, e pode tomar diferentes formas e percepções

em diferentes épocas, a partir da articulação entre as instâncias de passado e futuro de cada presente.

A partir dessa premissa, o autor desenvolve os conceitos de “campo de experiência” (relativo passado) e “horizonte de expectativa” (relativo ao futuro). A apropriação dos já enunciados conceitos da antropologia se dá em função de sua capacidade, para Koselleck, de articular passado e presente na formação dos sentidos de tempo histórico. Desta forma, o autor sugere que as diferentes gerações da História operam com diversas percepções de passado (e formam um campo de experiência) e de futuro (constituindo um horizonte de expectativa).

Dessa forma, “campo de experiência” e “horizonte de expectativa” se inter-relacionam continuamente, em relações assimétricas e contingentes, que fazem emergir sempre uma percepção de tempo peculiar. Seja individual ou socialmente, essas relações entre “passado-presente” e “futuro-presente” estabelecem assim uma relação com o tempo que faz emergir uma significação de tempo histórico particular em cada contexto. Essas relações não são simétricas, mas irregulares, à medida que se negociam sentidos entre os dois domínios da percepção humana.

Koselleck utiliza as categorias históricas propostas por ele para analisar a transição da percepção de tempo a partir dos eventos do final do século XVIII, notadamente a Revolução francesa e a Revolução Industrial. O autor aponta para a formação da “modernidade” a partir do progressivo afastamento entre experiência e expectativa, até então quase sobrepostos. O futuro, representado até então, por ideias de brevidade (apocalipse) ou limitação (a experiência política possível, controlada pelo Estado absolutista), ou seja, em grande parte, um futuro sem futuro, foi sendo substituído pela ideia de “progresso” (Koselleck, 2006, p. 318).

Essa ideia traz consigo a concepção de um futuro novo, diferente do presente, inimaginado pelas experiências passadas. Como diz o autor, “um futuro portador de progresso modifica também o valor histórico do passado” (KOSELLECK, 2006, p. 319). O futuro passa a ter a conotação do novo, ou, como diz Koselleck, “o futuro não apenas modifica a sociedade, mas a melhora” (KOSELLECK, 2006, p. 321). O tempo que se inaugura, então, é um tempo quase descolado da cronologia, cada vez mais distante do “espaço de experiência”, e com a “expectativa” como própria força motora da História. Através dessa ideia, o autor apresenta a ideia de “aceleração” do tempo.

Sobre essa noção, nos diz José D’Assunção Barros:

Imaginariamente, o campo de experiência, o presente, e o horizonte de expectativas podem produzir as relações mais diversas, e assim ocorre no decorrer da própria história. Há épocas em que o tempo parece, à maior parte dos seus contemporâneos, desenrolar-se lentamente, e há outras em que o tempo parece estar acelerado, em função da rapidez das transformações políticas ou tecnológicas. [...]As fusões e clivagens que se estabelecem imaginariamente entre as três temporalidades – passado, presente e futuro – podem aparecer ao ambiente mental predominantemente em cada época, e às consciências daqueles que vivem nessas várias épocas, de maneiras bem diferenciadas (BARROS, 2013, p. 147 e 148).

Ou seja, para Koselleck, a velocidade com a qual se passavam os acontecimentos do final do século XVIII levava a uma sensação de “encurtamento da distância temporal” (KOSELLECK, 2006, p. 58). Usando a Revolução francesa como modelo, o autor aponta que, ao mesmo tempo que, por um lado, as grandes mudanças, e reviravoltas, trazidas por esse evento alargavam o “horizonte de expectativa” cada vez mais, por outro lado, o fato de não haver situações semelhantes aos quais se pudesse recorrer estreitava a relação entre a percepção do presente e o “espaço de experiência”, limitando seu uso. O resultado é uma sensação de leveza do futuro, potencializada pela já enumerada ideia de “progresso”.

A constituição desse arcabouço teórico por Koselleck traz uma novo sopro para a compreensão da relação do homem com as temporalidades, e delas entre si. A partir de Koselleck, podemos perceber, por exemplo, que o atual estágio de aceleração temporal trazido pela emergência da cultura digital, sugerido por alguns historiadores, não é novidade na história humana, tendo sido percebido em diferentes estágios, notadamente na transição do pensamento religioso para o pensamento racional por volta dos séculos XIII e XIV e, como já dito, no âmbito das revoluções Francesa e Industrial.

Trago sua contribuição e aposto na utilização dessas categorias meta-históricas (KOSELLECK, 2006) como forma de analisar a empiria proposta. Que “campos de experiência” e “horizontes de expectativa” se fazem presentes no material estudado? Que significações de tempo histórico trazem? Será que elas são tão novas assim? O uso dessas categorias, e a percepção do autor acerca das múltiplas articulações temporais possíveis, é profícua para perceber que potenciais articulações se colocam a partir do advento cultura digital. Que passados e futuros são negociados, neste presente quase indizível, e qual o papel desse último? Trata-se, sobretudo de, como dizem Gabriel e Monteiro, de:

Não desistir de apostar no presente como espaço permanente de tensão entre os “campos de experiência” e os “horizontes de expectativa”. Mesmo sendo ele tão provisório e instável, é nele que permanentemente

se articulam passados e futuros possíveis, memórias e projetos. É nele que o jogo é jogado. É nele que as narrativas históricas são construídas, desconstruídas, reconstruídas, o passado é reinventado e o futuro, sonhado (GABRIEL e MONTEIRO, 2014, p. 26).

Ainda seguindo a teoria de Koselleck, a mesma cadeia de eventos que levou à aceleração do tempo e o surgimento da ideia de “progresso” a partir da mudança nas perspectivas de passado e presente trouxe uma mudança substancial para a ciência histórica. Essa nova forma de experimentar o tempo, matéria central da ciência histórica, vai levar a uma mudança epistemológica e metodológica no âmbito da mesma ciência. Através da análise da transição do uso, para se referir à História, da palavra *Historie* para *Geschichte*, o autor mostra como o *topos* da História transita da narrativa do fato para o fato em si. Ao mesmo tempo, analisa como a percepção da história enquanto mestra da vida (*historia magistra vitae*) entrou em declínio, com a ciência histórica ganhando um status de singular coletivo, do qual só se pode apreender aquilo que lhe é contextual.

No que se refere às contribuições de Paul Ricoeur para a reflexão sobre o tempo histórico, cumpre destacar o papel desempenhado pelo seus estudos na reabilitação da categoria narrativa desacreditada entre os historiadores desde a Escola dos *Annales*. Condenada por essa vertente historiográfica que a significou como o antagonico de uma história-problema, científica, a história narrativa, tal como concebida pela História metódica tradicional, foi considerada durante grande parte do século passado como algo a ser superado. Como afirma Reis (2012) ,

Os *Annales* opuseram a história-problema a esta narrativa tradicional e a longa duração ao evento único e irrepitível e pensaram que haviam dado uma solução definitiva ao problema do conhecimento histórico. Na história-problema, tudo que se acreditava que a narrativa pudesse revelar foi posto em dúvida. Admite-se que o historiador escolhe e constrói o seu objeto e interroga o passado. Ele é obrigado a aparecer e a explicitar seus pressupostos. O historiador dos *Annales* afirma, com certo orgulho, pois acreditava que tinha vencido a sua “ingenuidade narrativista”, que ele escolhe, seleciona, interroga, conceitua, analisa, conclui. O texto histórico é resultado da sua construção teórica. O sujeito-historiador é seu construtor (REIS, 2005, p. 106).

A partir da segunda metade do século XX , em sintonia com os ares dos tempos marcado pelo que ficou conhecido como a “crise do paradigma moderno” a história-problema foi criticada enquanto “excessivamente abstrata, estática, ahistórica, anônima, sem eventos, sem homens” (REIS, 2005, p. 96). Com efeito, os mesmos pressupostos teórico-metodológicos da escola dos *Annales* que estiveram na base de seu sucesso,

passam a ser problematizados na medida em que se inscrevem nos modelos interpretativos da modernidade. Como aponta Nascimento:

O paradigma moderno e o método científico são questionados em um processo longo e não-linear, dando espaço a novas teorias, a novas perguntas. Os limites da modernidade vão ser cada vez mais expostos, levando à busca por novas formas de interpretar o mundo. [...] Quando as verdades consideradas universais na modernidade passam a ser questionadas, intensifica-se a busca por —outras verdades, outras formas de saberes, outras matrizes teóricas. A chamada “crise paradigmática” abalou os modelos teóricos estabelecidos (NASCIMENTO, 2014, p. 68).

Nesse movimento, o conceito de narrativa volta à baila, em uma reconciliação entre a História, tempo e narrativa (REIS, 2005, p.98), na qual a figura de Paul Ricoeur é central. Partindo das reflexões de Santo Agostinho sobre o “tempo da alma” e da temporalidade lógica da intriga Aristotélica, Ricoeur propõe uma nova tese para trabalhar a aporia do tempo enquanto “elemento indizível”, a partir da articulação entre essas duas perspectivas. Em “Tempo e Narrativa”³⁸, Ricoeur propõe a tese do tempo histórico enquanto “terceiro tempo”, um novo tempo surgido da tensão entre o tempo da alma e o tempo físico, e que aparece refigurado através da narrativa. Para Ricoeur:

O tempo torna-se humano na medida em que é articulado de maneira narrativa. A narrativa é significativa na medida em que ela desenha os traços da experiência temporal. Esta tese apresenta um caráter circular [...] a circularidade entre temporalidade e narrativa não é viciada, mas duas metades que se reforçam reciprocamente (RICOEUR, 1994, apud REIS, 2005, p. 103)

A proposta de Ricoeur traz, então, a possibilidade de comunhão entre os até então antagonistas “tempo do indivíduo”, ou seja, a percepção pessoal da passagem do tempo, e o “tempo coletivo”, seja ele o tempo físico ou o tempo histórico tal como pensado pelos *Annales* (tempo das estruturas ou das conjunturas). Além disso, dá um novo sopro epistemológico ao conceito de “narrativa” na Teoria da História, trazendo a narrativa para o centro do conhecimento histórico. Importa sublinhar que o reconhecimento da estrutura narrativa do conhecimento histórico como defendido por Ricoeur não pressupõe a negação da sua cientificidade se distanciando assim de autores como Hayden White

³⁸ A Obra “Tempo e Narrativa”, publicada pela primeira vez entre 1983 e 1985, reúne nos seus três tomos as reflexões de Ricoeur sobre as relações entre esses dois referenciais. A obra trouxe grande contribuição para os historiadores ao, por uma lado, articular os pensamentos de diversos filósofos e pensadores sobre o tempo na tentativa de compreensão do tempo histórico e, por outro, propor uma forma de materialização da relação entre temporalidade e concepção narrativa através da tríplice *mimésis* proposta.

(2001) que associam a História à literatura atribuindo caráter ficcional ao conhecimento histórico (WHITE, 2001).

Para Ricoeur, a História é intrinsecamente narrativa, mas não é qualquer narrativa. Segundo Dosse, “Ricoeur mantém a tensão interna à escrita histórica que com a ficção tem em comum as mesmas figuras retóricas, mas que também pretende ser sobretudo um discurso sobre a verdade, um discurso de representação de algo real, de um referente passado” (DOSSE, 2001, p.75). Dessa forma, objetividade e subjetividade são parte intrínseca da História, e do discurso historiográfico, que fica “entre a identidade narrativa e a ambição de verdade” (DOSSE, 2001, p. 82).

O que difere a História da narrativa ficcional é justamente esse estatuto duplo. Através da “ambição de verdade”, a narrativa histórica busca um estatuto de compromisso com a verossimilhança do passado “possível” (REIS, 2005). Para Ricoeur, é a narrativa histórica que intermedeia e condiciona “espaços de experiência” e “horizontes de expectativa” na operação historiográfica, fazendo emergir dessa operação o terceiro tempo, o tempo histórico, que é o tempo da narrativa.

A materialização dessa operação se dá através do proposto “círculo hermenêutico”, no qual o historiador “vai buscar seus materiais historiográficos e instâncias narrativas no vivido para, a partir daí, construir uma ‘intriga historiográfica’ com vistas a oferecê-la à atividade recriadora do leitor” (NASCIMENTO, 2014, p. 71). Dessa forma, Ricoeur propõe uma mediação entre narrativa e tempo intrinsecamente ligada à atividade humana.

O círculo hermenêutico proposto pelo autor é composto por três fases: mimese 1, momento de prefiguração do campo prático a partir do vivido; mimese 2, a de construção narrativa de tal campo; e mimese 3, na qual o leitor da obra a ressignifica, de acordo com sua experiência. Ou seja, a narrativa histórica, a configuração de seu tempo, nasce do vivido e a ele retorna (REIS, 2005, p. 109). Para Ricoeur, portanto, leitor é peça chave na construção do texto, e na significação do tempo proposto.

A importância da obra de Paul Ricoeur se dá, para além da contribuição para a epistemologia da História e do tempo histórico, e da reconciliação entre História e narrativa, em um resgate do vivido, do humano, para a ciência histórica. Sobre isso, diz Nascimento:

Da obra de Ricoeur, pode-se extrair a relação entre História e o “viver”. A história é construída a partir do viver humano e o reconstrói através de sua narrativa. O modelo trifásico que esse autor propõe exalta essa relação íntima, que afasta radicalismos pós-modernos que isolam as

representações de mundo do próprio mundo. Ao trazer essa perspectiva, Ricoeur não está resgatando o sentido pleno da história *magistra vitae*, ou seja, a história não se repete, mas isso não significa que ela não seja referência para leituras do presente. Para ele, os procedimentos necessários para a elaboração da narrativa histórica conferem a ela objetividade ontológica (NASCIMENTO, 2014, p.72).

Fábio Nascimento, ao analisar a obra do filósofo francês, propôs “a potencialidade do círculo hermenêutico ricoeuriano para a análise de narrativas históricas escolares em plataformas hipertextuais” (NASCIMENTO, 2014, p. 82). O autor argumenta que, através dos caminhos possibilitados pelos *hiperlinks* nos textos disponíveis na internet, o leitor faz uma segunda prefiguração, ou seja, refaz a etapa da mimese 1, se tornando também responsável pela ordenação textual, logo, autor, e possibilitando o surgimento de diversas leituras possíveis. Diz Nascimento:

Esta última questão levanta uma possível potencialização de deslocamentos de fronteiras em plataformas hipertextuais. Mesmo que o fechamento discursivo seja necessário e impossível, o hipertexto pode estar alterando a noção de totalidade da narrativa, pois essa, em plataformas hipertextuais, é menos determinada pelo autor. Esse é responsável pela sutura de seu texto, mas, muitas vezes, esse texto ganha diversas aberturas através de *hiperlinks* (NASCIMENTO, 2014, p. 86).

Para o autor, isso traz a possibilidade da emergência de duas totalidades discursivas inacabadas paralelas: a do texto, configurada pelo primeiro autor, e a das possibilidades trazidas pela leitura fluída a partir da primeira prefiguração. Tal premissa reforça ainda mais o papel do leitor na configuração da narrativa, e, dessa forma, na articulação entre essa e a construção do tempo histórico possível naquele material.

Considero tal premissa importante na análise do material proposto, na tentativa de pensar quais possíveis narrativas o aluno/leitor pode criar, e quais sentidos de tempo histórico pode apreender e ressignificar a partir do uso do material didático digital. A estrutura do material empírico analisado não se dá por *hiperlinks*, mas, como veremos, ele tem uma interface³⁹ que possibilita a mesma fluidez na leitura.

Além disso, considerando tempo e narrativa enquanto conceitos relacionais e dialógicos, que se constroem mutuamente, acredito ter ferramentas necessárias para analisar possíveis formas de significação do tempo histórico na parte textual do material

³⁹ Considero a interface da ferramenta como a forma de organização visual e interativa que ela apresenta para utilização dos professores e alunos, assim como os recursos oferecidos durante o uso do livro-aplicativo.

proposto, para além de uma análise de sua construção simbólica na parte organizacional/visual da plataforma.

Da mesma forma, o quadro teórico desenvolvido por Ricoeur se aproxima das questões epistemológicas sobre o conhecimento desenvolvidas nesse trabalho, sobretudo no que diz respeito ao campo pós-fundacional e à Teoria do Discurso. Como diz Gabriel:

Ao possibilitar o entendimento de narrativa como a "síntese do heterogêneo" de múltiplas experiências de temporalidades, ou ainda uma articulação temporal da ação", Ricoeur (1997, 1990) oferece uma alternativa teórica para pensar a totalidade temporal para além de um historicismo transcendental essencialista, aproximando-se desse modo às perspectivas pós-fundacionais. Narrar, nessa perspectiva é significar experiências singulares e coletivas no tempo, é dar um sentido provisório, inacabado a uma vida. O conceito de *narrativa* carrega desse modo a noção de totalidade discursiva fissurada voltada agora para pensar especificamente o *ser* do/no tempo. [...] a categoria narrativa histórica permite operar com a complexidade das estruturas temporais inerentes ao pensamento histórico, abrindo pistas promissoras para pensarmos os desafios e riscos a serem considerados quando se trata de elaborarmos didaticamente o conhecimento histórico na educação básica. (GABRIEL, 2015a, s/p).

Tendo explicitado o referencial teórico a partir do qual a análise sobre o tempo histórico no material didático se construirá, parto a o debate sobre as temporalidades para o ensino de História, além das demandas trazidas pela emergência da cultura digital.

3.2 - Ensinando o tempo: um desafio para desnaturalizar o presente.

Conforto alucinante, tranquilidade na clareira do caos
O ponteiro, ele rodou mais rápido no mesmo relógio de ontem
O que as horas guardam nos espaços do contratempo?
(Otto – Meu Mundo)

O tempo é uma dimensão constitutiva da experiência humana, e o ensino de História tem como objetivo chave a educação para a percepção e orientação ou operacionalização crítica do/no tempo. Como diz Cinthia Araújo (2013), “como base de toda a experiência, o tempo deriva da forma como nossa consciência está estruturada, permitindo que possamos distinguir processos anteriores e posteriores, retenção e propensão, memória e expectativa, passado e futuro” (ARAÚJO, 2013, p. 66 e 67), e cabe à disciplina histórica trabalhar com as diferentes construções possíveis do tempo, para estruturar essa percepção no aluno. Como diz Albuquerque Júnior, “A História, quando

se torna matéria escolar, explicita esse papel de formadora de sujeitos, de construtora de formas de ver, sentir, de pensar, de valorar, de se posicionar no mundo” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p.31).

Sendo assim, o tempo, e suas formas de abstração e apropriação vem sendo debatido nessas últimas décadas no campo do Ensino de História. Autores consagrados como Circe Bitencourt (2004) e Isabel Barca (2000) já abordaram o tema, e autores como Helena Araújo (1998), Ana Maria Monteiro (2012), Carmen Teresa Gabriel (2010, 2012^a, 2012b, 2014, 2015a, 2015b), Sonia Regina Miranda (2012, 2013) e Marcella Albaine (2015) deram contribuições recentes importantes para o debate sobre o ensino do significante “tempo” na área.

Helena Araújo (1998) aponta, em diálogo com autores como Nadai e Bittencourt (1988), Felgueiras (1994) e Correia (1996), para a necessidade de problematização de um ensino de História permeado por uma percepção de temporalidade “linear e evolucionista”. A partir dessa perspectiva, a autora se questiona qual seria o tempo construído em sala de aula. Para tal ela elabora e aplica um questionário com o objetivo de investigar a noção de tempo em crianças na faixa etária entre os dez e quatorze anos, em escolas particulares e públicas, com um recorte na região metropolitana do Rio de Janeiro. Araújo reconhece que uma das dificuldades enfrentadas pelos alunos na assimilação do conhecimento histórico é o “não entendimento do processo histórico e de complexa abstração que envolve as múltiplas dimensões do tempo histórico” (ARAÚJO, 1998, p. 11).

Após a aplicação e análise dos questionários Araújo percebeu que a noção de tempo demonstrada pela maioria dos alunos era pautada em um saber “não escolar”, adquirido através da família e de vivências cotidianas, e não na escola (ARAÚJO, 1998, p. 141). Sendo assim, a autora reforça a necessidade de a escola focar no ensino dos conceitos básicos para compreensão do tempo, como “sucessão”, “duração” e “simultaneidade”, a fim de chegar a uma noção de tempo histórico mais problematizada e historicizada por parte dos alunos. Diz a autora:

É fundamental que os indivíduos entendam e aprendam a noção de tempo histórico e todas suas características. Somente depois dessa aquisição estão mais preparados para o entendimento da história propriamente dita, podendo ser capazes de fazer análises, inferências e interpretações sobre a pluralidade das realidades presentes e passadas (ARAÚJO, 1998, p. 5).

A ideia defendida por Araújo vai ao encontro da ideia de centralidade do tempo na epistemologia da História como colocado na seção anterior. Compreender as formas de manifestação do tempo, e suas articulações possíveis, é crucial também para o ensino da História. Carmen Gabriel reforça a centralidade da relação dialógica entre tempo e Ensino de História, ao colocar o significante “tempo” enquanto elemento sobre o qual se “articulam diferentes discursos historiográficos” e que “traz a marca desse campo disciplinar nos textos produzidos sobre o conhecimento histórico” (GABRIEL, 2015a, s/p), apontando para a disputa entre diferentes matrizes historiográficas na significação do termo e na construção do que é a disciplina História enquanto disciplina escolar.

Com sólida obra dedicada a pensar nas questões epistemológicas e práticas trazidas pelos “tempos pós” para a ciência histórica e o ensino de História, Gabriel tem dedicado alguns de seus esforços em pensar sobre a “análise das temporalidades recontextualizadas na escola da educação básica para a compreensão dos processos de produção e distribuição desse conhecimento” (GABRIEL, 2012, p. 215 e 216). Para a autora, a questão temporal é ao mesmo tempo elemento estruturante do pensamento histórico, e o que diferencia a construção do currículo dessa disciplina das demais que também lidam com o social.

Diz Gabriel:

a discussão sobre o ensino e a aprendizagem de passados e futuros, por meio da disciplina escolar história, remete-nos diretamente a uma das diversas *crises* que qualificam nosso presente e interferem na configuração de nosso quadro de pensamento. Expressões como “presentismo”, “aceleração da História”, “compressão da memória”, “fim das utopias”, em voga nos debates intelectuais da atualidade, são indícios de que os sentidos atribuídos ao tempo presente interferem na leitura contemporânea do mundo”

Em suas análises, Gabriel também nota uma permanência da matriz temporal “tradicional”, associada ao tempo linear, nas aulas e conteúdos de História (GABRIEL, 2012a). No trabalho citado, a autora, a partir do relato de uma professora de ensino básico, propõe uma problematização sobre essa permanência. Para ela, apesar de todas as críticas já feitas ao modelo de currículo que organiza cronologicamente os conteúdos da história, há diferentes perspectivas a serem abordadas acerca do tema, que não apenas a crítica à linearidade temporal. Ordenar cronologicamente o conteúdo, por exemplo, não necessariamente implica a adoção de um tempo histórico linear e evolutivo, tampouco impede que se traga contribuições da História problema para as aulas.

A autora identifica nessa disputa entre modelos de temporalidade associados à “história narrativa” e “história-problema”, a mesma dicotomia que se instaurou no seio da epistemologia da História a partir do século XIX, e que traz sublunariamente outros tipos de binarização como “narratividade x cientificidade”, “subjetividade x objetividade” e “interpretação x explicação” (GABRIEL, 2012a, p.14). Tais perspectivas estabelecem entre si cortes antagônicos que mexem diretamente com os processos de significação do tempo nas aulas de História.

Gabriel, então, aposta nos diálogos com Paul Ricoeur como forma de encontrar uma terceira via, preservando o status científico do conhecimento transposto para a escola, a centralidade da temporalidade na epistemologia da História e as particularidades da escola enquanto local de produção de saber. A autora então se propõe a pensar sobre como a teoria ricoeuriana traz potencialidades para pensar sobre o ensino das temporalidades a partir de três eixos (desafios): o presente como partida, a aversão à cronologia e o porquê de ensinar História.

No primeiro eixo, a autora problematiza a noção de que a noção de “presente” é constantemente mobilizada no ensino de História, como ponto de partida para a construção da narrativa escolar. A partir do diálogo entre Ricoeur e Koselleck, aponta para a noção do presente enquanto demanda, que articula “espaços de experiência” e “horizontes de expectativa”, e propõe questões para pensarmos nos critérios de seleção e organização dos conteúdos a partir dessas demandas.

No segundo eixo, Gabriel faz uma crítica à tendência, em nome de uma defesa da história-problema, de se abolir o tempo (em forma de cronologia) das aulas de História. Mobilizando os conceitos de “conectores” e “representância”⁴⁰ a partir da obra de Ricoeur, a autora aponta para uma possibilidade de se trabalhar com os elementos ligados a marcos temporais da história, e com linhas do tempo, sem mobilizar conjuntamente sentidos de “progresso” e “linearidade” nesse trabalho.

Por fim, no terceiro eixo a autora busca afirmar a importância do ensino de História no contexto contemporâneo, de crise de paradigmas, especialmente no que diz respeito ao papel dessa ciência enquanto estruturadora da apreensão, percepção e refiguração temporal das crianças e adolescentes. Gabriel aponta para um tempo

⁴⁰ “Conectores” sendo aqueles elementos que ajudam a construção da mediação entre tempo e vivido, ou seja, a narrativa histórica, tais como calendário, geração, sucessão, etc. Já o conceito de “representância” se refere ao status de construção do conhecimento histórico ao mesmo tempo mediado pela vivência e ficção, pela objetividade do fazer historiográfico e pela subjetividade da imaginação.

caracterizado pela distensão entre “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa”, que leva a uma sensação de presentismo. Esse presentismo tende a esvaziar o sentido do ensino de História. Trazendo a razão prática de Ricoeur, a autora aponta para a construção dessa tensão entre passado e futuro como possibilidade de tomada de responsabilidade pelo professor de História, no sentido de explicitar essa mesma tensão enquanto elemento estruturante da percepção temporal. Tal é a importância do ensino de História, e do professor enquanto mediador entre esse conhecimento e seus alunos.

Recentemente, a autora voltou a abordar o tempo histórico enquanto tema central de um de seus textos, ao questionar os PCNs da década de 1990 quanto às articulações possíveis sobre os significantes “tempo histórico” e “identidade nacional” na “definição hegemônica de história o Brasil na educação básica” (GABRIEL, 2015b, p. 39). Para tal, a autora retoma a noção de “narrativa histórica” de Ricoeur. Sobre a utilização desse conceito enquanto ferramenta potente para analisar as mobilizações de sentidos nos currículos de história, diz Gabriel:

(...) a *narrativa histórica* – como estrutura temporal que organiza a dispersão de nossas experiências – é intensamente mobilizada nas políticas de identidade e de diferença por meio de dispositivos variados que acionam memórias, produzem silêncios, lembranças e esquecimentos. Nos processos de identificação, passados são escolhidos, registrados, arquivados, reativados, transmitidos para reatualizar tradições inventadas e comunidades nacionais imaginadas. Nesse mesmo movimento, um *outro* no tempo e no espaço é produzido, seja como exemplo a ser seguido, seja como meta a ser atingida – ou seja até mesmo como um antagonico das identidades narrativas que se quer reafirmar. Seguir seus traços, trazê-lo para o presente, transformá-lo em objeto de investigação ou do ensino são ações recorrentes das práticas profissionais de pesquisadores e professores de História (GABRIEL, 2015b, p. 39).

Gabriel também aponta, mais uma vez, para a recorrência das críticas ao modelo chamado “tradicional” de História, que é significado enquanto antagonista no campo do ensino dessa disciplina, e do qual as recentes propostas curriculares, apoiadas em diferentes matrizes teóricas, buscam se distanciar, ao mesmo tempo que se esforçam para deslocar sentidos hegemônicos de “tempo histórico” e “identidade nacional” ligados à essa matriz historiográfica, muitas vezes elencando a “narrativa histórica” enquanto inimigo a ser combatido.

A autora problematiza essa crítica à “narrativa histórica” enquanto questionamento a um sentido hegemônico de narrativa, ligado à matriz historiográfica tradicional, que associa as ideias de “processo” e “progresso”, significando o tempo

histórico enquanto sucessão linear de fatos, que apontam para um fim previsível e desejado. Para Gabriel, cabe indagar se a própria noção de “processo histórico” está sendo questionada, ou se é um sentido hegemônico desse conceito, que o associa a uma narrativa histórica hegemônica, e a um sentido de tempo histórico como sinônimo de “progresso”, que é o alvo dessas análises. Para a autora, é necessário salientar que essa crítica deve ser endereçada a “um sentido particular hegemônico de narrativa” (GABRIEL, 2015b, p. 41) que hibridiza os sentidos dos conceitos em questão, e não a noção de narratividade do conhecimento histórico, que é o que lhe dá inteligibilidade, ou uma noção de tempo histórico em cuja cadeia de equivalência possa ser encontrada a noção de “processo histórico”, caro especialmente à didatização desse conhecimento.

Sobre a análise do documento proposto, Gabriel aponta para a desestabilização que a proposta de organização temática dos conteúdos causa sob o sentido hegemônico de tempo histórico ligado à matriz tradicional, o que propõe um avanço nos debates. Porém, a autora aponta para um risco do reforço do sentido criticado, dada a “ausência de explicitação de outras opções de reelaboração didática” (GABRIEL, 2015b, p. 51). Por um lado, a ausência de propostas levaria a uma continuidade na hegemonia do significante “processo”, dado o contexto de formação e costume dos professores a lidar com tal premissa, e por outro lado, o uso do tempo braudeliano proposto nos PCNs não permite a ressignificação desejada.

Ana Maria Monteiro (2012) aborda o tema através do debate sobre como o “presente” aparece nas aulas de História, ou seja, como os professores articulam, em suas narrativas, questões e demandas do presente para formular um nexos de inteligibilidade histórica para seus alunos. Partindo das discussões acerca da cientificidade do conhecimento histórico, do conceito de “regime de historicidade” e do entendimento da narrativa histórica enquanto elemento estruturante do discurso historiográfico (MONTEIRO, 2012, p. 196), a autora parte à análise de trechos de aulas de História do ensino básico em busca do “tempo presente” e suas articulações com essas questões.

Em suas análises, Monteiro aponta para o uso constante do tempo presente na articulação da fala de vários professores, o que provoca o surgimento de acronias (RANCIÈRE, 1996, apud MONTEIRO, 2012), heterocronias e anacronias na construção da narrativa histórica escolar. A autora busca uma argumentação no sentido de problematizar esses conceitos, especialmente a anacronia, como “o pior pecado que se pode cometer” para o conhecimento histórico. Em diálogo com Dosse (2005) argumenta que a utilização desses recursos tem valor didático, e pode auxiliar no processo de

didatização do conhecimento histórico, desde que seja feito com “vigilância epistemológica, para que sejam evitadas simplificações e distorções” (MONTEIRO, 2012, p. 206).

Dessa forma, a autora, especialmente por retirar exemplos de aulas de professores considerados “bem sucedidos”, argumenta que a utilização de referências e metáforas do tempo presente na construção da narrativa histórica escolar pode ser frutífera. Como diz Monteiro, “O tempo presente orienta os referenciais teóricos e encaminhamentos utilizados para a análise. O passado é reconstituído a partir de demandas curriculares do presente. A metáfora estabelece a possibilidade de comunicação de sentidos na base da explicação” (MONTEIRO, 2012, p. 209).

Sonia Miranda (2012, 2013) também apresenta importantes reflexões sobre a questão da temporalidade no ensino de História. A autora tem como disparadoras das suas reflexões as questões colocadas por sua filha, ao se deparar com a percepção o aprendizado do tempo. A autora atribui algumas dificuldades apresentadas por ela a uma falta de clareza no ensino sobre as temporalidades. Diz a autora:

Na base dessa dificuldade, por certo, localiza-se o fato de que o tratamento conceitual da temporalidade histórica é, por vezes, escamoteado e diluído em meio a outros componentes tidos como ‘mais importantes’, talvez por se remeterem à esfera do tangível, avaliável por meio de medidas diretas, quantificável por meio de testes estandardizados e, conseqüentemente, passível de disciplinarização (MIRANDA, 2012, p. 39).

A autora alerta para uma difícil construção da noção de tempo nos alunos do ensino fundamental e médio, e que não é mediada apenas pela escola. Em diálogo com Bakhtin (2006), Miranda atenta para um tempo representado por “signos que demandam múltiplos processos sociais de mediação e a interveniência da linguagem em sua ampla rede de significações e sentidos” (MIRANDA, 2012, p. 43). Para ela isso dificulta a apreensão do tempo para as crianças, pois essa ideia não pode ser associada a algo concreto. O calendário não é o tempo, o relógio não é o tempo. Diz Miranda:

palavras como calendário, duração, sequência, modernidade, simultaneidade, estrutura, conjuntura, longa ou curta duração – portanto em uma gama maior de exemplos mais próximos daquilo que nos afeta enquanto professores de História – a associação cognitiva em questão demanda outras mediações que vão muito além da explicação de uma definição que não se vincula a um objeto concreto, mas a uma categoria emanada de uma construção cultural altamente complexa e que, por essência, ancora-se em uma perspectiva dedutiva e generalizadora, e não indutiva (MIRANDA, 2012, p.43).

Ao chamar a atenção para a complexidade da construção cultural do conceito de “tempo”, a autora busca afirmar a necessidade de uma educação para a compreensão desse conceito, com orientações claras e procedimentos didáticos planejados para esse fim. Da mesma forma, encarar o tempo enquanto construção social faz com que ele só possa ser plenamente entendido em seu contexto cultural, e na interação com outras pessoas/sistemas de tempo.

Assim, é somente no processo de interação social e, conseqüentemente, na clareza quanto aos efeitos pedagógicos de um trabalho sistêmico, envolvendo o tratamento das categorias temporais em diversas circunstâncias e recortes históricos, que os signos linguísticos derivados das noções temporais podem se apresentar para os diversos estudantes, de modo consistente, em sua dimensão de Linguagem e ser capazes de produzir atividade de pensamento e deslocamentos conceituais entre diversas situações nas quais a temporalidade seja convocada em sua rede compreensiva (MIRANDA, 2012, p.45).

Por essas razões, Sonia Miranda aponta o ensino para a compreensão das temporalidades como o grande desafio dos professores de História em seu cotidiano. E elenca mais uma questão para tornar ainda mais complexa a intrincada questão do tempo histórico enquanto objeto de ensino: o presentismo.

Miranda, em diálogo com Sarlo (2000), atenta para uma condição de “saturação do instante presente” (MIRANDA, 2012, p. 60) provocada pela emergência da cultura digital. Para a autora, as crianças e jovens, imersos nessa cultura, vivem em uma sensação de presente contínuo, e tem grande dificuldade em enxergar e construir algumas categorias históricas ligadas à noção do tempo, especialmente a de “mudança”. Além disso, a simultaneidade com a qual as crianças em idade escolar assistem aula, trocam mensagens de texto e ouvem música provoca, para a autora, uma sensação de fugacidade da informação, e que afeta também a capacidade de problematizar questões temporais e questionar e problematizar a História.

Miranda também argumenta que essa sensação de dilatação do tempo presente passa pela imensa velocidade com a qual as tecnologias avançam. A autora destaca que a sensação de “novidade” trazida pela tecnologia tem sido fator crucial na construção da sensação temporal em jovens. A autora argumenta, em diálogo com Lipovetsky (1989) que isso causa uma sensação de efemeridade e sedução enquanto princípios estruturantes da vida dos jovens na contemporaneidade digital (MIRANDA, 2013, p. 244), o que

dificulta à formação de uma consciência temporal histórica relacionada ao tempo de longa duração e à continuidade dos fenômenos.

Miranda não foi a primeira a única a abordar o tema do presentismo. O professor norte-americano Douglas Rushkoff (2013) classifica o atual momento como um “choque de presente”. Diz o autor:

Nossa sociedade se reorientou para o momento presente. Tudo é ao vivo, em tempo real, e sempre ligado. Não é apenas uma aceleração, apesar de muito em nossos estilos de vida e tecnologias tenha acelerado a velocidade na qual tentamos fazer as coisas. É mais como uma diminuição de qualquer coisa que não esteja acontecendo agora – e uma investida violenta de tudo que supostamente está (RUSHKOFF, 2013, s/p⁴¹) (tradução minha).

Em sua análise, o autor aposta em como a sensação de compressão temporal fez a sociedade se desconectar do passado e se concentrar em narrativas sobre o futuro, o que ele chama de “futurismo” (RUSHKOFF, 2012, s/p). Ele exemplifica essa assertiva com elementos da cultura contemporânea: desenhos animados, filmes, livros, e tantas outras obras de ficção sobre o futuro que tem maior audiência do que narrativas sobre o passado (RUSHKOFF, 2013, s/p).

O autor aponta também para uma diferente forma de leitura através das plataformas digitais, que nos leva a uma diferente percepção e posição em relação à localização temporal. Diz o autor:

Nossas tecnologias analógicas nos ancoraram temporalmente de formas que as tecnologias digitais não fazem. Em um livro ou pergaminho, o passado está a esquerda, e o futuro está à nossa direita. Nós sabemos onde estamos no tempo linear pela nossa posição no papel. Enquanto o livro, com suas páginas organizadas, é um pouco mais sequencial que um pergaminho, os dois são mais temporalmente orientados que uma tela de computador. Qualquer tela de programa que pudermos ter aberta no momento é uma versão digital do agora, sem contexto ou lugar em uma linha do tempo. O futuro em um blog não é para um dos lados, mas para cima – no material ainda não postado. O passado não está para o outro lado, mas para baixo, em e entre posts anteriores. Ou ali, no próximo link em hipertexto. O que vem depois não se desvela com o tempo, mas é selecionado como parte de uma sequência (RUSHKOFF, 2013, s/p) (tradução minha).

⁴¹ O livro de Douglas Rushkoff utilizado nesse trabalho, *“Present Shock: When Everything Happens Now”* (“Choque de presente: quando tudo acontece agora”) foi comprado, acessado e lido através de um *Kindle*, um dispositivo de leitura digital. Os livros digitais nessa plataforma não são organizados em páginas, mas em posições. Daí a dificuldade em citar a página na qual se encontra o trecho citado. Mais um desafio da cultura digital que se apresenta, já que as regras formais de citação não versam sobre como citar artigos em formato de leitura digital.

Tal premissa vai ao encontro do exposto por Nascimento (2014), já citado nessa pesquisa. Como enfrentar o desafio de educar leitores que estão lendo de forma cada vez mais diferente/imprevisível? Que configuram textos inimagináveis, conexões múltiplas e incontáveis, que ressignificam ao mesmo tempo que significam saberes? Como ensinar História em tempos de “presentismo”?

Monteiro (2013) e Gabriel (2013) também lidam com esse tópico. Monteiro dialoga com Harthog (2003), na busca da compreensão de que “regime de historicidade” se constrói em tempos de presentismo. A autora aponta para uma preponderância do presente no atual regime de historicidade, e para o medo de um futuro “cada vez mais improvável” (MONTEIRO, 2013, p. 200)⁴². Citando Harthog, afirma que, no presentismo, o tempo presente se coloca como “ao mesmo tempo, tudo (não há nada além do presente) e quase nada (a tirania do imediato)” (HARTHOG, 2003, apud MONTEIRO, 2013, p. 200). Dessa maneira, novas questões se colocam para o historiador, sobre a epistemologia da História do tempo presente, e do presente na mesma História. Que tempo ensinar em tempos de presentismo?

Gabriel (2013) corrobora tais pensamentos. Também em diálogo com Harthog e sua “crise do regime moderno de historicidade” (HARTHOG, 2007, apud GABRIEL, 2012b, p. 217), Gabriel explicita como essa sensação de “um presente que se eterniza” desloca os sentidos de “tradição” e “utopia”, desestabilizando significantes hegemônicos na percepção do tempo até então, e levando a um quadro de incertezas políticas e epistemológicas na leitura do mundo (GABRIEL, 2012b, p. 218). Diz a autora:

Do ponto de vista político, essa pluralidade de articulações possíveis insere na disputa fluxos culturais que carregam e reforçam as ideias do que tem sido chamado de *presentismo*, cuja marca consiste em um achatamento da linha de tensão entre passado e futuro. [...] O presente hipertrofia-se alimentado pelo consumo desenfreado, pelos recursos das mídias que rapidamente tornam “bens, acontecimentos e pessoas, obsoletos” (HARTHOG, 2003:27). Sem possibilidades nem de sonhos nem de lembranças, o que nos restaria seria viver o aqui e o agora (GABRIEL, 2012b, p. 218 e 219)

A questão do presentismo insere nesse debate a importância da reflexão sobre como a emergência da cultura digital traz novos significantes para essa disputa sobre as possibilidades de significação da temporalidade. Além disso, promove não só uma

⁴² MIRANDA (2013) também atenta para a mesma ideia, ao relatar diálogo sobre a obra de Elton John com uma criança. A menina, ao ser questionada sobre como a música desse autor seria ouvida por gerações daqui a 100 anos, diz que “dentro de 100 anos, a humanidade já terá desaparecido por causa dos atuais desastres ambientais, portanto, não haverá ninguém mais para ouvir Elton John” (MIRANDA, 2013, p. 242).

sensação de aceleração ainda maior, mas também proporciona diferentes formas de perceber, sentir e viver o tempo. Sobre a temporalidade dos aparatos digitais, diz-nos Sarlo:

O tempo é a nova qualidade dessa sintaxe de objetos. O controle remoto, o fax e o *modem* produzem outra textura do tempo, desconhecida há duas décadas. Não se trata apenas do sentimento de necessidade urgente de ter mais imagens, mas sim da velocidade com que elas seguem umas às outras, refletindo-se e se atropelando. Hoje o tempo é mais fluído. (SARLO, 2005, P. 95)

Se Sarlo pensava sobre controles remotos, fax e modem, que outras texturas de tempo são possíveis agora que esses três artefatos são cada vez mais uma marca do passado? Que outras significações temporais virão em tempos cada vez mais próximos de realidade virtual ao alcance das mãos? Qual o papel da História, e do ensino dessa disciplina, nessas constantes refigurações de sentidos de tempo, nesse presentismo que parece só se avolumar? Como diz Costa:

as noções de passado, presente, futuro, sucessão, ritmo, duração, processo, assim como outros vocábulos ligados a esse universo semântico, tais como, calendário, cronologia, linha do tempo, sequência, ordenação, continuidades, descontinuidades, simultaneidades, transformações e permanências podem ser modificadas pela dinâmica da cibercultura. Afinal, “o que entender por historicidade quando algumas garantias acerca dos sentidos atribuídos à nossa orientação temporal são gravemente abaladas em nosso presente”? (COSTA, 2015b, p. 160).

As propostas de equacionamento para as “demandas do nosso presente” (GABRIEL, 2013) estão também na fala de boa parte das autoras supracitadas. Em quase uníssono, a reafirmação da cientificidade do conhecimento histórico, da especificidade do construto “saber histórico escolar”, e da centralidade da reflexão sobre o tempo histórico está presente nas falas de Miranda (2013), Monteiro (2013) Gabriel (2008, 2012a, 2012b, 2013, 2015a, 2015b) e Costa (2015) como possíveis condições para equacionamento do “presentismo”. Reafirmar o ensino de História enquanto espaço de se pensar e aprender sobre o tempo, assim como as noções e conceitos que o tornam inteligível, é fundamental.

Como diz Durval Muniz de Albuquerque Júnior:

A História tem a importante função de desnaturalizar o tempo presente, de fazê-lo diferir em relação ao passado e ao futuro, no mesmo momento em que torna perceptível como essas temporalidades se encontram, como elas só existem emaranhadas, articuladas em cada instante que passa, em cada evento que ocorre. A história serve para que

se perceba o ser do presente, como devir, como parte de um processo marcado por rupturas e descontinuidades, mas também por continuidades e permanências (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, pp. 30-31).

É nesse quadro, portanto, que procuro inserir essa pesquisa. A escolha do material didático digital se deve a uma busca por compreender que novos sentidos o tempo toma através desse meio. Para além disso, é uma procura por, nessa “novidade”, valores que são intrínsecos à historicidade do conhecimento. Não apenas que o tempo apareça, mas que ele seja problematizado, ele mesmo historicizado. É uma busca pela garantia da cientificidade do conhecimento histórico, após seu processo de didatização e inserção no virtual. É uma busca pela reafirmação do campo, pela centralidade do tempo, pela centralidade da História. Pela especificidade e importância de seu ensino. Termino as reflexões concordando com a colocação de Araújo (1998), que dão contundência a essa assertiva:

Ninguém inventa o conceito de tempo por si só, o indivíduo aprende desde sua infância esse conceito, assim como a instituição social do tempo, que lhe está unida e lhe é indissociável. O tempo é um meio elaborado pelos homens para se orientarem, logo é uma invenção humana. Portanto, se não houvessem homens e seres vivos no mundo, não haveria tempo, e tampouco, calendários e relógios (ARAÚJO, 1998, p. 3)

Acrescento eu: nem hipertextos, hiperlinks ou livros didáticos digitais.

Procedo, então, ao quarto e último capítulo, concentrado na análise da empiria. O quadro teórico construído nos capítulos dois e três guia as análises. A perspectiva epistemológica na pauta pós fundacional é a lente, e as ferramentas são os conceitos fundamentais na construção da noção de tempo e temporalidade no ensino de História.

4 – Sentidos de tempo histórico fixados em um material didático digital.

Neste quarto e último capítulo, procedo à análise do material empírico proposto: o livro didático digital (ou, como definido pela própria empresa responsável pela sua elaboração, livro-aplicativo [PERES, 2014]) utilizado em uma escola de referência da rede municipal do Rio de Janeiro. Conforme já dito na introdução desse trabalho, a própria Secretaria Municipal de educação adjetiva essa escola como “experimental”, e faz dela fonte de propaganda sobre o quão “inovador” pode ser o ensino na rede pública da cidade maravilhosa.

A análise se dá através da postura epistêmica na pauta pós-fundacional, tal qual explicitado no capítulo dois, e através da estrutura de análise explicitada no capítulo três, ou seja, as questões que envolvem a natureza epistemológica específica da ciência histórica e da história ensinada que se definem em torno da problemática do tempo. As categorias de análise elencadas no referido capítulo guiam a leitura e análise do material.

A escolha do material didático referido aconteceu a partir da curiosidade que me despertou a escola em cujo contexto se dá a utilização do livro-aplicativo. Ela se apresenta como tentativa de solucionar a “crise” escolar, através da imersão dos alunos nas TDIC e uma proposta pedagógica organizacional e diferenciada. Localizada na Rocinha, maior comunidade do Rio de Janeiro e do Brasil, não tem salas de aula tradicionais, e sim grandes galpões. Da mesma forma, não tem turmas, e sim pequenos grupos de trabalho. Os professores trabalham como tutores polivalentes (atuando em todas as disciplinas), e todos os alunos têm computadores e celulares com acesso à internet. O professor age como um mentor, um “arquiteto”, orientando o aluno na sua busca. Essas questões serão melhores expostas e problematizadas mais a frente, na segunda seção desse capítulo.

Aposto na pertinência de se questionar o projeto, daí o direcionamento desse trabalho. Não cabe aqui avaliar a pertinência global da iniciativa, seja em seu desenho inicial, seja em termos de sua implementação e desenvolvimento. A sua escolha deve-se, pois, a uma intencionalidade relacionada à incorporação radical das TDIC na escola, assumida institucionalmente e expressa pelas autoridades responsáveis, que suscita uma série de questões, tais quais: como é o funcionamento prático da escola? Será que consegue se aproximar de sua intencionalidade? Como é a relação entre alunos/professores/tecnologia/conhecimento? De que maneira ela muda, se é que muda? Os alunos têm maturidade para absorver essa metodologia? E o trabalho dos professores polivalentes, como se dá?

Esses e outros questionamentos já motivaram pesquisa de pós-graduação no âmbito do curso de especialização CESPEB/UFRJ (PERES, 2014), que possibilitou a reflexão sobre a escola e o apontamento de uma série de outras perguntas que me levaram à produção do atual estudo. Aqui, pretendo focar nas questões que envolvem o material didático digital de História utilizado no projeto, em torno das questões que envolvem processos de fixação de sentidos de “tempo”, “tempo histórico” e o arcabouço conceitual que envolve essas noções nesse livro-aplicativo.

Reiterando o que já foi exposto no capítulo dois deste trabalho, escolhi o estudo do livro didático pois, tal como Gabriel *et alii*, aposto na escrita do conhecimento nessa plataforma como “uma configuração de ordem epistemológica e axiológica (ética-político-cultural) com um grau de especificidade e autonomia suficientes para que ela possa ser percebida como um saber diferenciado e estratégico nas disputas pelas interpretações construtoras de sentido do mundo” (GABRIEL *et alii*, 2007, p.115). Ou seja, compreendo que o livro didático tem potencial para nos dar pistas sobre como saberes e conceitos são significados em um determinado ambiente escolar.

A escolha do material didático digital dentro da referida escola se justifica igualmente pelo seu contexto de produção e pelo papel que desempenha dentro dela, cuja especificidade apresenta uma série de questões. O livro-aplicativo, como é definido pelos seus próprios criadores, é de produção da própria editora, que compra totalmente os direitos autorais dos autores que contrata. Além disso, o livro não passa pelo crivo do Programa Nacional do Livro Didático ou qualquer outro programa do Ministério da Educação. A negociação para a implantação do material didático digital na escola analisada foi feita diretamente entre a empresa e a secretaria de educação do município, porém o contrato que rege essa relação não está disponível no portal de transparência da prefeitura do Rio de Janeiro⁴³.

Tal contexto suscita reflexões sobre a relação entre a empresa e a prefeitura e a real validade da utilização desse material, por exemplo. Tais questões, assim como as demais colocadas até então, não são objetivo dessa pesquisa, mas foram objeto de minha curiosidade, além de guia e incentivo para o desenvolvimento da reflexão aqui pretendida. Sendo assim, considero positiva uma análise inicial da conjuntura de produção e utilização do material didático digital, antes de proceder à pesquisa no material propriamente dito.

⁴³ <http://riotransparente.rio.rj.gov.br/>. Busca feita tanto pelo nome do favorecido quanto pelo CNPJ da empresa. Acesso e consulta em: 11/08/2014.

Organizei este capítulo em três seções, a saber: na primeira, procedo à apresentação da empiria em seu contexto de desenvolvimento e uso, fazendo uma breve análise sobre algumas questões relativas à temática desse trabalho presentes nesse eixo; na segunda, realizo uma análise da interface do material, analisando potencialidades e limites para o ensino do tempo histórico e na terceira, efetuo uma análise de trechos de alguns verbetes referentes às narrativas escolares construídas sobre os temas da História privilegiados no material, com o mesmo objetivo.

4.1 – O material didático digital em perspectiva: seu contexto de produção e uso.

Nesta seção, procedo à apresentação da empiria e explicitação do contexto de produção e utilização do material didático digital. Em um primeiro momento, abordarei a produção do material, e em um segundo momento, seu contexto de utilização.

4.1.1 – O desenvolvimento do material.

A responsável pela produção do livro didático aqui analisado é uma editora digital que produz e distribui livros-aplicativos educacionais, com os conteúdos das disciplinas do ensino médio e fundamental. O foco da empresa é no desenvolvimento de *softwares* educacionais. Tal foco se deu através da percepção do grande volume de investimento em *hardware* (compra de computadores, *tablets*, e outros *gadgets*), mas pouco investimento em programas (computadores de escolas públicas, em sua maioria, usam os chamados *softwares* livres, que são gratuitos), no que tange as políticas educacionais brasileiras. Dessa forma, a empresa desenvolve conteúdos digitais, com foco 100% *off-line*⁴⁴ e disponível em diversas plataformas, das diversas disciplinas componentes dos currículos de ensino fundamental e médio.

O contexto de produção geral dos livros–aplicativos é feito através de três etapas. A primeira é uma pesquisa de mercado junto de professores e de alunos, com o intuito de identificar demandas que possam ser desenvolvidas em um material digital. A segunda, uma busca por professores especialistas que tenham interesse em trabalhar no

⁴⁴ A não utilização da internet se deve ao fato de a empresa privilegiar o uso em qualquer ambiente digital, não necessariamente conectado à rede global. Para mais, ver PERES, 2014.

desenvolvimento da proposta. A terceira, um processo de *feedback* e atualização que procura corrigir possíveis problemas e potencializar alguns acertos.

O livro didático digital de História estudado está em sua primeira versão⁴⁵⁴⁶. Para o desenvolvimento dele, o responsável (um professor de História) foi selecionado de acordo com os seguintes critérios: 1) formação em História, além de pelo menos o mestrado concluído e 2) pelo menos três anos de experiência em sala de aula de ensino médio (PERES, 2014). A desenvolvedora, por questões contratuais, não divulga os nomes dos professores que participam diretamente na elaboração do material, mas assegura que busca esses critérios de seleção para se certificar de que seleciona profissionais com experiência acadêmica e pedagógica (PERES, 2014). Dessa forma, o anônimo professor procedeu à pesquisa dos conteúdos e à proposta de elaboração da plataforma, em diálogo com a equipe da empresa responsável pelo desenvolvimento do livro-aplicativo.

Isso dificulta a pesquisa quanto às fontes utilizadas, por exemplo, já que o material não possui as referências bibliográficas. Da mesma maneira, os princípios orientadores para o desenvolvimento do material não ficam claros. Não há uma proposta pedagógica, um “livro do professor” ou algo semelhante, nenhuma orientação para utilização do material. Segundo um dos membros da referida empresa, os dois principais pontos enumerados pelos professores da disciplina consultados foram a geolocalização dos eventos históricos e a simultaneidade dos fatos, eixos que guiaram o desenvolvimento do livro-aplicativo (PERES, 2014). Porém, não há nenhuma tipo de explicitação ou justificativa da escolha desses dois aspectos no próprio material, como não há guia de referência sobre sua utilização. Apenas orientações técnicas (quanto aos recursos da plataforma), e não pedagógicas.

Por fim, há a ideia por trás do livro-aplicativo de que ele se coloque como algo inovador no campo educacional. Embora a empresa tente apresentar uma visão de valorização dos saberes docentes e colocar seu livro-aplicativo como mais um recurso (PERES, 2014), pode-se perceber a presença de uma ideia de evolução na nomenclatura da empresa e dos seus produtos, bem como no slogan que adota (PERES, 2014). Essa presença se traduz por um esforço em enfatizar a potencialidade das TDIC na superação de um passado atrasado, caracterizado, neste contexto, pela predominância de aulas

⁴⁵ O aplicativo possui duas versões: a para o aluno e a versão *pro*, disponibilizada para os docentes, e com uma série de ferramentas de edição, desenho e gravação que não constam na versão para o aluno. Aqui, analisei a versão *pro*, em função de ter algumas ferramentas que não estão presentes na versão dos alunos.

⁴⁶ Às vésperas da defesa desse trabalho, o material foi atualizado. Porém, trabalhei aqui com sua primeira versão.

expositivas. O contexto de produção desse livro-aplicativo tende a se alinhar com perspectivas demasiado otimistas/salvacionistas sobre o uso das TDIC nos processos educacionais.

Assim as poucas informações sobre o contexto de produção foram obtidas via entrevista com os executivos da empresa (PERES, 2014). O que sabemos é que os aplicativos são desenvolvidos a partir de demandas mercadológicas e pedagógicas, mas como essas são definidas e trabalhadas, especialmente as últimas, não fica claro. Que referências teóricas foram utilizadas? Se há uma proposta de se trabalhar com o conceito de simultaneidade, como seria ela? Como veremos mais a frente, o material tem uma interface na qual a linha do tempo é crucial para sua utilização. Não há nenhuma diretriz para o trabalho com o livro-aplicativo? Não havendo, como guiar seu uso, planejar e executar os objetivos da educação para a temporalidade?

Concordo com Cinthia Araújo quando explicita que:

É relativamente comum que os livros didáticos de História apresentem um ou mais capítulos, geralmente no início da coleção, destinados à discussão de questões mais teóricas sobre a definição de História e de tempo. Acredito serem esses momentos essenciais – mas não exclusivos – para a promoção da multiplicidade das temporalidades. Uma maneira recorrente de realizar esse trabalho é investir na discussão das diferentes formas criadas pelas sociedades para representar e medir o tempo, significando essas criações como processos culturais (ARAÚJO, 2012, p. 155 e 156).

A não explicitação dessa proposta prejudica o trabalho com o material, especialmente na relação entre o conceito de simultaneidade e os outros que conformam a noção de temporalidade. Como se daria a construção de um conceito tão complexo, como já vimos? Da mesma forma, a falta de uma proposta pedagógica clara levanta algumas outras questões quando pensamos no contexto de utilização do livro analisado, tal qual veremos na seção a seguir.

4.1.2 – O material didático em seu contexto de uso em uma escola municipal de referência⁴⁷.

O contexto de utilização do livro didático digital observado foi em uma escola experimental da rede municipal do Rio de Janeiro, localizada na favela da Rocinha. Para

⁴⁷ Dei preferência aqui à uma contextualização breve, em função do foco desse trabalho ser o material didático digital da escola referida. Para mais informações sobre ela, ver PERES, 2014.

a análise do projeto aqui referido, foram utilizados os documentos fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME) através do website do mesmo⁴⁸. Os documentos consultados foram a carta de apresentação do projeto, um *release* produzido pela assessoria de imprensa da secretaria municipal de educação quando do lançamento do projeto⁴⁹, e o Termo de Referência⁵⁰, espécie de projeto político pedagógico da escola, no qual ela apresenta todas suas características e propostas.

A escola aqui referida já foi objeto de estudo mais aprofundado em trabalho monográfico de minha autoria, ao qual já fiz referência e no qual procedi a uma análise de sua construção e momento inicial de funcionamento. Nesta pesquisa de mestrado, seja profícua a apresentação do projeto enquanto *locus* privilegiado do uso do material didático digital, para pensar em questões relativas à sua utilização e ao trabalho com os conceitos abordados no ensino das temporalidades. Não é meu objetivo aqui aprofundar o debate sobre a escola e sua proposta. Reconheço que algumas interrogações que possam surgir ficarão sem resposta, contudo reitero aqui minha intenção de, nesse momento, focalizar sobre as questões relativas ao material didático digital e ao ensino do tempo histórico.

O projeto de escola experimental aqui estudado pode ser caracterizado como de referência tanto pelo grande investimento feito na escola (através de verbas públicas e parcerias público-privadas), quanto pela significação da empreitada enquanto iniciativa visando “modernizar” e “integrar com as TDIC” a educação municipal, além da promoção e propaganda que se fez da mesma.

Tal escola se caracteriza por um projeto de imersão dos alunos em novas tecnologias digitais, além de propor um modelo de organização espacial e pedagógico baseado na Escola da Ponte, em Portugal. Não há salas de aula tradicionais, os espaços são amplos e abertos, visando o trabalho coletivo de alunos e professores. As mesas tem uma forma que facilita seu encaixe, propiciando aos alunos a oportunidade de se organizar em grupos facilmente. Há pufes e pequenas caixas de madeira, que podem ser reordenados pelos alunos para atender suas necessidades. Também há estantes de livros espalhadas pelo ambiente, com alguns exemplares para consulta dos alunos.

⁴⁸ <http://gente.rioeduca.net/>. Acesso em 30/03/2016.

⁴⁹ Carta de lançamento do projeto: Disponível em <http://gente.rioeduca.net/images/documentos/pressV9carta.pdf>, acesso em 30/03/2016.

⁵⁰ Termo de referência: Disponível em: <http://gente.rioeduca.net/images/documentos/Termo%20de%20Refer%C3%Aancia%20GENTE.pdf>. Acesso em 30/03/2016.

No que diz respeito à organização pedagógica, há dois pontos importantes para ressaltar. Em primeiro lugar, o projeto aposta na conformação de um “itinerário formativo” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2013b) individual para cada aluno. Tal itinerário seria formulado a partir de uma avaliação diagnóstica de cada aluno, das suas capacidades e qualidades, além das dificuldades e necessidades reconhecidas. Tal planejamento seria como uma lista de conhecimentos, habilidades e competências a serem desenvolvidos por semana, junto com um histórico da caminhada do aluno e sugestões de materiais para estudo. Ou seja, os discentes são vistos como responsáveis pela organização de seus estudos, de acordo com suas possibilidades e limites, assim como a afinidade com as disciplinas. Ao professor, cabe a orientação de tal processo, o que nos leva ao segundo ponto.

Outra problemática importante de ser ressaltada no projeto é quanto ao papel dos docentes. O professor que trabalha na escola exerce função polivalente, atuando no ensino de boa parte do espectro de disciplinas que compõe o currículo do ensino fundamental municipal. Além disso, seu papel é o de um “orientador”, ou “mentor generalista” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2013b, p. 10), ou seja, sua função é orientar o aprendizado individualizado dos alunos. Tais premissas levantam questões importantes, que pretendo abordar ao fim desta seção.

Por fim, cabe enfatizar a existência de forte infraestrutura de equipamentos e ferramentas da cultura digital na escola. Todos os alunos possuem notebooks próprios, para uso durante o período do dia em que estão na unidade escolar, e tem acesso à internet banda larga. Além do livro didático digital aqui analisado, há toda a coleção criada e administrada pela editora digital, com livros-aplicativos de todas as disciplinas. Os alunos têm acesso a outros programas, desde gratuitos até *softwares* pagos, como editores de texto, imagem e vídeo, e a Educopédia⁵¹, criada e mantida pela prefeitura do Rio de Janeiro.

Após essa breve contextualização, algumas questões podem ser levantadas quanto à utilização do material didático digital de História. Primeiramente, em que momento se dá a utilização desse recurso? Tendo em vista a proposta pedagógica e de atuação de alunos e professores da escola, convém o questionamento quanto às motivações de uso do material. Como sua utilização está sendo significada naquele espaço? Quais os

⁵¹ A Educopédia (<http://www.educopedia.com.br/> Acesso em 30/03/2016) é uma plataforma de aulas online, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, na qual os materiais disponíveis são desenvolvidos por professores da própria rede.

objetivos que levam o aluno a recorrer ao livro? De que forma o professor recomenda o uso desse material, e com qual intencionalidade?

As questões levantadas também podem ser pensadas no que tange a atividade dos professores polivalentes. Tal atuação pressupõe que não necessariamente um professor de História orientará o uso do livro-aplicativo, e que, mesmo quando há o recurso a um professor especialista, ele vem pela intermediação de um docente generalista, especializado em outra área do conhecimento. Sendo assim, chamo a atenção para os possíveis efeitos desse desenho pedagógico para dois aspectos relevantes para a temática desta pesquisa. O primeiro diz respeito à fragilização do fluxo de cientificidade na produção do conhecimento histórico que chega ao aluno via professor polivalente. A segunda, a orientação para uma educação para compreensão do tempo histórico.

Tal qual Gabriel (2008, 2012a, 2014a) compreendo o saber histórico acadêmico “fonte de referência legitimadora” (GABRIEL, 2014a, p.28) para a elaboração e construção do saber histórico escolar. Garantir o fluxo de cientificidade entre a cultura histórica e a cultura histórica escolar, no processo de reelaboração didática que envolve a ressignificação de um conhecimento no outro, é pedra angular para o ensino e a compreensão dessa disciplina. Tal premissa se torna ainda mais urgente quando abordamos a temática do tempo histórico. Conforme vimos no capítulo três os debates sobre o tema são densos, exigindo um grande esforço teórico por parte dos historiadores e dos professores para se apropriar do mesmo.

Se o ensino das temporalidades envolve todo um processo de formação acadêmica e docente do professor de História, é possível supor que tal especialização faça falta quando o tema é abordado por docentes de outras disciplinas. Se, ao longo de formação, mesmo muitos professores dessa área do saber não são levados a refletir sobre a temática e seu processo de didatização (MIRANDA, 2013), qual será a compreensão do tempo enquanto objeto de estudo para docentes de outras áreas?

Compreendo, assim, que o ensino das temporalidades, por meio ou não do uso do material didático digital, pode ser prejudicado pela infraestrutura proposta no projeto aqui estudado. Além disso, o próprio livro-aplicativo levanta outras questões sobre a mesma temática, conforme veremos nas seções seguintes.

Dessa forma, opero com a hipótese que o fluxo de cientificidade do saber histórico no contexto da escola estudada tende a ser prejudicado, e afeta diretamente as fixações e deslocamentos das fronteiras que definem o que é e o que não é História, e tempo histórico, no âmbito da cultura escolar.

Que usos do passados são feitos pelos professores polivalentes? Que “espaços de experiência” e que “horizontes de expectativa” eles mobilizam nas narrativas históricas ensinadas?

A falta da garantia de um profissional com formação apropriada para trabalhar essas questões pode reforçar ora uma visão do senso comum, ora a concepção hegemônica linear e eurocêntrica, combatida tanto no campo da historiografia como do ensino da História. Essa afirmação se sustenta se considerarmos como provável que neste contexto, o ensino de história se apresenta como resultado da forma como esses professores de outras áreas tenham sido educados a compreender o tempo, que venha a ser reproduzida para os alunos, sem a devida reflexão sobre a problemática.

A existência de algum manual ou capítulo teórico com a proposta pedagógica do material que explicitasse a postura teórica privilegiada com relação ao trabalho com o tempo histórico e seus conceitos poderia ajudar a contornar essa situação. Porém, tal como explicitado acima, não há nada parecido disponibilizado pelo livro-aplicativo. Sendo assim, tanto alunos quanto professores polivalentes ficariam sem um suporte orientador para o uso do material digital.

Não é a orientação da pesquisa aqui em curso aprofundar essas colocações. Acredito que tais questões necessitariam de um pesquisa *in loco* Longe de pretender culpabilizar os professores que fazem parte dessa proposta pedagógica, meu propósito é questionar o material digital usado no ensino de história a partir da especificidade e inteligibilidade do conhecimento histórico e sua estrutura narrativa/temporal⁵².

Procedo então à análise do material didático digital propriamente dito, sua interface e construção de narrativas escolares.. Conforme já exposto, tentarei articular os debates/conceitos propostos com as diferentes formas de significação do tempo histórico presentes no material.

⁵² As mesmas reflexões podem ser postas se pensarmos que, talvez, sequer os docentes tenham possibilidade de interferir na aprendizagem das questões temporais, dada a iniciativa privilegiada dos alunos. O que levantaria ainda mais questionamentos.

4.2 – A interface do material didático digital: possibilidades e limites para múltiplas abordagens/significações do tempo histórico.

Interessa-me analisar alguns aspectos que envolvem o processo de significação do tempo histórico no livro-aplicativo escolhido. Para tal, optei por olhar para este material didático de forma a apreendê-lo como um espaço discursivo no qual se fixam sentidos de temporalidade, como já mencionado anteriormente, a partir de dois aspectos: sua interface e as narrativas históricas escolares que propõe construção. Como essa ferramenta altera as percepções de tempo, se possibilita alguma alteração? Que sentidos de tempo fixa e hegemoniza? Ou é apenas uma diferente forma de acessar o tempo, de visualizá-lo, sem mexer em antigas configurações curriculares do ensino da disciplina, notadamente o predomínio da dimensão cronológica e da concepção linear e eurocêntrica do tempo histórico?

A análise focaliza na interface do livro-aplicativo a construção imagética e seu funcionamento de maneira geral, com o intuito de pensar no que ele contribui para a relação entre o estudante e o tempo e as eventuais possibilidades abertas para novas ou diferentes formas de apreensão e significação do tempo histórico. Em relação às narrativas históricas, a ideia é fazer uma leitura de alguns verbetes do livro-aplicativo, com o intuito de evidenciar os processos de significação em torno do significativo tempo histórico, que subjaz a escolha e organização das narrativas históricas mobilizadas e legitimadas nesse material didático.

Nesta seção, portanto, procedo à uma análise quanto às múltiplas possibilidades de usos e significações do tempo histórico abertas pela interface e pelas ferramentas disponibilizadas no livro-aplicativo. As perguntas que lanço para o material são as já enumeradas, adicionadas das seguintes: Como se estruturam diferentes possibilidades de significação do tempo histórico na plataforma? Como são articulados sentidos de passado, presente e futuro? Que possibilidades de inter-relação se abrem através da estrutura proposta? Que possibilidades de aprendizado do tempo histórico são oferecidas neste material?

Cabe aqui a explicitação de que as narrativas do livro-aplicativo se inscrevem na “História Mundial”, e não englobam a História do Brasil, para a qual a desenvolvedora promete outro livro-aplicativo. Em Peres (2014), a justificativa dada pelo desenvolvedor foi que a separação se dá por questões técnicas. Uma observação inicial sobre essa divisão leva à percepção de uma forte possibilidade de perpetuação de visões essencializadas

sobre a História e o tempo, e de que particulares hegemônicos (especialmente ligados à História da Europa) sejam reforçados por essa perspectiva de separação, especialmente quando as narrativas (e temporalidades) se entrelaçam.

Já na abertura do livro aplicativo nos deparamos com questões diretamente relacionadas aos sentidos de tempo histórico mobilizados nesse material. Do mesmo modo que a presença de uma ampulheta à esquerda da tela confirma o reconhecimento da estreita relação entre tempo e história já discutida anteriormente, a forma como essa relação é pensada e significada neste livro didático digital também está estampada nessa primeira tela.



Figura 1: Tela de abertura do livro-aplicativo.

Como mostra a figura 1, a escolha por um dos períodos apresentados, feita ao clicarmos sobre alguma das “idades” apresentadas, é o que permite iniciar a utilização do aplicativo.

Cabe aqui uma pequena problematização sobre essas “idades”. Essa periodização não sugere problemas por si só, e pode ser considerada legítima para conformar processos históricos ligados à Europa (reconhecendo, embora, a arbitrariedade na definição desses marcos e a multiplicidade de possibilidades de redefinição). Porém, a universalização dessa divisão em quartéis para toda a História mundial, transformada em matriz de pensamento, promove o enfraquecimento de outras matrizes experiências, colocadas sob

a égide do desenvolvimento do velho continente, e toma traços de “tradição inventada” tal qual enunciado por Hobsbawn e Ranger (2008).

Nessa tela inicial, podemos perceber a reprodução de uma perspectiva clássica hegemônica no ensino desta disciplina, embora essa tenha sido muito criticada nos últimos anos no campo do ensino de história, pela sua filiação à perspectiva temporal linear e eurocêntrica (GABRIEL, 2012b, p. 220). A repartição da história entre “Antiga, Média, Moderna e Contemporânea”, também chamada de História quadripartite na qual cada quadrado corresponde a cada um desses períodos, é uma das marcas mais significativas dessa temporalidade associada à matriz historiográfica metódica/tradicional.

Os críticos dessa visão apontam para uma perpetuação de ideia de ruptura radical entre os tempos demarcados, devido à arbitrariedade dos marcos que dividem esses períodos, como se as complexas mudanças que tecem a História pudessem ser separadas por fatos históricos isolados⁵³. Além disso, conforma toda a História do mundo em períodos que são demarcados de acordo com eventos isolados de determinadas culturas europeias. Como nos diz Chesneaux:

O quadripartismo tem como resultado privilegiar o papel do Ocidente na história do mundo e reduzir quantitativa e qualitativamente o lugar dos povos não-europeus na evolução universal. Por essa razão, faz parte do aparelho intelectual do imperialismo. Os marcos escolhidos não têm significado algum para a imensa maioria da humanidade: fim do Império Romano, queda de Bizâncio (CHESNEAUX, 1995, p.99).

Dessa maneira, já de saída reforça-se na estrutura narrativa privilegiada no livro-aplicativo um tipo de periodização que apresenta a organização histórica a partir de uma perspectiva monocultural e excludente. Conforme veremos a seguir, o programa apresenta algumas narrativas relacionadas à África, Ásia e aos povos indígenas da América, por exemplo, mas conforma essa em uma perspectiva eurocêntrica, não explorando na trama apresentada nada que promova um deslocamento na fronteira que hegemoniza essa significação.

⁵³ O cerne da crítica pode ser explicitado pelos conceitos de “ruptura” e “continuidade”. A divisão quadripartite apresenta uma ideia de “ruptura” total entre os períodos demarcados, diferenciando quase que totalmente um período do antecessor e do seguinte. Como exemplo, a queda do Império Romano do Ocidente, que marca a transição da Idade Antiga para a Medieval, representa, de acordo com essa ideia, uma ruptura nas estruturas e conjunturas que caracterizavam a Idade que se esvaía. Uma apreciação mais criteriosa da História mostra, porém, que a transição entre as épocas é marcada por uma série de “continuidades” que não é contemplada por essa periodização. Daí vem o juízo contrário a ela de muitos historiadores.

Como diz Gabriel (2013), a assunção da centralidade da narrativa na construção do conhecimento histórico, e da estruturação das noções de temporalidade, nos ajuda a pensar de que maneira o tempo histórico é constituído em função de jogos de poder na definição de identidades/diferença. Concordo com a autora quando diz:

entendendo que a temporalidade é um dos elementos mobilizados pelos processos de identificação que se fazem em meio a um sistema de diferenças. [...] Pensar a diferença no e com o tempo é pensar a multiplicidade de experiências temporais e de formas de narrar a experiência (GABRIEL, 2013, p.302)

Sendo assim, a opção inicial, obrigatória, por uma das quatro repartições da História, segundo uma matriz eurocêntrica, gera a exclusão de diferentes formas de significar e narrar aquelas temporalidades, e outros equacionamentos possíveis entre “campos de experiência” e “horizontes de expectativa”. Ricoeur, ao se debruçar sobre essa questão se preocupa em pensar como é possível pensar as formas de visitar o passado a partir de cada presente, criando o conceito de representância e qualificando as diferentes formas possíveis de mobilizá-la. Afinal, como afirma Gabriel (2010) em diálogo com esse autor

A questão da representância do passado na configuração da narrativa histórica expressa ainda com maior intensidade o papel mediador do imaginário, na medida em que opera com a “passadidade” do passado, essa condição do “ter-sido” como algo pulverizado e memorável. A partir desse conceito Ricoeur identifica três modalidades de pensar o passado, ou melhor três formas possíveis de significar o que ele chama de um “face - a -face hoje/passado”: sob o signo do Mesmo, sob o signo do Outro e sob o signo do Análogo. A primeira modalidade – de “reefetuação” do passado – tende a apagar a distância entre passado e presente, fundido as duas temporalidades no presente do historiador. A segunda, parte do pressuposto inverso e reforça o distanciamento entre passado e presente. A terceira modalidade opera na dialética do Mesmo e do Outro, da continuidade e da mudança, da familiaridade e do estranhamento na busca permanente de sentido. Afinal, como afirma Ricoeur (1997, p.261): O Análogo precisamente guarda consigo a força da reefeetuação e do distanciamento na medida em que “ser – como” é “ser” e “não ser”. (GABRIEL, 2012b, p. 13)

Embora não seja possível inferir de imediato, a partir da simples leitura da tela inicial qual a modalidade de reefeetuação do passado privilegiada ao longo do livro aplicativo, é plausível afirmar que a representância do passado a ser trabalhada com os alunos será afetada pela percepção temporal que qualifica o processo histórico na matriz linear eurocêntrica tal como descrita por Araújo: .

a perspectiva homogeneizante, impressa pelo discurso eurocêntrico da temporalidade linear, quando não exclui, posiciona o Outro num lugar depreciado no transcurso da História. A alternativa que se espera construir – ou reconhecer etapas de sua construção - propõe-se a partir da crítica desse modelo, favorecer a existência e a emergência de outras experiências, narrativas e temporalidades por meio de outras Histórias possíveis (ARAÚJO, 2012, p. 51 e 52).

Outros vestígios do predomínio da perspectiva eurocêntrica podem ser evidenciados nessa tela inicial. Se observarmos as figuras-mapas que ilustram cada uma das “idades” propostas, podemos observar que apenas a Europa está presente em todas. Nas “idades” “antiga e “medieval”, observa-se apenas esse continente. Da mesma forma, imagens que apresentam referenciais europeus (caravelas na “Idade Moderna” e tropas de guerra na “Idade Contemporânea, por exemplo) permeiam as imagens do globo terrestre na tela inicial.

Em diálogo com Doreen Massey (2008), Gabriel (2013) propõe o conceito de “espaço” enquanto elemento dialógico e relacional intrínseco do conceito de “tempo”. Dessa forma, procura significar o espaço enquanto “esfera da produção contínua e da reconfiguração da heterogeneidade, sob todas as suas formas – diversidade, subordinação, interesses conflitantes” (MASSEY, 2008, *apud* GABRIEL, 2013, p. 304). Sobre essa premissa, diz a autora:

nessa forma de fixação de espacialidade o espaço deixa de ser entendido como o “domínio do que está morto”, ou como “um corte através do tempo”. Esse tipo de abordagem permite pensar não apenas a produção do espaço, mas o espaço como produtor do social, aberto e ativo. Não mais temporalizar o espaço como critica Doreen Massey, mas sim abri-lo para a multiplicidade dos tempos que em cada presente busca equacionamentos para a tensão entre passado e futuro (GABRIEL, 2013, p. 304)

A partir dessas reflexões considero pertinente pensar de que maneira a apresentação inicial da Europa enquanto espaço central de desenvolvimento da História contribui igualmente para a produção de uma narrativa histórica na qual esse continente continua como elemento central, ponto nodal que articula todas as demais experiências espaço-temporais.

Retornando à interface do material, clicando em qualquer uma das “idades” apresentadas, abrimos a área de conteúdos do material, que é mediada pelo uso de uma linha do tempo interativa, e nas quais se apresentam as narrativas históricas trazidas pelo

material. Como exemplo, apresentarei a tela que aparece como resultado da seleção da “Idade Antiga”⁵⁴, a seguir, na figura 2.

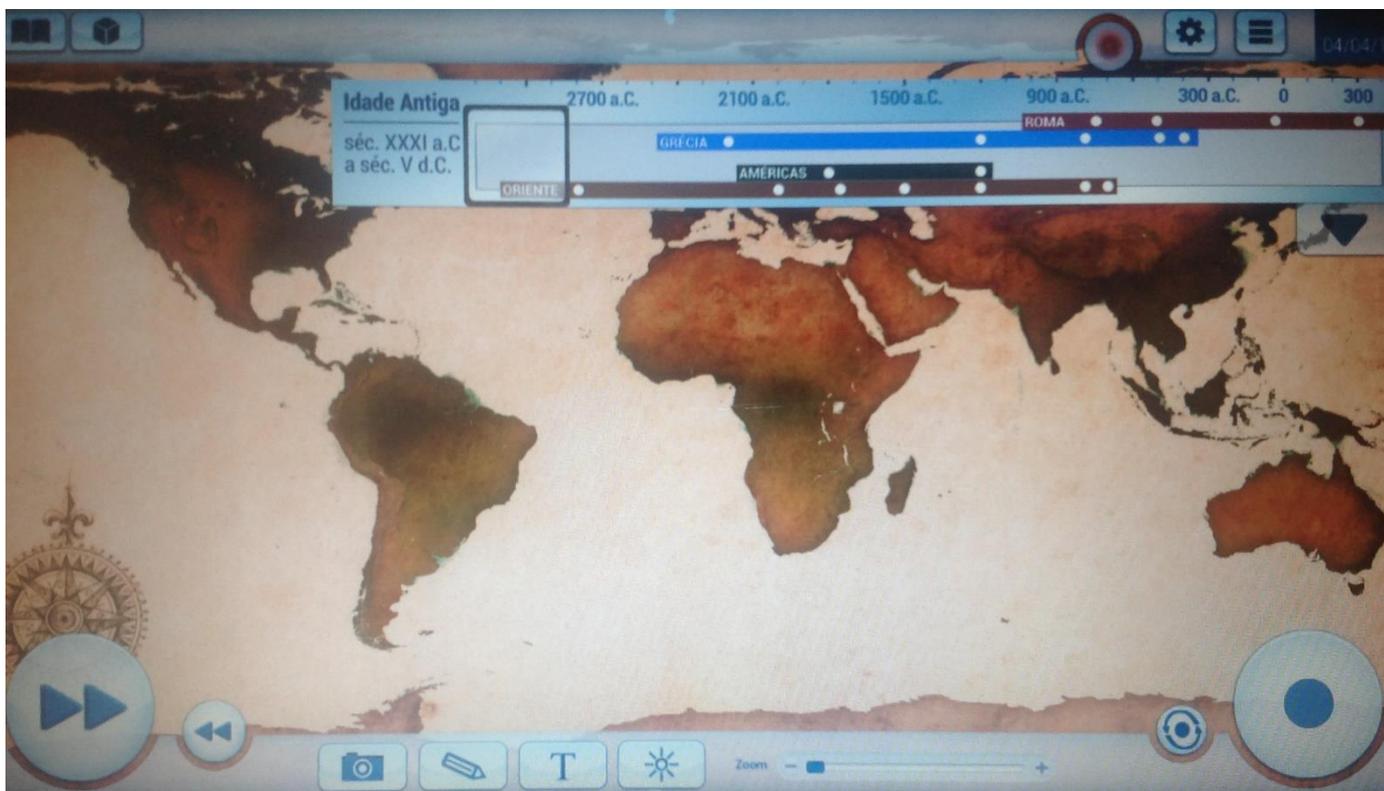


Figura 2: Tela inicial da “Idade Antiga”

Como vemos, o livro – aplicativo se estrutura através de uma linha do tempo. Múltiplas linhas do tempo, na verdade. A navegação por essas linhas do tempo é o que guia a utilização do material, confirmando mais uma vez, a importância atribuída neste material à questão das temporalidades no ensino desta disciplina. Elas aparecem em meio a uma representação particular do planisfério – um mapa mundi, que também pode ser utilizado como forma de acessar os conteúdos/narrativas, conforme veremos adiante.

Na parte superior da tela do material podemos perceber quatro linhas do tempo que se posicionam umas sobre as outras, e são nomeadas de acordo com a conformação espacial à qual se referem: Grécia, Roma, Américas e Oriente.

⁵⁴ Conforme exposto, reconheço a divisão quadripartite da História como local de enunciação de uma História homogeneizante e monocultural. Porém, como a estrutura do livro-aplicativo se dá a partir desses quatro períodos recortados de tempo, precisarei trabalhar com eles. Procederei a seguir, então, à utilização desses termos e de referências dessa matriz, porém com essa clareza, em busca de pontos nos quais o status hegemônico desse particular universalizado possam ser problematizados, ou de referenciais que reforcem sua primazia.

Antes de proceder à explanação sobre a interface de utilização da linha do tempo, gostaria de notificar algo que rapidamente chamou minha atenção ao usar esse aplicativo pela primeira vez: A forma de inserção das narrativas sobre a História África no aplicativo.

Esses conteúdos aparecem apenas em dois eixos da organização do material: nas idades “Antiga” e “Medieval”. Mesmo assim, como vemos na figura 2, na “Idade Antiga” ele sequer está inserido na estrutura de linha do tempo. Para acessá-lo, é necessário abrir uma aba de organização das narrativas, através do clique no ícone do livro que está situado no canto superior esquerdo. Ao clicarmos sobre ele aparece uma lista sob o título “África e América pré-descobrimento”, ilustrada na figura 3, abaixo.

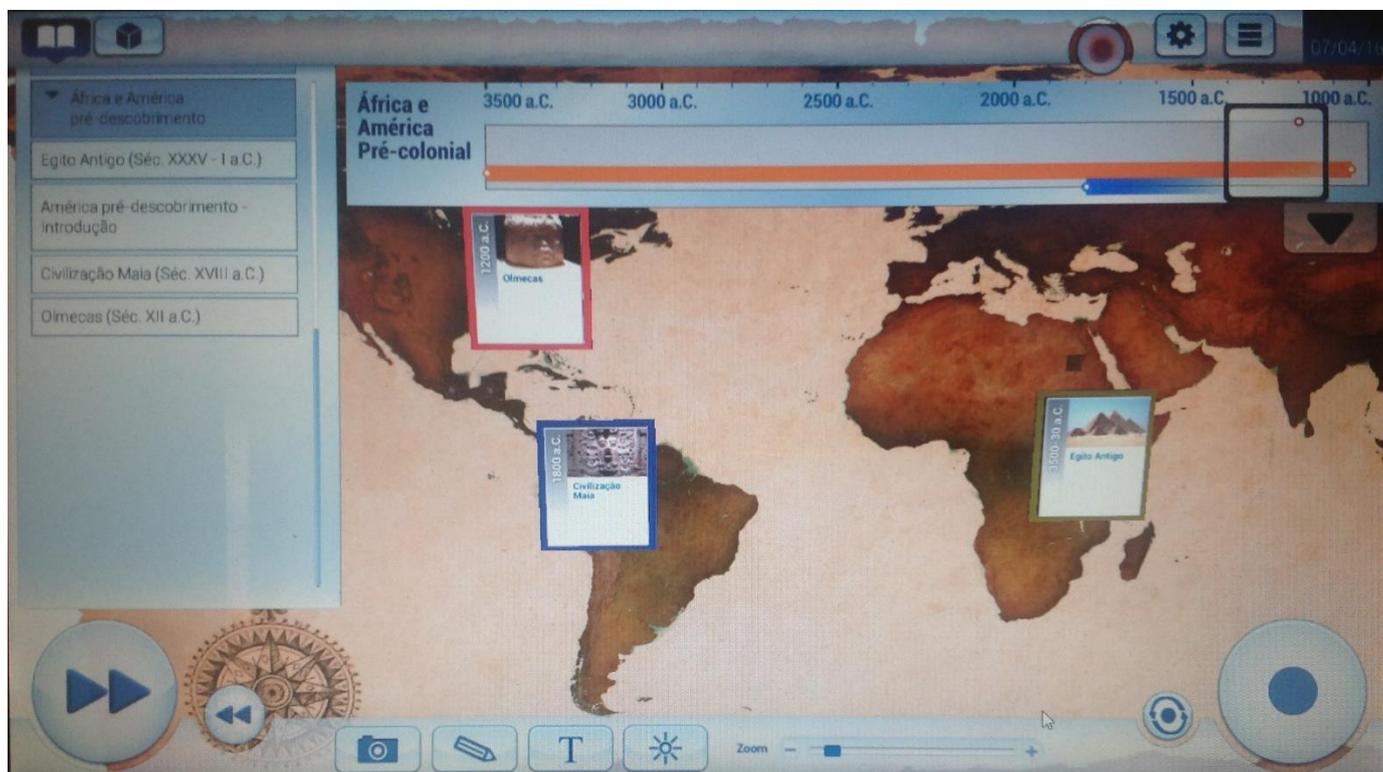


Figura 3: Acesso às narrativas sobre a África e a América “pré-descobrimento” na “Idade Antiga”.

Podemos perceber duas questões importantes nessa tela: Primeiramente, a marca da África se refere apenas ao antigo Egito. Em segundo lugar, é apresentada uma linha do tempo em separado, na qual se vê apenas as História da África e da América. A meu ver, tal apresentação leva a uma situação dúbia.

Sem dúvida é muito positivo que haja narrativas sobre a História africana, tendo em vista não apenas que essas agora são obrigatórias, pela lei 10.639/03, mas também pela imbricação de nossa formação histórica com a história dos habitantes do continente africano. No entanto, ao restringir o estudo da “África” apenas ao Egito, o livro aplicativo contribui para a perpetuação de uma imagem pouco plural do continente africano, ou mesmo ainda vinculada à História europeia, já que comumente o Egito é estudado por sua conformação política e social semelhante às grandes civilizações do velho continente que se desenvolveram no mesmo período, e as representações sobre esse império costumam ser mais próximas da Europa do que da África (personagens retratados com a pele mais clara, por exemplo). Da mesma forma, a associação feita entre essas narrativas e o “pré-descobrimento” reforça a marca do referencial europeu na construção das temporalidades dessas outras sociedades.

Assim se a inclusão de uma linha do tempo da África apresentada em perspectiva comparada à linha do tempo da América abre espaço para a construção de uma “multiplicidade de temporalidades” (ARAÚJO, 2012) a partir de outras matrizes culturais que não a europeia, tal premissa é limitada pela questão já colocada anteriormente, assim como pelo fato de ser apresentada em separado das demais, ficando “escondida” no aplicativo.

A temática do continente africano aparece novamente durante a “Idade Média”, em conteúdos relativos à África Saheliana, com uma pequena introdução, e verbetes sobre o Reino de Gana e o Império do Mali. Além disso, a organização da linha do tempo reforça essa perspectiva de duplicidade, ao trazer essas narrativas, mas conformá-las à matriz eurocêntrica, conforme vemos na figura 4, abaixo.

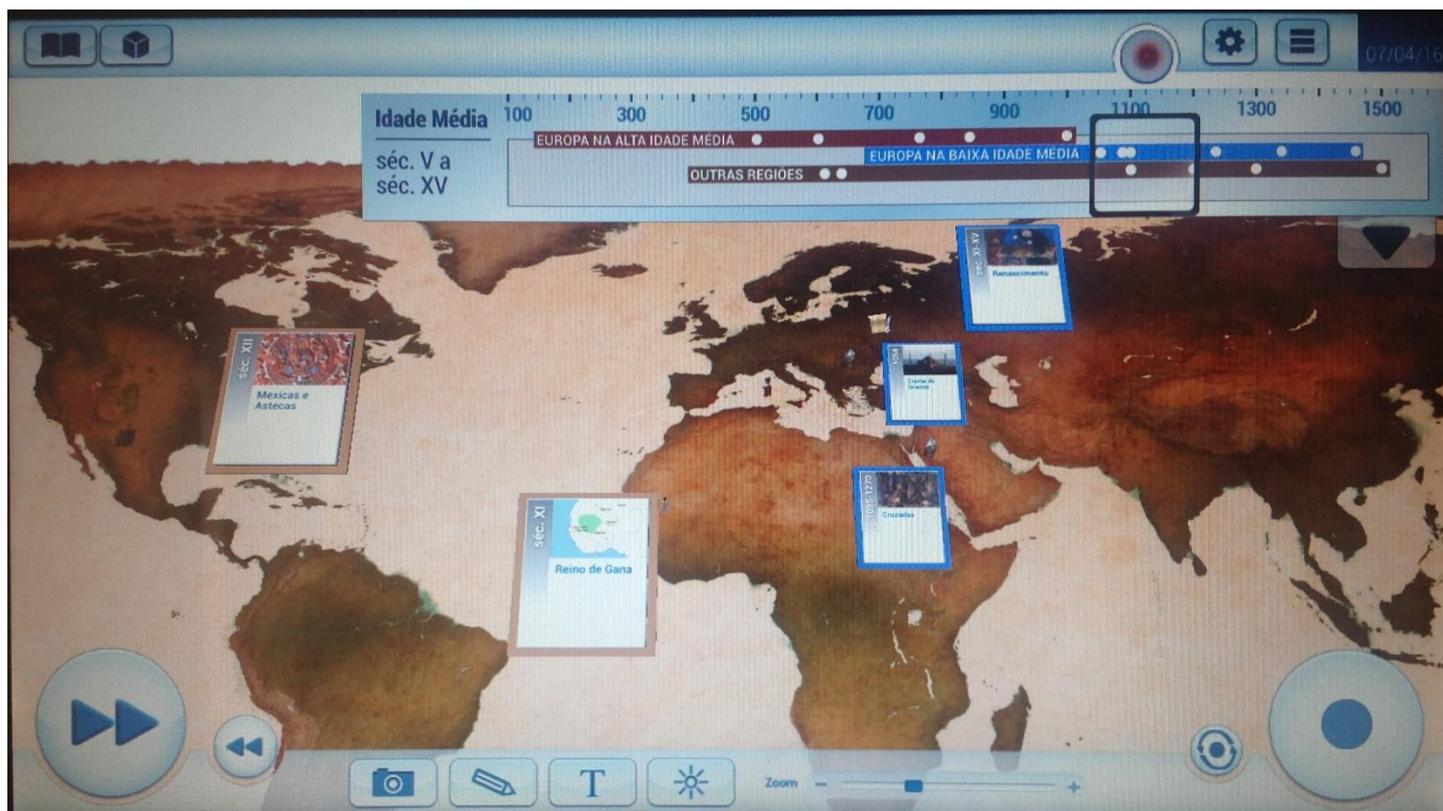


Figura 4: Acesso às narrativas sobre a África na “Idade Média”.

O eixo organizador da “Idade Média” mantém a matriz temporal europeia no centro da estrutura organizacional, com outras matrizes sendo encaixadas em uma única linha do tempo, o que ao mesmo tempo desmobiliza e reforça a matriz tradicional de temporalidade.

Por fim, as narrativas apresentadas são as únicas disponíveis sobre a História Africana. Ela não é objeto de ensino durante as idades “Moderna” (período no qual o aplicativo foca na História europeia) nem “Contemporânea”. É nesse quartel de tempo que a África se entrelaça permanentemente com a história do resto do mundo, e dá o gancho para que professores e alunos aprendam e discutam sobre diversas questões que o ensino deste tema levanta, principalmente a escravidão negra. Da forma como se apresenta no livro-aplicativo, o ensino da História da África não permite a construção de outras noções de temporalidade a partir da matriz africana. Tal impressão reforça aquilo o que foi colocado por Almeida e Grinberg:

O ensino de história vem passando por uma grande renovação nos últimos anos, principalmente no que se refere à incorporação de novos temas e novas abordagens – dos quais a história da África e do cotidiano são bons exemplos [...]. Essa renovação, no entanto, ainda não encontrou grande correspondência na metodologia de ensino da

disciplina (ALMEIDA & GRINBERG, 2009, p. 201 apud COSTA, 2015, p. 36).

Retomando a análise da interface a utilização do livro-aplicativo se dá, principalmente, como mencionado, através do manejo de uma linha do tempo múltipla. Diferentes linhas do tempo são colocadas em perspectiva, organizadas uma acima da outra, demarcadas com cor e sinalizadas quanto às matrizes culturais as quais se referem. Essas linhas do tempo possuem círculos brancos que marcam os eventos, e pode ser manipulada a partir do deslocamento do quadrado preto que as envolve. Os anos que compõe o período em destaque ficam em cima das linhas do tempo, com subdivisões em cada vinte anos marcadas por traços menores.

Conforme o usuário avança ou retrocede a seleção, o mapa que serve como pano de fundo aproxima (figura 5, com seleção entre os anos de 1600 e 1700) ou afasta (figura 6, com seleção entre os anos de 1700 e 1800) a visão do globo, focalizando uma ou mais marcações no mapa. Para ilustração, utilizei a chamada “Idade Moderna”, pela sua multiplicidade de eventos representados, que considere um bom exemplo.



Figura 5: “Idade Moderna” em foco aproximado na Europa.

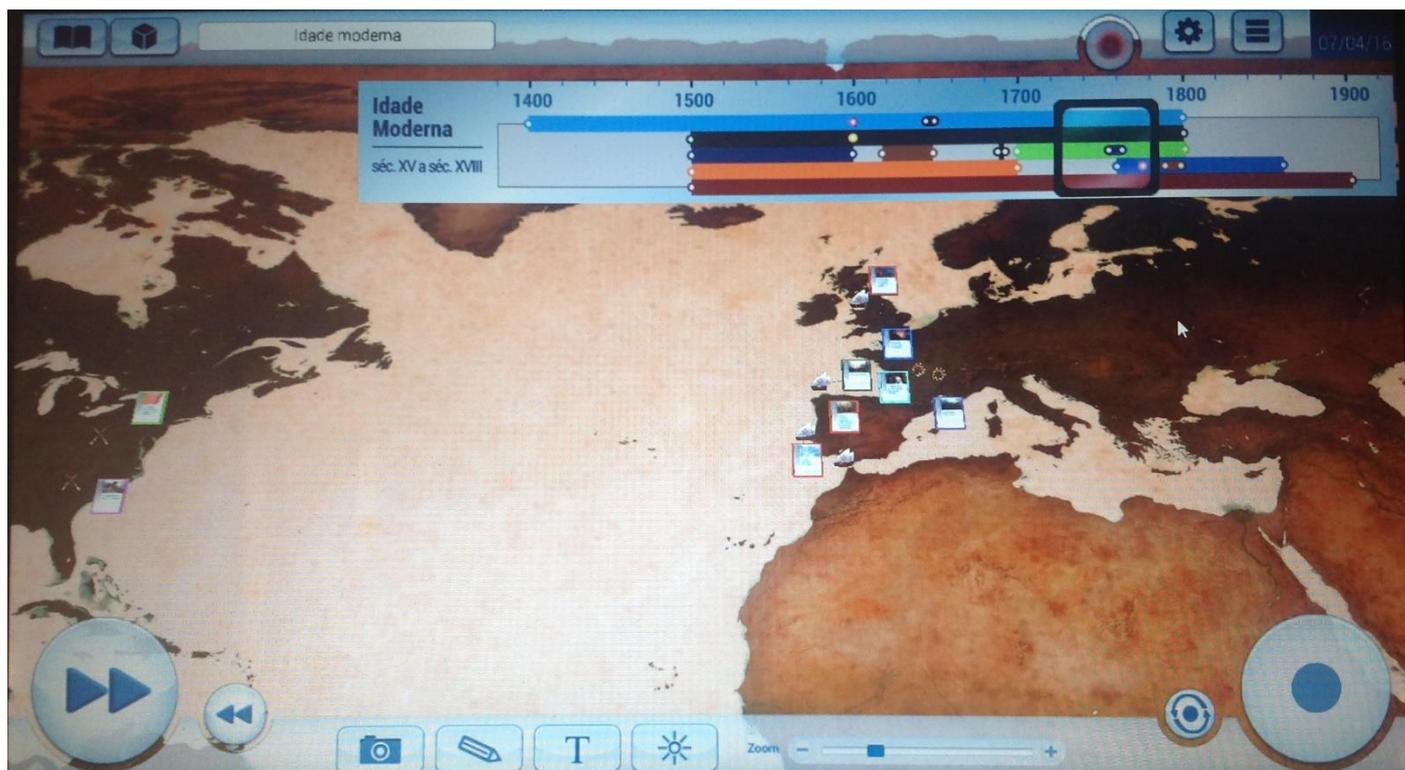


Figura 6: “Idade Moderna” em foco ampliado.

Além disso, os controles localizados na parte inferior direita do livro-aplicativo servem para navegação no mapa mundi. Ao focalizar determinada data, como vemos na figura 6 acima, o usuário do material pode “passear” pelo mapa e visualizar que conteúdos/narrativas estão associados a cada espaço naquele período selecionado.

Considero essa perspectiva um avanço por potencializar o trabalho com as categorias “espaço” e “tempo” de maneira conjunta. Concordo com Gabriel (2015e) quando afirma que o binômio espaço-tempo como elemento definidor de fronteira entre histórico e não-histórico (GABRIEL, 2015e, p. 186). A proposta de trabalho com linha do tempo e mapa integrados fortalece a aproximação entre esses dois conceitos, promovendo uma demarcação mais fortalecida da marca do “histórico” no material didático digital.

Por outro lado, essa articulação aparece conformada a uma representação inicial de espaço (A Europa) e tempo (A História quadripartite) que carrega essa mesma marca do “tradicional”. Tal conformação pode levar ao reforço de perspectivas essencializadas especialmente sobre a História daqueles povos e culturas que ficam às margens da História europeia, como é o caso da África, já aqui notificado.

Sobre o trabalho com as linhas do tempo, um olhar menos atento pode associar o uso dessa ferramenta à uma concepção linear e evolutiva do tempo histórico. Porém, a utilização dessas ferramentas por si não carrega nenhuma concepção essencializada de tempo que as vincule a uma concepção de História tradicional. Sua utilização pode, inclusive, auxiliar no processo de situar os fatos históricos no tempo, tarefa inicial da transição da compreensão do tempo-calendário para o tempo histórico (TURAZZI & GABRIEL, 2000). Como diz Miranda:

Apresentar linhas do tempo comparando-se sociedades – e, portanto, não se restringindo somente à sociedade em tela em um capítulo, especialmente considerando-se o predomínio de uma perspectiva de temporalidade pautada pela linearidade e não complexificação das dimensões temporais – diz de uma opção didática que favorece a construção de uma perspectiva de simultaneidade, para a qual a visualidade da linha do tempo como representação pode vir a ser muito favorável ao entendimento dos estudantes, nos diversos níveis de escolarização (MIRANDA, 2012, p. 71).

Portanto, considero positiva a proposta de trabalho com linhas do tempo do livro-aplicativo. Interessa-me aqui explorar os seus possíveis usos, que propiciam formas de ressignificação de conceitos ligados à temporalidade que tanto desestabilizam as fronteiras que definem essa matriz hegemônica e deixam entrever outros sentidos de temporalidades possíveis, quanto reforçam e reproduzem tais fronteiras.

Nas telas do livro-aplicativo é possível perceber uma série de propostas da interface que afetam o trabalho com as temporalidades, especialmente quando pensamos em categorias como “duração”, “sequência”, e “simultaneidade”, que nem sempre são de fácil assimilação pelos alunos. Primeiramente, a organização dos eventos na estrutura de linha do tempo, divididos por cores e ocupando maior ou menor espaço conforme o tempo de “duração” do evento abre uma grande possibilidade de auxílio no trabalho com esses conceitos e suas diferentes matizes. Os círculos brancos marcam o “evento”, ou a “curta duração”, as diferentes linhas com tamanhos diversos marcam “conjunturas” ajudando na compreensão da “média duração”, e o conjunto dos processos marca a “estrutura”, ou o movimento de longa duração.

Sônia Miranda argumenta que “uma linha do tempo pressupõe [...] a representação de uma duração, o que se ancora na construção da noção de escala gráfica” (MIRANDA, 2013, p. 51). Ao colocar os eventos selecionados de uma determinada época na linha do tempo, e dar ao aluno a possibilidade de interagir ativamente com ela e deixá-la guiar seu estudo, o livro-aplicativo chama atenção para a “duração” dos eventos, representada

graficamente pelo tamanho da sua barra de representação e pela cor do mesmo elemento. A comparação entre estes ajuda o aluno a perceber diferentes períodos de duração de diferentes acontecimentos históricos, desde aqueles que aconteceram pontualmente até os que demoraram séculos para se concretizar.

Como diz Araújo (1998), “a noção de duração é construída a partir de uma situação onde é percebido o intervalo de tempo entre o início e o fim de um fato. histórico Isso permite o entendimento das fases, épocas e períodos históricos (ARAÚJO, 1998, p. 72). No caso da estrutura de linha do tempo interativa proposta no livro- aplicativo, como vimos na da “Idade Moderna”, acredito que a interface traz grandes possibilidades para ajudar discentes e docentes no trabalho com esses conceitos.

Da mesma maneira, a organização dos eventos históricos na linha proposta ajuda nas compreensão das ideias de “sucessão” e “processo”. Ali percebemos a localização dos acontecimentos históricos no tempo, ajudando na mediação entre o tempo histórico e o “tempo calendário”. Araújo (1998) demonstra a importância da clarificação dessa mediação, em função da dificuldade do aluno de ensino fundamental em sair do primeiro nível de compreensão do tempo, relativo à percepção do tempo físico, mais concreto, para uma percepção do tempo enquanto construto histórico-social, que é uma noção abstrata.

A interface do livro – aplicativo permite ao discente visualizar que eventos ocorreram antes e depois de outros, e ao docente problematizar suas relações e conjunturas, o que favorece a compreensão facilitada da categoria “sucessão”. Tal proposta abre portas para a construção de uma narrativa histórica de estrutura temporal mais complexificada, que inclusive permite a problematização e dissociação da inter-relação entre os conceitos de “progresso” e “processo” tal qual costuma-se observar na matriz histórica escolar hegemônica.

Quando a representação gráfica mostra temporalidades de diferentes durações representadas por tamanhos diversos, em linhas múltiplas e multicoloridas, ela estabelece a possibilidade de criação, por parte dos alunos e professores, de narrativas que não são limitada à ordenação cronológica linear, mas multitemporal. Apesar de o livro-aplicativo partir da estrutura temporal da matriz historiográfica metódica/tradicional, o programa possibilita, nesse segundo momento, um trabalho de leitura e refiguração múltipla das temporalidades a partir da interface proposta. A ideia de “processo” é beneficiada por tais possibilidades, ao poder ser, literalmente, vista em sua diversidade. Isso já representa uma destabilização na ideia hegemônica de tempo linear e associado a uma ideia de “progresso” engessada e unívoca.

Acredito que, dessa forma, o professor passa a ter ferramentas que lhe permitem ensinar uma percepção temporal na qual as categorias “sucessão” e “processo” podem ser significadas de maneira que não conduza à associação exclusiva com o significante “progresso” em suas cadeias de equivalência. Tal premissa é importante para que o alunos saibam organizar temporalmente os eventos, e compreendam a multiplicidade possível de configurações históricas.

A análise permite apontar que a categoria temporal na qual esse livro-aplicativo mais apresente avanços seja a de “simultaneidade”, conceito importante para a compreensão da multiplicidade da significação temporal. Ao analisarmos a linha do tempo do livro-aplicativo, percebemos que ela não é uma linha única, mas múltipla, nas quais diversos eventos interconectados aparecem e são localizados no mapa, ao mesmo tempo. A utilização de diversas linhas paralelas, segundo Sônia Miranda, “ancora a construção da compreensão de simultaneidade e permite, ao estudante, a percepção de que determinados aspectos se cruzam na experiência temporal compartilhada” (MIRANDA, 2013, p.51)

Quando observamos o quadro composto nas figuras cinco e seis fica evidente as possibilidades que se abrem para trabalhar a noção de simultaneidade. O estudo da transição da economia feudal para o período moderno e para o mercantilismo é um período de difícil compreensão temporal, pelos múltiplos eventos e processos que cercam a transição de uma estrutura (outro conceito de problematização possível no exemplo aqui trabalhado) a outra. Em geral, é difícil trabalhar em sala de aula com os alunos a noção de simultaneidade desses eventos e a sua importância conjunta para os processos de transição no período. Ao nos localizarmos na linha do tempo entre os anos de 1600 e 1700, por exemplo, diversos acontecimentos simultâneos aparecem na tela, como a formação do Estado moderno, a expansão marítima europeia, o renascimento e a reforma protestante. Tal ilustração permite o trabalho desses processos em perspectiva comparada, ressaltando aqueles fatores que os perpassam e os que os diferenciam.

Como diz Araújo:

Dessa maneira, rompe-se com uma concepção de tempo histórico entendido como um elemento de localização das experiências no transcurso linear e progressivo da História, valorizando-se sua especificidade que é a coexistência de uma multiplicidade de tempos (ARAÚJO, 2012, p. 156).

Da mesma forma, as noções de “ruptura” e “permanência” passam a poder ser também visualizadas na estrutura temporal arquitetada na plataforma digital. Ao passo

que a marcação dos eventos pode ser trabalhada como forma de significar as “rupturas”, a existência de algumas linhas que perpassam todo o período retratado quase que materializa o conceito de “permanência”, ao sinalizar para um processo ou estrutura de longa ou longuíssima duração. As mesmas “rupturas” podem se beneficiar de tal premissa, ao serem enxergadas enquanto “processo” que se estende por algum período de tempo ou que é perpassada por vários elementos simultâneos, como fica evidente no caso da transição da Europa medieval para a moderna. Outra noção que se privilegia do trabalho com o material digital a partir dos argumentos aqui desenvolvidos é a de “mudança”, tão cara em tempos de “presentismo”.

A mesma perspectiva pode ser observada nos outros eixos de organização propostos pelo livro aplicativo, como já vimos nas idades “antiga” (figura 2), “medieval” (figura 3) e conforme podemos observar na contemporânea (figura 7).

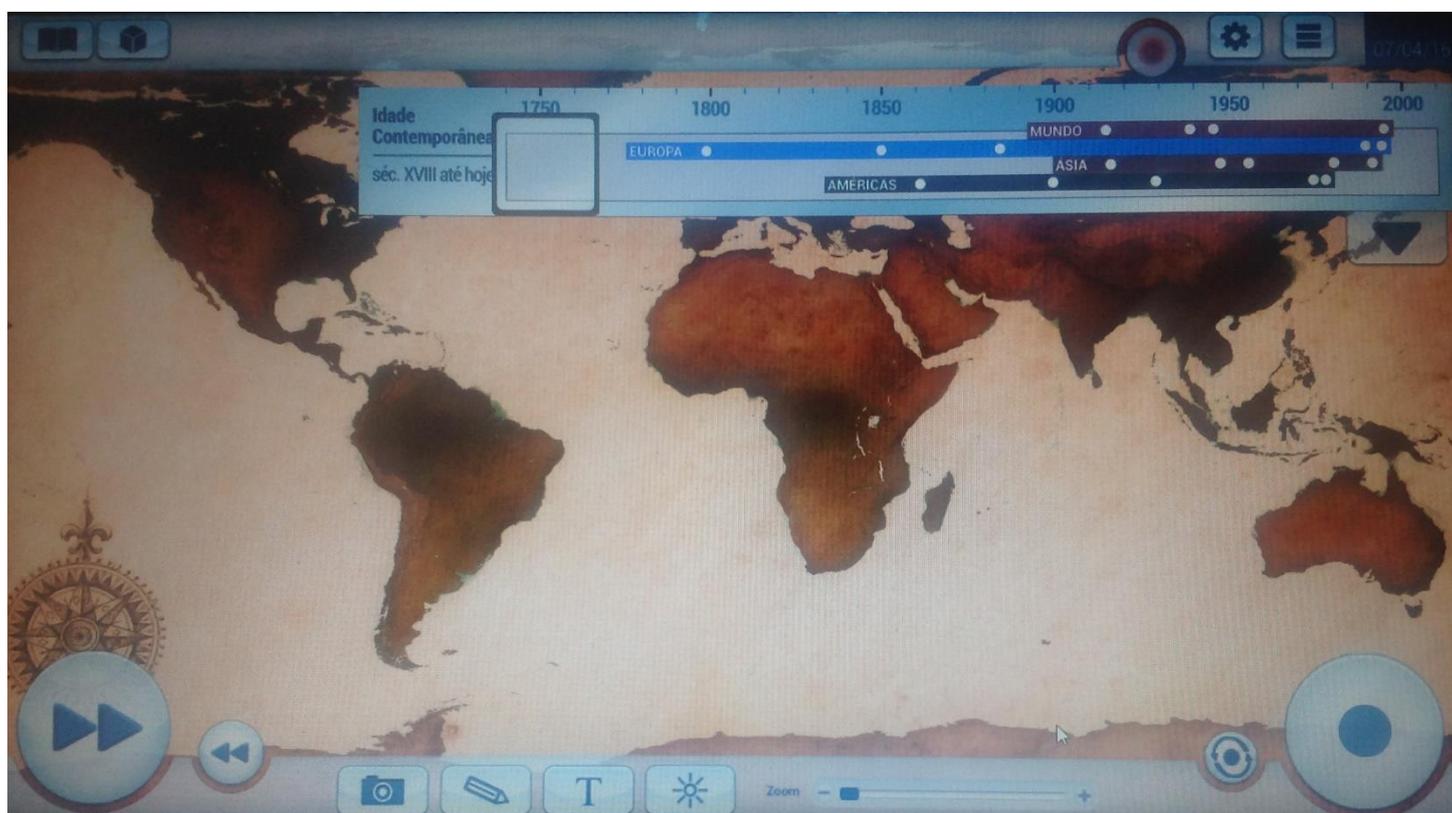


Figura 7: “Idade contemporânea” e suas linhas do tempo.

Outra funcionalidade interessante desenvolvida no aplicativo é a abertura de novas linhas do tempo, referentes ao contexto do qual o evento faz parte, quando clicamos em uma das narrativas disponibilizadas. Tomando por exemplo a “Idade contemporânea”, ao clicarmos sobre o “Período Napoleônico”, abre-se a narrativa associada a uma nova linha do tempo, conforme figura 8, abaixo.

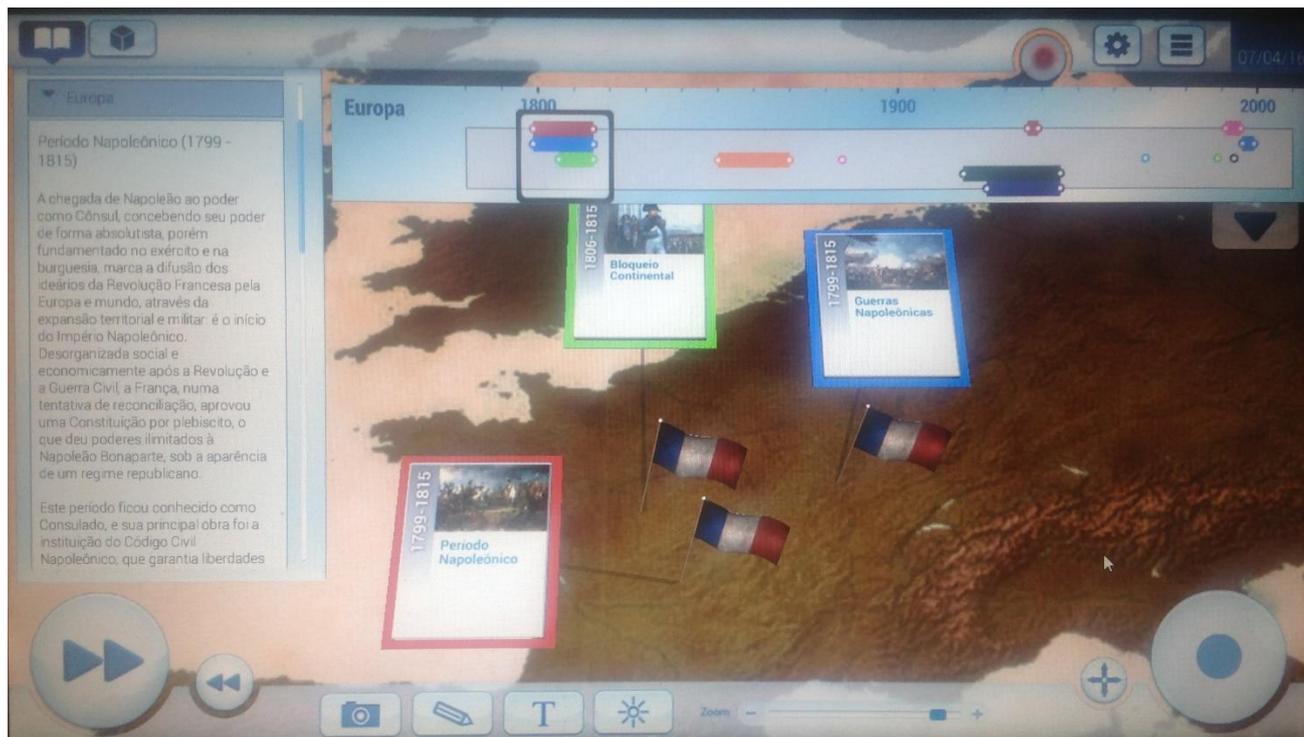


Figura 8: Linha do tempo focalizando o “período napoleônico”

Percebemos que o programa coloca em foco aqueles eventos que fizeram parte do “Período Napoleônico”, ao mesmo tempo que os encaixa na linha do tempo da Europa no eixo proposto. Tal ferramenta é potente para trabalhar alguns conceitos relacionados à temporalidade. Quanto à noção de “duração”, ficam evidentes os acontecimentos de curta duração, apontados no mapa e localizados na linha do tempo como pontos ou com linhas curtas, os de média duração, cujo exemplo é o próprio período napoleônico, e os de longa duração, com esse último se inserindo no contexto da linha do tempo da Europa e, se retomarmos a tela anterior, da “Idade Contemporânea”. Da mesma forma, as noções de “evento”, “processo” e “estrutura”, ligados diretamente ao desenvolvimento das durações, podem ser bem trabalhados ao relacionarmos as narrativas apresentadas e suas representações no mapa e na linha do tempo.

Essas questões possibilitam melhor entendimento da estrutura temporal do conhecimento histórico para as crianças que utilizarão o livro – aplicativo. Além de apresentar representações gráficas nas quais podemos visualizar uma série de conceitos relacionados à temporalidade, permite o trabalho de complexificação dessas noções partindo do conhecimento de apreensão mais fácil, que é o de curta duração. Araújo (1998), em diálogo com Piaget e Braudel, aponta para esse movimento como crucial no processo de educação temporal. Diz a autora:

o tempo curto diz respeito ao tempo vivido por nós, exigindo uma estruturação mental mais simples de raciocínio do que o tempo de longa duração, que exige o domínio de estrutura cognitiva de reversibilidade temporal para ser entendido plenamente, logo, exige um raciocínio bem mais complexo e abstrato (ARAÚJO, 1998, p. 103).

Percebo na interface do livro-aplicativo, portanto, uma série de possibilidades e caminhos para reforçar a centralidade do estudo temporal enquanto elemento central do conhecimento histórico. Da mesma forma, a perspectiva de trabalho com as categorias de “espaço” e “tempo” em conjunto também fortalece a cadeia equivalencial do que é histórico. Porém, a utilização do material fica entre essas possibilidades e uma série de limites impostos, aparentemente, por uma proposta que se organiza a partir da própria matriz de pensamento que deseja criticar, a saber, a da escola metódica/tradicional.

Dessa forma, em alguns momentos, acaba reforçando aqueles sentidos que aparentemente deseja desmobilizar. Quando trazemos essa reflexão para o contexto de utilização, no qual os alunos utilizam o material sem a supervisão de um professor de História, ou sob a orientação de um especialista de outras áreas do saber atuando de maneira polivalente, essa afirmação torna-se ainda mais pertinente.

Mais uma vez, como já enumerado por Araújo (2012) e Gabriel (2015b), vemos uma proposta que, embora apresente indícios que sugerem a incorporação da crítica à postura epistêmica da matriz metódica/tradicional, não apresenta alternativas, bem como acaba se perdendo em uma abordagem que privilegia a Europa enquanto “modelo para as experiências históricas das outras sociedades, destacando a perspectiva da História econômica das sociedades capitalistas, organizada a partir de uma concepção de tempo linear e quase sempre marcada por uma ideia de progresso” (ARAÚJO, 2012, p. 13 e 14).

Tal questão ficou evidente na análise feita quanto à inserção da história africana no livro-aplicativo. Outras matrizes culturais, notadamente a ameríndia e diversas culturas asiáticas, também aparecem no livro-aplicativo associadas à essa concepção de tempo. Tomando o currículo de História enquanto elemento articulador de demandas de identidade e diferença (GABRIEL, 2015e), a perspectiva adotada no material, embora procure agregar “ingredientes” dessas culturas na busca por uma totalidade no fechamento da “História mundial”, acaba por reforçar sua marginalidade em relação à essa totalidade discursiva hegemônica na narrativa histórica fixada neste material digital. .

Procedo, a seguir, à análise dos elementos textuais apresentados no livro – aplicativo. Será que essa duplicidade também se apresenta nas narrativas histórica

construídas na plataforma? Como se significam os conceitos do “tempo histórico”? Essas e algumas outras questões norteiam a continuidade dessa pesquisa no material didático digital analisado.

4.3 – Narrativas históricas temporais hegemônicas no livro-aplicativo.

Como vimos na seção anterior, a navegação pelas linhas do tempo e pelos mapas leva o leitor/aluno de história a diversas narrativas disponíveis na plataforma, em seu contexto espaço-temporal, representadas por ícones no mapa. Ao clicarmos sobre cada um desses ícones, abre-se uma janela do lado esquerdo da tela com os textos referentes às narrativas escolares privilegiadas.

Nesta seção, retomo o diálogo com Paul Ricoeur, tal qual explicitado no capítulo três. Como já trabalhado durante as primeiras seções desse capítulo, encaro os conteúdos históricos legitimados como objetos de estudo na educação básica como narrativas históricas. Desse modo, operar com esse conceito de narrativa na perspectiva ricoeuriana é enfrentar o duplo estatuto constitutivo entre narrativa e temporalidade: Enquanto a primeira dá inteligibilidade à construção temporal, essa mesma estrutura e organiza a construção da narrativa.

Essas narrativas são configuradas a partir do equacionamento de diferentes “ingredientes””: temas, tensões, personagens, concepções de tempo, conceitos, fatos históricos de diferentes durações, etc. Isto significa que o que procuro explorar nos textos aqui analisados aqui são as narrativas, ou fragmentos de narrativas, que trazem processos de significação temporal a partir dessas articulações.

Ao analisar o material, a primeira coisa que chama a atenção são os tamanhos dos textos. Boa parte deles é muito curto, contendo entre cinco e oito linhas de texto. Os maiores textos não passam de três ou quatro parágrafos curtos, constituindo narrativas demasiado simplificadas. Em Peres (2014), desenvolvedor do livro-aplicativo atribui tal característica tanto a uma questão técnica (quanto maior o texto, maior a quantidade de espaço de memória que o livro – aplicativo ocupa em um computador) quanto à facilidade de leitura de textos curtos (e dificuldade nos longos) pelas crianças e adolescentes imersos na cultura digital.

A quantidade de informação factual mobilizadas na produção de narrativas não se constitui um problema em si. O que, no meu entender, merece ser problematizado é a estrutura narrativa na qual essas informações factuais estão inseridas e articuladas. As

narrativas são construídas a partir de uma perspectiva histórica ligado à matriz historiográfica metódica/tradicional, e reforçam perspectiva temporal linear. Esse equacionamento tende por sua vez a reforçar a matriz eurocêntrica. Apesar das críticas, a ela endereçadas, essa estrutura narrativa tendem a permanecer e hegemonizar-se nesse tipo de material.

Do mesmo modo , a permanência dessa matriz acaba reduzindo o conhecimento histórico a um conhecimento enciclopédico, assim como o próprio livro-aplicativo a uma enciclopédia, um lugar de onde extrair informações. Isso tende a reforçar uma ideia de estudo de História, bastante recorrente, como uma disciplina que remete ora a uma concepção de “*historia magistral vitae*”, onde o passado é visto como exemplar para as ações do presente ora ao apogeu do regime de historicidade moderno, no qual a ideia de processo histórico é reduzida a ideia de um futuro melhor, do progresso trazido pela revolução industrial..

Da mesma forma, quando comparamos textos referentes à História Europeia com outros que versam sobre outras matrizes culturais, podemos notar mais um indício do que já foi exposto na seção anterior: as narrativas mobilizam sentidos e significantes identificados com a matriz tradicional/metódica. Além disso, textos mais complexos são aqueles referentes à História da Europa, e é fácil notar que as narrativas construídas são melhor elaboradas. Já os textos referentes a outras culturas têm, em sua maioria, narrativas menos problematizadas e com perspectivas mais factuais, o que contribui para fortalecer o papel subalterno relegado a essas matrizes culturais no estudo da História.. Como exemplos, podemos ver os textos sobre a “sociedade e economia no feudalismo”, na figura 9, e sobre o Império Inca na figura 10.

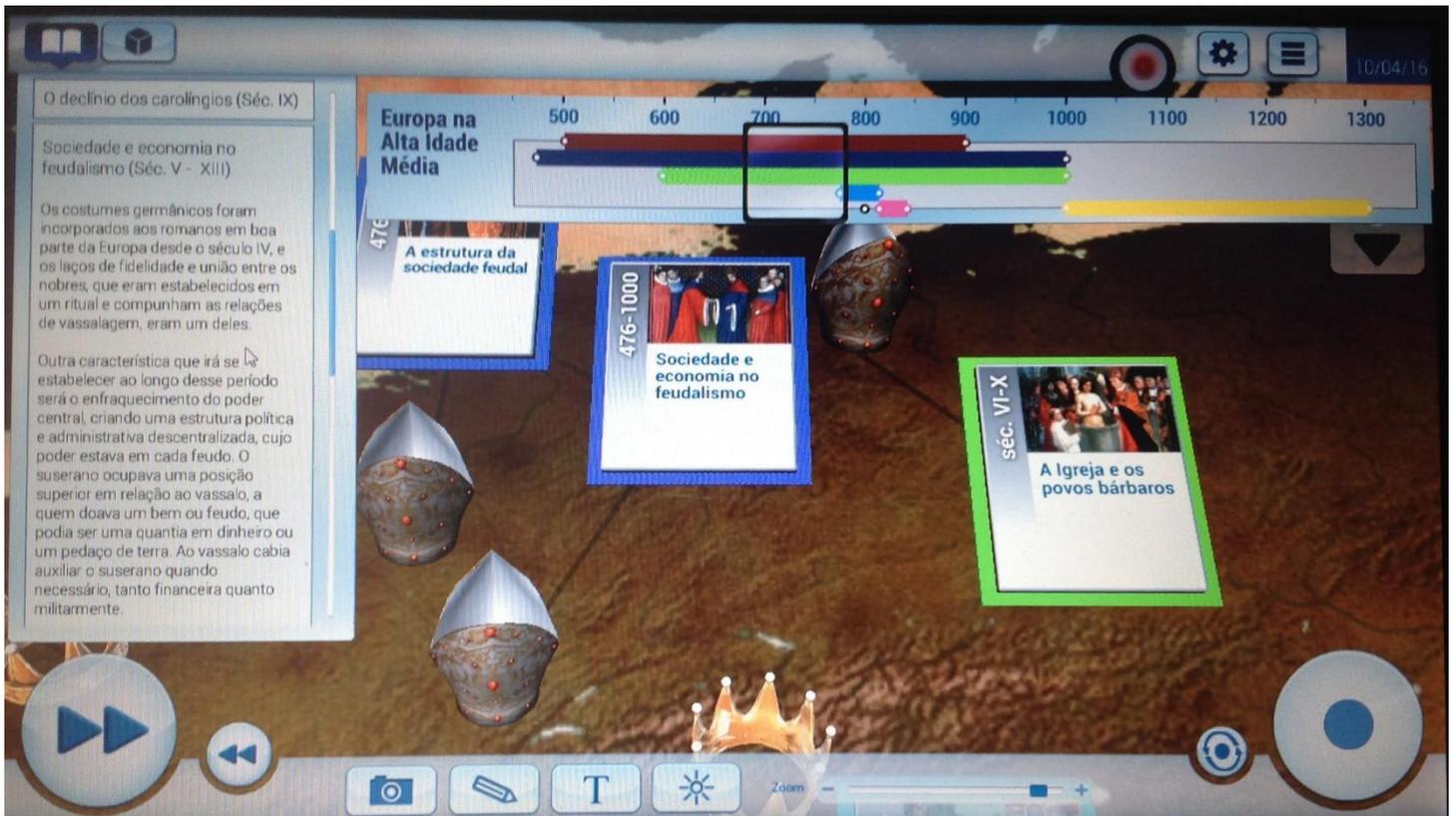


Figura 9: Sociedade e economia no feudalismo (séculos V – XIII)

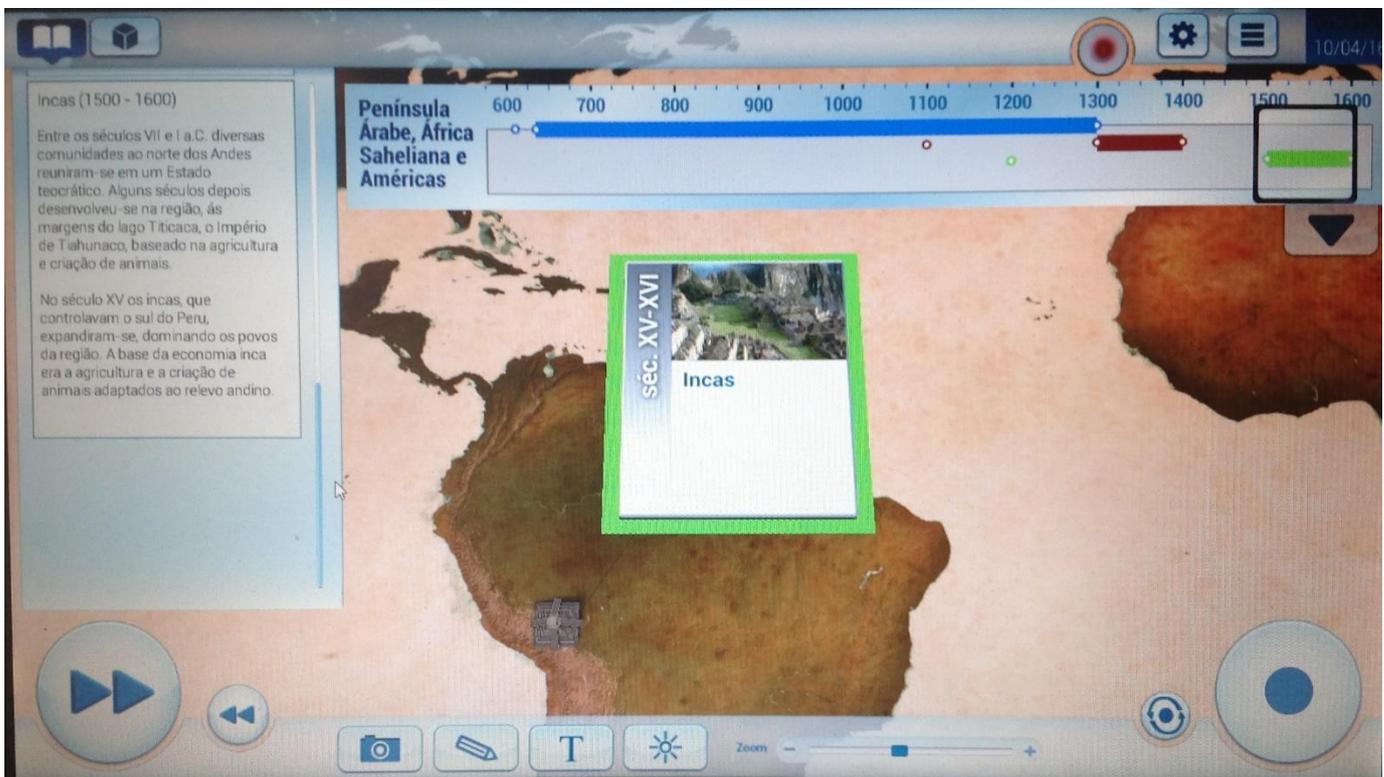


Figura 10: "Incas"

Percebe-se claramente uma construção narrativa mais complexa para o exemplo da figura 9, mobilizando sentidos referentes à conformação política, econômica e social do processo estudado. No segundo caso, percebe-se uma perspectiva mais factual e essencializada. O termo “estado teocrático”, por exemplo, apresenta um duplo estatuto: por um lado é apresentado sem problematização (é difícil acreditar que um aluno do ensino fundamental possa compreender esse termo sem o auxílio de um professor bem preparado), e por outro lado carrega consigo a marca da matriz europeia que conforma a experiência Inca dentro de seus significantes (tanto a ideia de “estado” quanto a de “teocracia” são associadas ao desenvolvimento das sociedades do velho continente).

Esses exemplos, entre tantos outros, apontam, para a perpetuação e reforço da perspectiva eurocêntrica do tempo histórico, limitando as possibilidades para a percepção e compreensão de múltiplas temporalidades trazidas pela interface da linha do tempo interativa.

Além disso, essa postura de apresentar a história a partir de uma perspectiva factual não permite problematizar os conceitos ligados à percepção das temporalidades, que são mobilizados de forma naturalizada. Tal esquema acaba colocando em uma mesma cadeia equivalencial conteúdos históricos e datas, fundindo cronologia e historicidade, esvaziando os conteúdos de seu sentido histórico e isolando-os de seus contextos.

Segundo os próprios desenvolvedores (PERES, 2014), a ideia de se utilizar esse tipo de linha do tempo e desse esquema para navegação entre os conteúdos surgiu como forma de facilitar no aluno a ideia de simultaneidade. Essa afirmativa vai ao encontro de estudos sobre o tempo e o Ensino de História (MIRANDA, 2013; GABRIEL, 2012), e, como já sinalizado, realmente apresenta sinais de avanço.

Mas ao apresentar os fatos de maneira tradicional, sem problematização, ao além de transformar alguns assuntos em subtemas de outros (fazendo com que se visualize a simultaneidade apenas em parte), a meu ver, não só não facilita como acaba dificultando a compreensão da noção da simultaneidade. Essa noção não pode ser desenvolvida pelo aluno apenas com símbolos que representam os conteúdos aparecendo em uma tela simultaneamente. Uma coisa é representar graficamente a simultaneidade, outra seria pensar na e com a simultaneidade. Dessa forma, o livro aplicativo aproxima o tempo histórico de uma significação ligada apenas à sua dimensão cronológica, prejudicando sua compreensão, pois, como nos diz Sônia Miranda:

quando falamos palavras como calendário, duração, sequência, modernidade, simultaneidade, estrutura, conjuntura, longa ou curta

duração – portanto em uma gama maior de exemplos mais próximos daquilo que nos afeta enquanto professores de História – a associação cognitiva em questão demanda outras mediações que vão muito além da explicação de uma definição que não se vincula a um objeto concreto, mas a uma categoria emanada de uma construção cultural altamente complexa. (MIRANDA, 2013, p.43)

Dessa forma, perde-se a potencialidade de trabalhar em conjunto com a linha do tempo interativa e uma construção narrativa que privilegie a noção de simultaneidade em sua estrutura. Ao privilegiar a narração em perspectiva linear, se esvai a possibilidade de subversão da estrutura narrativa hegemonicamente fixada, reforçando seu estatuto de universalidade.

Podemos observar nas figuras 11, 12 e 13, que seguem abaixo, o que foi enumerado acima.

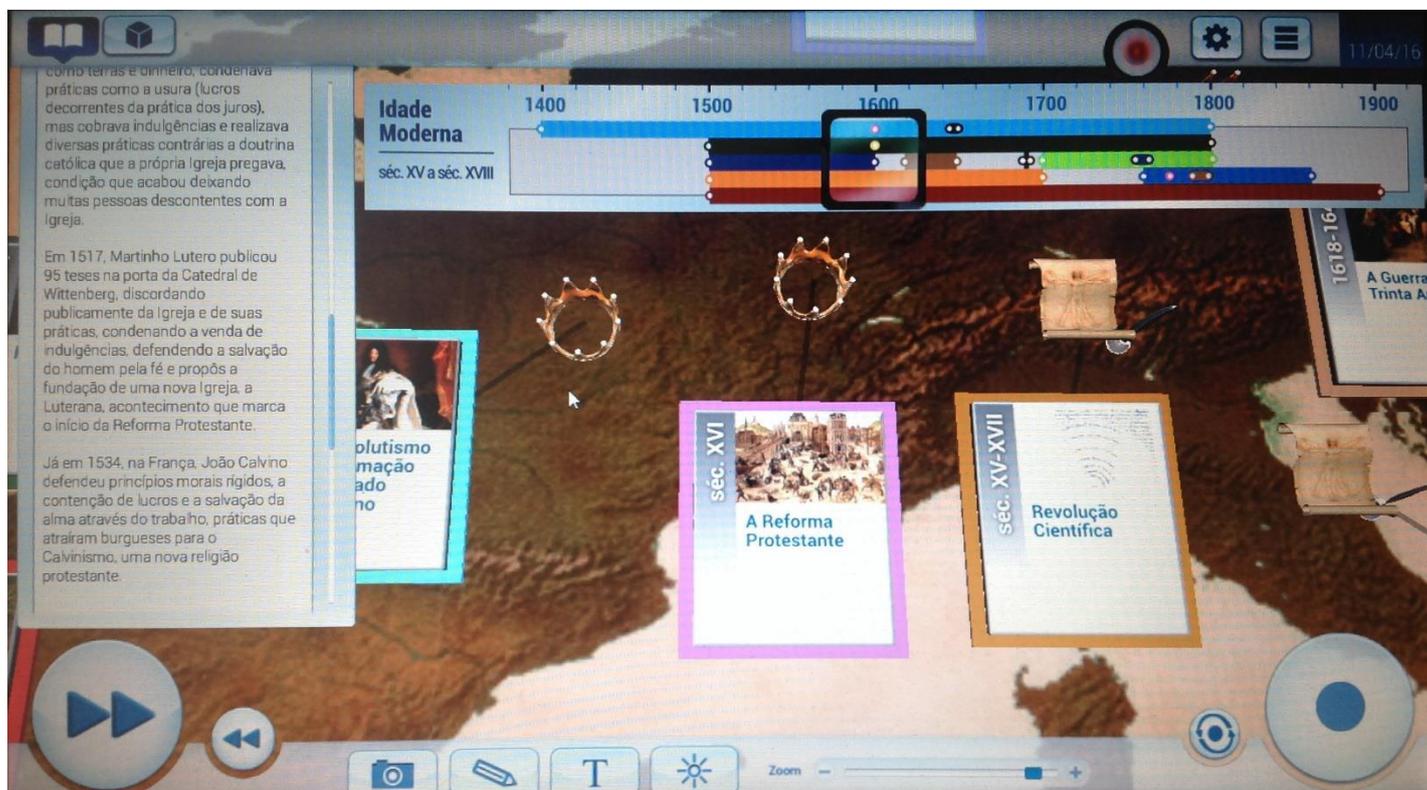


Figura 11: A Reforma Protestante.

O caso da Reforma Protestante é emblemático para exemplificar o argumento proposto acima. Primeiramente, tal evento é representado na linha do tempo por um ponto, simbolizando um acontecimento de curta duração, talvez em referência às reforma luterana e calvinista, enunciados no texto referente a esse conteúdo. Podemos, porém, considerar essa representação como imprecisa, pois o movimento de reforma da Igreja

Católica foi composto, para além das iniciativas dos reformadores citados, de outras iniciativas do mesmo caráter, além da reforma católica. Essa pluralidade de eventos não aparece retratada, e a conformação deles no processo conhecido como Reforma Protestante pode ser interpretado como de média duração, o que não corresponde à representação apresentada na linha do tempo. Dessa forma, prejudica-se a percepção e compreensão quanto à duração desse evento.

Além disso, o texto apresenta os fatos organizados cronologicamente, seguindo uma sequência, adotando a tradicional linearidade, e mobilizando sentidos de tempo e tempo histórico hegemônicos e essencializado. Em nenhum momento são mobilizados sentidos relativos aos conceitos de “duração”, que seria caro ao processo retratado, ou de “simultaneidade”, já que a Reforma Protestante está intimamente ligada com outros processos que ocorriam na Europa e no mundo no mesmo período. Dessa forma, perdem-se as possibilidades trazidas pela interface, especialmente se pensarmos na utilização por alunos não-supervisionados ou sob a supervisão de um professor polivalente, e reforçam-se fronteiras onde havia grande potência para desestabilizá-las, e dificultando a aprendizagem de múltiplas temporalidades possíveis através do estudo desse conteúdo.

Como mais um exemplo, trago um conteúdo intimamente ligado à História europeia: a Revolução Industrial. Nas figuras 12 e 13 abaixo, temos trechos das narrativas históricas referentes aos eventos denominados “Primeira Revolução Industrial” e “Segunda Revolução Industrial” no livro-aplicativo.

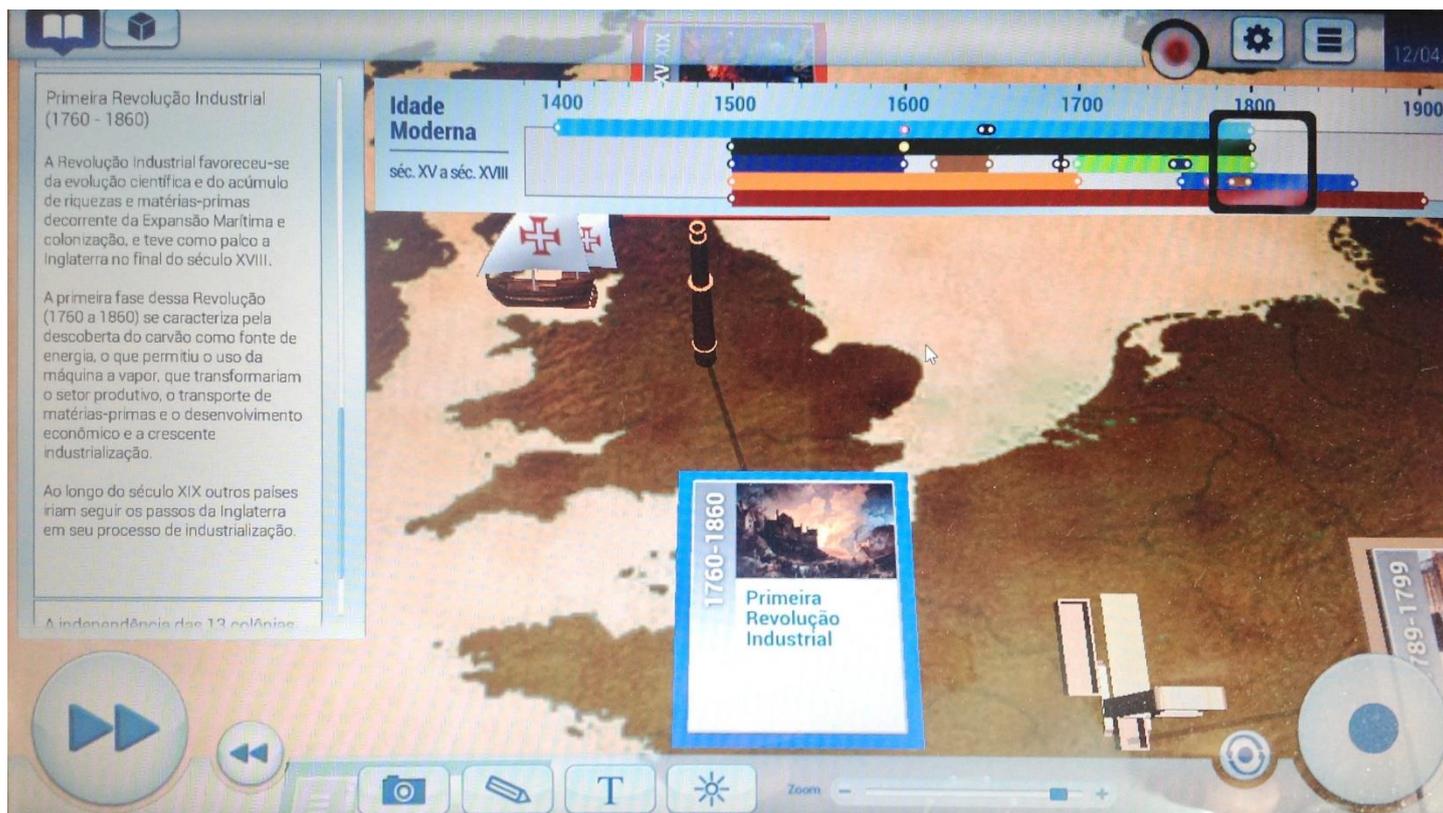


Figura 12: “Primeira Revolução Industrial”

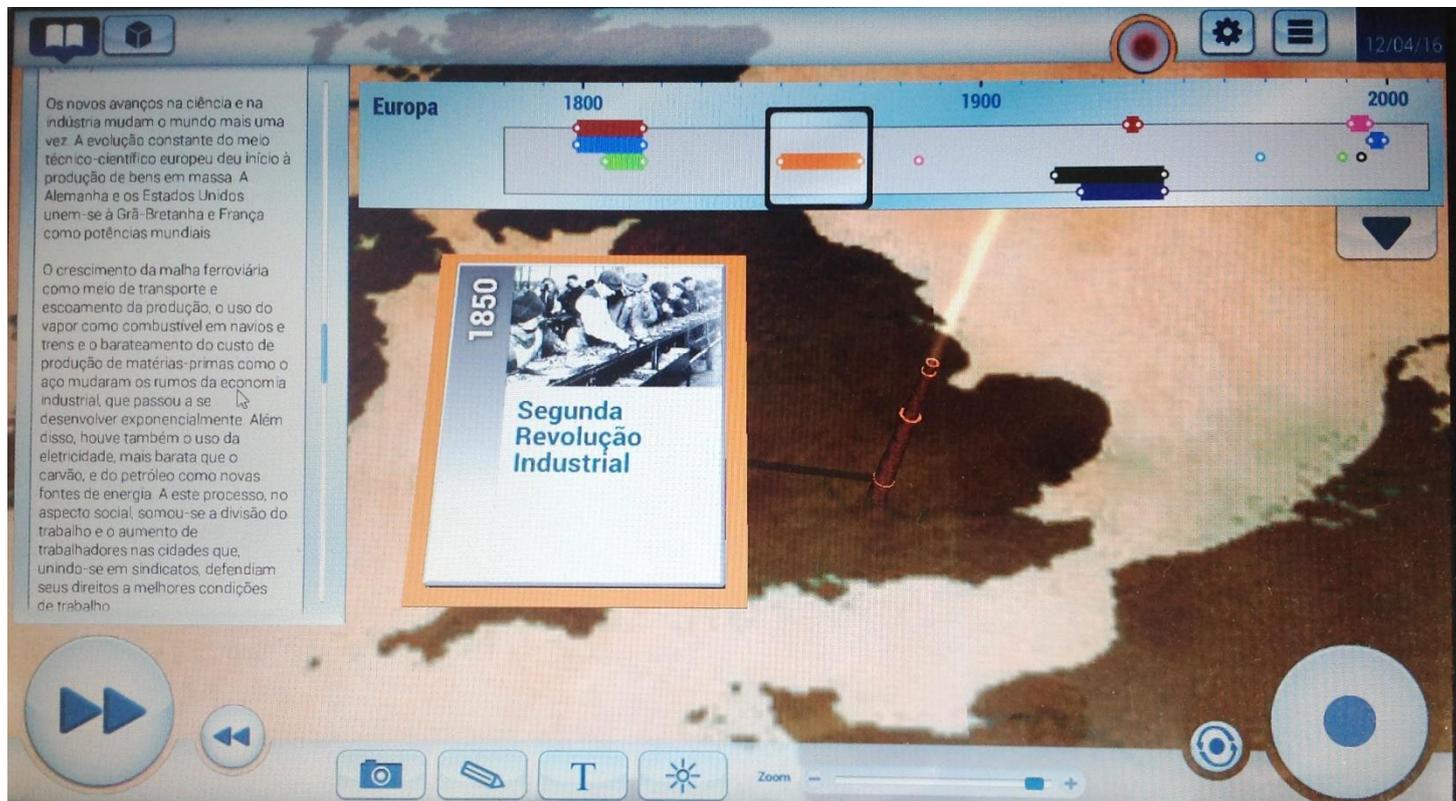


Figura 13: “Segunda Revolução Industrial”.

É perceptível, nos textos dos dois conteúdos, que os acontecimentos são apresentados associados a uma perspectiva linear do tempo histórico. Tal percepção é fortalecida pela mobilização, nos dois textos, do significante “evolução” na construção da narrativa histórica, que reforça os sentidos ligados à concepção hegemônica circulante nos currículos de História, a de perspectiva chamada tradicional, tal qual já exposto anteriormente.

Essa percepção se espalha por diversos outros verbetes do livro-aplicativo, e se torna impossível trazer todos os exemplos de mobilização de sentidos essencializados de temporalidade nas narrativas sobre os eventos e processos históricos. Dessa forma, considero que os exemplos já enumerados dão conta da análise aqui proposta.

Fechamentos contingentes – caminhos para continuar a reflexão.

Todos usam a internet. Eu também. Todos falam sobre a Internet. Eu também. Em tal tópico, o risco de ser banal é muito grande. Eu decidi correr esse risco porque a revolução tecnológica que está ocorrendo perante nossos olhos e que modificou profundamente a nossa existência, mesmo nos aspectos mais triviais do dia – a – dia, deve ser analisada em suas implicações (GINZBURG, 2010, s/p)

Na palestra que ilustra a epígrafe desse fechamento contingente, Carlo Ginzburg atenta para as ambivalências da revolução digital. Segundo esse autor, ao passo que ela é potencialmente libertadora e democrática, para dominar seus instrumentos e códigos é preciso dispor de um privilégio cultural, diretamente associado ao privilégio social. Para o historiador, dessa maneira, a internet acaba reforçando aquelas barreiras que promete quebrar, o que sublinha ainda mais o significado da palavra “potencial” nessa rede.

Compreendendo a internet como a rede que conecta diversos tipos de aparelhos e interfaces, e essa conexão como a teia que entrelaça pessoas e conhecimentos na formação de todo o sistema que forma e sustenta “cultura digital”, acrescento ao argumento de Ginzburg: essa duplicidade ambivalente da internet é a ambivalência de desse mesmo sistema. As novidades trazidas pela velocidade da revolução tecnológica nas últimas duas décadas (quem diria que eu, um menino que ganhara seu primeiro computador aos dez anos, andaria no bolso, com um aparelho de capacidade muito maior, vinte anos depois) são permeadas por potencialidades técnicas e humanas que esbarram constantemente nos seus próprios limites.

Essa característica dupla potência/limite é o marco mais relevante da emergência da cultura digital. O próprio Ginzburg afirma que todo o poder do Google não é nada sem uma boa pergunta (GINZBURG, 2010). Tal premissa pode ajudar a pensar nas questões trazidas por essa mesma duplicidade. Se acreditamos que a escola está em crise em nosso presente e sua relação com a cultura digital é fundamental para a compreensão desses tempos difíceis, o que podemos esperar do futuro? Acredito que, se não nos debruçarmos sobre essa questão a “crise” tende a ser “solucionada” ou domesticada pela hegemonização de sentidos particulares de escola que tendem a sobrepor e supervalorizar as tecnologias em detrimento da prática escolar.

Se não afirmarmos a escola e o papel do professor como essenciais na relação com o conhecimento dito válido e necessário estamos abrindo espaço para aqueles que

afirmam (e tem interesses) que tal espaço e tais profissionais sejam cada vez menos necessários diante do “avanço tecnológico”.

Apoiando-me ainda na palestra do historiador italiano, trago para reflexão um caso curioso que aconteceu com ele. Uma jovem russa achara trechos de uma entrevista sua através de uma busca no Google, e relacionou o conteúdo dessa à sua condição pessoal/social. O resultado foi uma troca de cartas com Ginzburg, e uma situação tão curiosa que o levou a citá-la na palestra, exemplificando como a ferramenta de buscas acima referida tem potencial para revolucionar culturas, identidades, sentimentos e a própria História. Sobre a moça e sua busca, além do Google e suas potencialidades, diz Ginzburg:

Em poucos minutos, Diana aboliu tempo e espaço, cinco séculos, quinze mil quilômetros, oito zonas de tempo. Ela reelaborou de forma autônoma, de uma maneira anti-histórica, uma tradição que havia apenas alcançado como um eco indireto. Idealizar o Google não faria sentido. Recusar-se a ver a energia que ele pode liberar seria igualmente sem sentido. O caso de Diana nos mostra que o Google é, ao mesmo tempo, um poderoso instrumento de pesquisa histórica, e um poderoso instrumento de cancelamento da História. Porque, no presente eletrônico, o passado se dissolve. Essa contradição já está modificando o mundo em que vivemos, e em que as gerações futuras viverão. Os conceitos de presente e futuro se tornaram mais frágeis, e o de passado também. Ao menos, o passado como os historiadores o viam. (GINZBURG, 2010, s/p).

Mais uma vez é necessário ressaltar a característica ambivalente entre potencialidades e limites da cultura digital. Só que dessa vez, para o Ensino de História em específico. Ao passo que, por um lado, aplicativos, programas, interação, multimídia e outros recursos digitais potencializam formas concretas, lúdicas e diferentes de lidar com a construção do tempo e seus conceitos auxiliares, por outro, se não for feito com clareza teórica e sólido planejamento pedagógico, acaba esbarrando em suas próprias potências e reafirmando aquilo o que queria desestabilizar.

Compreendendo o currículo como espaço-tempo de fronteira cultural (MACEDO, 2006), como repensá-lo em função de novas linguagens que estão intrinsecamente ligadas com a aceleração do espaço/tempo através das tecnologias digitais? Acredito ter dado, com a análise do material didático digital do projeto GENTE, alguma contribuição para pensar essa questão. No material vemos claramente o que foi exposto acima: oportunidades de “desacelerar” esse tempo, trabalhando noções como duração, permanência, simultaneidade, mas, ao mesmo tempo, uma falta de clareza teórica e

pedagógica que acaba potencializando e reforçando sentidos essencializados de temporalidade.

Do mesmo modo, a predominância da matriz historiográfica da escola metódica/tradicional que orienta a escolha do passado introduzido neste livro-aplicativo, pode ser outro exemplo de limitação de potencialidades. A forma como os conteúdos são apresentados, de maneira factual e trazendo uma série de sentidos hegemônicos em uma perspectiva da referida escola historiográfica, acaba por limitar as possibilidades de desestabilizar esses mesmos sentidos. Isso tende a reforçar justamente aquilo que o material se propõe a combater, e uma ideia de estudo de História bastante recorrente, como uma disciplina que remete a um “decoreba”. Quando sabemos que os debates historiográficos e os do campo do ensino de história têm problematizado essa visão e proposto perspectivas alternativas, como as que servem de referencial ao que ficou conhecido como a História dos Annales, os estudos narrativos, a História dos conceitos, e etc., me parece pertinente sublinhar essas limitações.

Essa história factual, não permite problematizar certos conceitos, que são mobilizados de forma naturalizada. Hoje em dia, no ensino de história, a problematização dos conceitos é considerada fundamental, objetivando nos alunos a percepção da história, e do próprio saber histórico, como algo construído, pensado, arquitetado pelo homem, e não algo natural. A abordagem por essa perspectiva é o principal caminho para a construção de uma consciência histórica tal qual descrita por Jörn Rüsen. (RÜSEN, 2001).

Será que essas questões são contingentes, e conforme o material se desenvolver (e outros surgirem) veremos um aperfeiçoamento técnico, epistemológico e pedagógico dessa e de outras possíveis plataformas? Ou será que questões práticas (o tamanho do aplicativo, questões mercadológicas, trabalhistas, etc.) tendem a se sobrepor à construção esclarecida de um material desse tipo?

Tais questões levam à reflexão sobre a diferença entre “digital” e “digitalizado”, tal como exposto por Costa e Gabriel (2014). Tal disparidade se dá pela diferenciação entre “digital” como algo que faz parte de uma cadeia de equivalência na qual esse significante define aquilo que está de acordo com as diferentes formas de ser e estar da cultura digital, enquanto “digitalizado” seria aquilo que quer participar dessa cadeia, mas acaba sendo seu exterior constitutivo. Como dizem as autoras:

Na disputa em busca de definições sobre *o que é*, ou melhor, sobre *aquilo que queremos que se entenda por* ‘digital’ – algo que se dá por

meio do jogo da linguagem –, a expressão ‘digitalizado’ acaba por formar seu exterior constitutivo, algo não-digital, mas, justamente por negar seu sentido, passa a constituir condição de existência de algo que lhe é diferencial (COSTA e GABRIEL, 2014, p. 180).

Seguindo essa reflexão, um livro *escaneado* e transformado em arquivo *pdf*, por exemplo, não é entendido como sendo “digital”, pois é apenas a materialização do meio físico em meio computacional, sendo considerado como “digitalizado”.

A proposta de trabalho do livro-aplicativo apresenta, como apontado no capítulo quatro, potencialidades e limites para o Ensino de História, tendo em vista tanto o uso das TDIC como forma de apresentação e facilitação do ensino do conteúdo, quanto a epistemologia da História como saber disciplinar e ensinado, para modificar e trabalhar diferentes significações de tempo histórico com os alunos. Considerando o jogo político no estabelecimento de tais significações, jogo este apontado pela teorização social do discurso a qual referenciei, pode-se perceber uma contradição dentro do programa: por um lado avança, por outro, mantém a “tradição” nas representações sobre o tempo.

O livro-aplicativo avança na proposta de trabalho com a linha do tempo, e na forma como o faz, se aproxima de quebrar uma “aversão à cronologia”, tal qual trabalhada por Gabriel (2012), reabilitando o uso criativo dessa ferramenta no Ensino de História, e abrindo uma série de possibilidades de trabalho a professores e alunos. Traz, com suas representações gráficas, a potencialidade para o trabalho de uma série de conceitos chave na compreensão das temporalidades, como “duração”, “permanência”, entre outros. Também traz à centralidade da compreensão de tempo histórico o conceito de “simultaneidade”, tão pouco trabalhado nas escolas e tão caro à compreensão do tempo histórico.

Porém, esse é um avanço parcial, pois a própria interface do aplicativo limita o trabalho em alguns momentos. E, de maneira mais acintosa, a apresentação do conteúdo traz um paradoxo com as possibilidades trabalhadas pela tecnologia, ao apresentar uma História factual, sem conceitos, sem ligação entre os verbetes, e não problematizada.

Afirmo essa contradição pois a ordenação cronológica dos conteúdos não afirma necessariamente a adoção de uma concepção tradicional e linear de história e tempo histórico. O aplicativo, ao permitir a alunos e professores viajarem na linha do tempo para frente e para trás, perceber “duração”, “sequência”, “simultaneidade”, e outras noções caras à compreensão do tempo histórico, sinaliza para uma possível nova forma de trabalhar e ensinar o tempo e o tempo histórico. Porém, ao trazer um conteúdo que

apresenta uma base epistemológica positivista, privilegia apenas a dimensão cronológica do tempo histórico, além de naturalizá-lo, desconsiderando a especificidade do tempo histórico como um “terceiro tempo” (RICOEUR, 1997).

Além disso, ao não problematizar os conteúdos e os conceitos e não discutir seu estatuto de verdade (ou seja, apresentando-se como a única história possível), o programa afasta a história apresentada da sua ciência de referência, enfraquecendo o conhecimento ali oferecido.

Diante dessa contradição, o livro-aplicativo aqui em questão, é “digital”, ou “digitalizado”? Ou os dois? Se considerarmos sua potência para subverter sentidos de temporalidade a partir do uso interativo da linha do tempo, da utilização da relação espaço-temporal para significar os acontecimentos históricos, ele pode ser considerado digital, pois se apropria das ferramentas trazidas por essa cultura para pensar com elas.

Porém, se pensarmos na forma essencializada como apresenta os conteúdos, e nas narrativas lineares que ele traz, o mesmo está mais no campo do “digitalizado”, ou seja, reproduz velhas tradições presentes em diversos outros materiais didáticos de História, apenas com uma “roupagem” digital. Dessa forma, ideias como as de “duração”, “simultaneidade”, dentre as tantas enumeradas no debate travado nos dois últimos capítulos dessa dissertação, tendem a se perder, ou a serem naturalizadas, em meio à leitura das narrativas do livro-aplicativo.

Reconheço que esse trabalho deixa no ar muitas perguntas e traz poucas respostas, mas o meu objetivo foi pensar sobre questões levantadas pela interação e/ou integração entre a cultura digital, a escola, o currículo e o conhecimento. Acredito que as tecnologias dão uma “chacoalhada” no ambiente escolar, e naqueles que o pensam/administram/fazem, e que é mais profícuo refletir sobre a validade da integração desses meios à escola (considerando que eles já fazem parte dela) do que refutá-los como sendo prejudiciais ou distantes.

Não foi objetivo aqui demonstrar o enfraquecimento da escola diante desse processo. Muito pelo contrário. Acredito que a escola continua tendo, mesmo contestada, tal como afirmam Gabriel e Castro, “papel hegemônico e legitimidade como espaço institucional onde se estabelecem as relações com o conhecimento” (GABRIEL E CASTRO, 2013, p. 85). Através dessas reflexões, podemos fortalecer a marca do “escolar” dentro do jogo político na área da educação, redimensionando os debates.

Acredito ser necessário repensar também a formação do professor. As novas gerações de professores, mesmo já sendo formadas dentro da cultura digital, não

necessariamente se apropriam desse debate, pois não basta que o indivíduo domine os meios tecnológicos atuais para que os procure entender ou leva-los para a sua prática em sala de aula. É profícuo levar esse debate, para que, mesmo que não adotem ferramentas das TDIC, os professores em formação possam compreender como se dão novas formas de leitura, escrita, e relação com o conhecimento e o currículo atualmente. Marcella Costa (2015) também já apontou esse caminho, mostrando que professores de História em formação ainda não se apropriam dessas questões.

Além disso, diversas outras frentes de pesquisa se abrem, à medida que a cultura digital expande suas teias e nos agarra com cada vez mais voracidade. A convergência entre tecnologia, História, entretenimento e multimídia (e, porque não, estudo) está presente em um único ramo que cresce em medida exponencial: a indústria dos jogos eletrônicos. Milhões de crianças pelo mundo (e adultos, que já são, inclusive, os principais consumidores de jogos em diversas plataformas) estão aprendendo sobre a História através de inúmeros jogos eletrônicos que abordam temáticas históricas. Alguns chegam a reconstruir cidades inteiras, como é o caso da série *Assassins Creed*. Que narrativas estão sendo desenvolvidas nesses jogos? Que sentidos disputam, quais se legitimam? De que maneira a representação virtual de uma “realidade” altera essas disputas? E o fato do jogador se posicionar *dentro*⁵⁵ desse universo digital, o que implica?

Da mesma forma, considero como profícuo para o debate dentro do campo da educação o diálogo com outros campos que estudam os efeitos da cultura digital em nossa contemporaneidade, ampliando ainda mais essa fronteira na qual trabalhamos. Os campos da Comunicação (especialmente voltados a estudar as redes sociais, por exemplo), Psicologia (de que maneira somos afetados em nossas emoções e comportamentos pelas demandas cada vez maiores dessa cultura?) e da Neurociência (Os dispositivos das TDIC modificam o cérebro de alguma forma? E de que maneira aprendemos através da mediação desses *gadgets*?) tem muito com o que contribuir para esse debate, assim como alguns outros.

Esses são alguns caminhos possíveis para abrimos novos horizontes de pesquisa, compreensão, produção e ação na cultura digital. Esse pesquisador que aqui vos fala gosta, especialmente, do mundo dos *games*, e enxerga talvez esse direcionamento como a oportunidade de me aprofundar ainda mais nesse universo, cada vez maior, ao qual

⁵⁵ E esse dentro deixa cada vez mais de ser metafórico com o desenvolvimento da Realidade Virtual. Já existe tecnologia de ponta, acessível aos consumidores, na qual os jogos são vivenciados através de óculos de realidade virtual, nos quais o próprio corpo é o “controle”.

chamamos cultura digital. De qualquer maneira, considero que é um *must*, com o perdão do inglês, enfrentar essas questões, e as novas que surgirão, efeito do cada vez mais acelerado aperfeiçoamento técnico dos computadores, celulares e da internet.

Espero poder ter dado alguma contribuição a esses debates com esse trabalho. Acima de tudo, cabe colocar os pés no chão, e refletir sobre os adventos do digital sem descolar da realidade real, como diria Slavoj Žižek (2003). Cabe reforçar que esses dois mundos, virtual e real, digital e real, na verdade, são um só, e que a alimentação dessa dicotomia apenas colabora para uma “virtualização do real”, e um descolamento entre essas duas dimensões da nossa realidade. Pensar que digital nós queremos é, intrinsecamente, pensar que real nós queremos, e colaborar para construção livre, democrática e justa de um desses dois espaços de vivência é uma ação que se espelha no outro.

Em tempos de presentismo, tal premissa é ainda mais cara ao ensino de História, pois mobiliza diretamente que futuros queremos construir. Encarar essa desmobilização dos passados, essa presentificação sem precedentes, é tarefa urgente e árdua para nós, professores de História. É apenas através do enfrentamento dessas questões, com a clareza epistemológica necessária, que conseguiremos garantir ao mesmo tempo o fluxo de cientificidade necessário para o conhecimento histórico escolar e a inserção desse nas “novidades” trazidas e promovidas pela cultura digital.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In.: GONÇALVES, Márcia de Almeida et alii. (orgs.). **Qual o valor da História hoje?**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

ALMEIDA, Anita Correia Lima de; GRINBERG, Keila. As WebQuests e o ensino de História. In: GONTIJO, Rebeca; MAGALHÃES, Marcelo de Souza, ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. A escrita da História escolar: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 201-212.

ALMEIDA, M. E. B. Integração currículo e tecnologias: concepção e possibilidades de criação de web currículos. In: ALMEIDA, M. E. B.; ALVES, R. M.; LEMOS, S. D. V. **Web Currículo: aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. In.: **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, Set/Dez 2012.

ANDRELO, Roseane. A internet como instrumento da democracia: um estudo comparativo entre as memórias virtuais dos parlamentos do Reino Unido e do Brasil. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v.11, n.1, p. 52-68, maio 2015.

ARAUJO, Cinthia Monteiro de. **Por outras histórias possíveis: em busca de diálogos interculturais em livros didáticos de Histórias**. Rio de Janeiro: PUC, 2012. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2012.

_____. “Uma outra história possível? O saber histórico escolar na perspectiva intercultural.” In: PEREIRA, Amílcar Araújo e MONTEIRO, Ana Maria (orgs). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

ARAÚJO, Helena. “Tempo- Rei” – A noção de tempo em adolescentes de 10 a 14 anos: implicações para o ensino de História. Rio de Janeiro: PUC, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1998.

BARROS, José D’assunção. **O tempo dos Historiadores**. Rio de Janeiro: Editora Vozes., 2013.

BARROSO, Geraldo. Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória. In.: **Revista Portuguesa de Educação**, vol.21, no.1, p.33-58, 2008.

BENJAMIN, W. **Escritos sobre mito e linguagem 1915-1921**. São Paulo: Editora 34; Duas Cidades, 2011.

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v.35, n.3, p. 37-58, set/dez., 2010.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da Internet: Reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado? Sobre a história e os historiadores**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: **Educação e Pesquisa**. [online]. São Paulo, 2004, v. 30, n. 3, pp. 549-566.

CONTE, Elaine e MARTINI, Rosa Maria Filippozzi. As tecnologias na Educação: Uma questão somente técnica? In.: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1191-1207, out./dez. 2015.

COSTA, Marcella Albaine Farias da, RALEJO, Adriana Soares. **Pensando a interface entre os livros didáticos de História e as demandas tecnológicas: negociações possíveis**. In: VII SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS: TRANSFORMAÇÕES E SUBVERSÕES NA ATUALIDADE, 2013, Rio de Janeiro. Anais do VII Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: transformações e subversões na atualidade, Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013, s/ p.

COSTA, Marcella Albaine Farias da; GABRIEL, Carmen Teresa. Sentidos de "digital" em disputa no currículo de história: que implicações para o ensino desta disciplina? **Revista Tempo e Argumento**. Florianópolis, v. 6, n. 12, p. 165 - 185, mai./ago. 2014.

COSTA, Marcella Albaine. **Currículo, História e tecnologia: que articulação na formação de professores?** Rio de Janeiro: UFRJ, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015a.

_____. Tecnologia, Temporalidade e História Digital: Interpelações ao historiador e ao professor de História. **Revista Mosaico**, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015b.

COSTA, Warley Da. **Currículo e produção da diferença: "negro" e "não-negro" na sala de aula de História**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

_____. **Currículo de História e fixação de sentidos sobre o negro: imagens da escravidão que circulam no livro didático**. 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED): Caxambu, 2010.

CRACCO, Rodrigo Bianchini. **A Longa duração e as estruturas temporais em Fernand Braudel: de sua tese *O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrâneo na Época de Felipe II* até o artigo *História e Ciências Sociais: A longa duração (1949-1958)***. São Paulo, UNESP, 2009. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Assis, 2009.

DOSSE, François. **A história à prova do tempo: da história em migalhas ao resgate do sentido**. São Paulo: UNESP, 2001.

ENGUITA, Mariano F. **Educar em Tempos Incertos**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.
FANTIN, Mônica. Mídia Educação no Ensino e o currículo como prática cultural. In.: **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 437-452, maio/ago. 2012.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: UnB, 2001.

FERRARO, Juliana Ricarte. A produção dos livros didáticos: uma reflexão sobre imagem, texto e autoria. **Cadernos do CEOM (UNOESC)**, v. 34, p. 179-202, 2012.

FERREIRA, Jairo. "Sociedade informática" e educação. In: CITELLI, Adilson. **Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos e informática**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 213-253.

FIGUEIREDO, Luciano. História e Informática: o uso do computador. In: CARDOSO, Ciro Flamarion Santana, VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da História: Ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

FRAZÃO, Érika Elizabeth Vieira. **Quem é o "povo brasileiro" que habita os Didáticos de História? Um estudo a partir do campo do currículo**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

FONSECA Filho, Clézio **História da computação: O Caminho do Pensamento e da Tecnologia**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

GABRIEL, Carmen Teresa. **Um objeto de ensino chamado História: a disciplina de História nas tramas da didatização**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2003. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2003.

_____. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em "tempos pós". in CANDAU, V. M. & MOREIRA, A. F. **Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Editora Vozes, Petrópolis/RJ, 2008.

_____. **Exercícios com documentos nos livros didáticos de História: negociando sentidos de História ensinada na Educação Básica**. In: Helenice B Rocha; Luiz Resnik; Marcelo S Magalhães. (Org.). **A História na escola: autores livros e leituras**. 1aed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2009, v. 1, p. 243-253.

_____. **Conhecimento escolar, universalismos e particularismos: sobre fixações de fronteiras no campo do currículo**. In: Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte, 2010.

_____. Teoria da História, Didática da História e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, n. 64, v. 32, 2012a, p. 187-210.

_____. Que passados e futuros circulam nas escolas de nosso presente?. In: Gonçalves M. A.; Rocha, H.; Resnik, Luis; Monteiro, A.M.. (Orgs.). **Qual o valor da história hoje?**. 1ed. Rio de Janeiro: FGV, 2012b, v. 1, p. 215-240.

_____. O “outro” como elemento incontornável na produção do conhecimento histórico. In: MONTEIRO, Ana Maria; PEREIRA, Amilcar Araujo. **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 287-311.

_____. Currículo de História e Narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. In.: MONTEIRO, Ana Maria *et alii* (orgs). **Pesquisa em Ensino de História: Entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X/ Faperj, 2014a.

_____. Didática, Currículo, Docência: articulações em torno do significante conhecimento escolar. In: CRUZ, G. B. et.al. (Org.). **Ensino de Didática; entre recorrentes e urgentes questões**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Quartet /FAPERJ, 2014b, v. , p. 171-196.

_____. Cultura histórica nas tramas da didatização da cultura escolar (ou Por uma outra definição de Didática da Historia). In: Helenice Rocha, Marcelo Magalhães; Rebeca Gontijo. (Org.). **O ensino de Historia em questão: cultura histórica , usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV, v. 1, p. 161-182, 2015a.

_____. Jogos do Tempo e processos de identificação hegemônicos nos textos curriculares de História. **Revista História Hoje**, v. 4, p. 32-56, 2015b.

_____. Discurso historiográfico e pesquisa biográfica: diálogos possíveis em contexto escolar do tempo presente. In: Elizeu Clementino de Souza. (Org.). **(Auto)Biografias e documentação narrativa. Redes de pesquisa e formação**. 1ed. Salvador: Edufba, 2015c, v. 1, p. 219-242.

_____. **Demandas, memórias e hegemonia em textos curriculares de história: uma análise sobre as estratégias discursivas de combate ao racismo na educação básica**. 2015d, no prelo.

_____. Currículo de História: Entre experiências temporais e espaciais. In.: ZAMBONI, E. *et alii* (orgs). **Memória, sensibilidades e Saberes**. Campinas: Editora Alínea, 2015e.

GABRIEL, Carmen Teresa; CASTRO, Marcela Moraes C. E. . Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. **Revista Educação em Questão** (UFRN. Impresso), v. 45, p. 82-110, 2013.

GABRIEL, Carmen Teresa e FERREIRA, M. S. **Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos sob rasura no debate curricular contemporâneo**. In: LIBÂNEO, J.C. e ALVES, N. (orgs.) **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 227-241.

GABRIEL, Carmen Teresa ; MORAES, Luciene Maciel Stumbo. Conhecimento Escolar e conteúdo: Possibilidades de articulação nas tramas da didatização. In.: GABRIEL,

Carmen; MORAES, Luciene (orgs). **Currículo e conhecimento: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas**. Petrópolis: FAPERJ, 2014.

GABRIEL, Carmen Teresa ; ROCHA, Ana A. ; SANTOS, Patrícia Elaine Pereira dos . Livros Didáticos de História nos Periódicos Qualis de Educação e História da última década: diferentes formas de apropriação. In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2007, Espírito Santo. **Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**, UFES, 2007.

GARCIA, Janaina Pires. **Retóricas das novas tecnologias na sociedade contemporânea: instrumentos de ensino/aprendizagem no contexto escolar**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2015. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. A Centralidade da Cultura: Notas sobre as Revoluções Culturais do Nosso Tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n.2, jul./dez. 1997, p. 15-46.

HARTOG, François. **Tempo e história: "como escrever a história da França hoje?"**. História Social. Campinas, Nº 3. 127-154, 1996.

HARTOG, François. **"Regimes de Historicidade. Presentismo e Experiências do Tempo"**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos: o Breve Século XX**. (1914-1991). São Paulo, Companhia das Letras, 2003.

HOBSBAWN, Eric e RANGER, Terence (Orgs.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

HOWARTH, David. **Discourse**. Buckingham: Open University Press, 2000.

KOSELLECK, R. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

_____, MOUFFE, Chantal. **Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOPES, Alice Casemiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**. Porto, nº 39, 2013, p. 7-23.

LOPES, Alice Casemiro e MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo, Cortez, 2013.

LUCCHESI, Anita. Entre a Storiografia Digitale e a Digital History: Um olhar comparativo. In.: II Seminário **Visões do Mundo Contemporâneo As estações da História: Do Grande Inverno Russo à Primavera Árabe**, São Cristóvão/SE, 2012^a.

LUCCHESI, Anita. Do texto ao hipertexto: notas sobre a escrita digital da história no século XXI. In: **VIII Jornadas de Historia Moderna y Contemporánea**. Buenos Aires, 2012b. v. 1. p. 1-11.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 285-296, 2006.

_____. CURRÍCULO: Política, Cultura e Poder. In.: **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, PP. 98-113, Jul/Dez 2006b.

_____. Currículo e Hibridismo: Para Politizar o Currículo como Cultura. **Educação em Foco [UFJF]**. Juiz de Fora, v.8, n.1-2, mar./fev., 2003. p. 13-30.

MARCHART, O. **El pensamiento político posfundacional: la diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau**. 1^a Ed. - Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

MAYNARD, Dilton Cândido Santos. **Escritos sobre história e internet**. Rio de Janeiro: Luminária academia, 2011.

MENDONÇA, Daniel de. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. **Revista Brasileira de Ciência Política**. Brasília, n. 1, jan./jun. 2009, p. 153-169.

MIRANDA, Sônia Regina. Temporalidades e cotidiano escolar em redes de significações: desafios didáticos na tarefa de educar para a compreensão do tempo. **Revista História Hoje**, v. 2, nº 4, p. 35-79, 2013.

_____. Aprender e ensinar o tempo histórico em tempos de incertezas: reflexões e desafios para o professor de História. In: Gonçalves M. A.; Rocha, H.; Resnik, Luis; Monteiro, A.M.. (Orgs.). **Qual o valor da história hoje?**. 1ed. Rio de Janeiro: FGV, 2012, v. 1, p. 241-262.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Ensino de História: entre saberes e práticas**. Tese de doutorado. Programa de pós-graduação em Educação da PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

_____. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história. In: ROCHA, H., REZNIK, L. e MAGALHÃES, M. S. **A história na escola. Autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009.

_____. Tempo presente no ensino de História: o anacronismo em questão. In: Gonçalves M. A.; Rocha, H.; Resnik, Luis; Monteiro, A.M.. (Orgs.). **Qual o valor da história hoje?**. 1ed. Rio de Janeiro: FGV, 2012, v. 1, p. 241-262.

_____. Livros didáticos de história para o ensino médio e as orientações oficiais: processos de recontextualização e didatização. IN: GALZEANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO Jr, Arnaldo. **Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre o Livro Didático de História**. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/Unicamp, 2013

MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette M.; MAGALHÃES, Marcelo. (orgs.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2009.

NASCIMENTO, Fábio Dias. **Currículo de História na web: uma abordagem discursiva de propostas da Educopédia para o Ensino de História**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

OLIVEIRA, Genaro Vilanova Miranda de. Quantas grafias compõem a historiografia? Multimídia e novas linguagens em História. **Revista História em Reflexão**: Vol. 4 n. 8 – UFGD - Dourados jul/dez 2010.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson; OLIVEIRA, Anna Luiza e MESQUITA, Rui Gomes de. A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1327-1349, out./dez. 2013.

PACHECO, José. **José Pacheco e a Escola da Ponte**. Site da Revista Nova Escola, entrevista a Cristiane Marangon. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-inicial/jose-pacheco-escola-ponte-479055.shtml> Acesso em 09/08/2013.

PARADA, Eloa Azenna. **TICs na escola: balanço de teses e dissertações brasileiras produzidas no período de 1990 a 2010**. São Paulo: PUC-SP, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

PAVANATI, Iandra e SOUSA, Richard Perassi Luiz de. **História digital, ensino de história e tecnologias de comunicação digital**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho 2011, p. 12

PERES, Marcus Vinicius Monteiro. **O projeto GENTE e as novas TICs: possibilidades e limites para o Ensino de História**. Rio de Janeiro, 2014, 58p. Monografia do Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PRETTO, Nelson. L.; RICCIO, Nícia Cristina Rocha. **A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais**. Curitiba, Educar, n. 37, p. 153-169, maio/ago. 2010. Editora UFPR

PRETTO, Nelson. **Educação e inovação tecnológica: um olhar sobre as políticas públicas brasileiras**. Disponível em: <http://www2.ufba.br/~pretto/textos/rbe11.htm>. Acesso em: 17 de dezembro de 2012.

PRETTO, Nelson. Redes sociais e educação: o que quer a *geração alt+tab* nas ruas? **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v.10, n.1, p.344-350, maio 2014.

RALEJO, Adriana Santos. Livro didático e novas tecnologias: impactos na produção do conhecimento histórico escolar. **EBR – Educação Básica Revista**, vol.1, n.2, 2015.

REIS, José Carlos. **História e teoria. Historicismo, modernidade, temporalidade e verdade**. Rio de Janeiro: FVG, 2003.

_____. Teoria e história da “ciência histórica”: tempo e narrativa em Paul Ricoeur. In CONDÉ, ML. & FIGUEIREDO, B.F. **Ciência, História e Teoria**. Belo Horizonte: Argumentum, 2005.

_____. **Teoria e História: Tempo histórico, história do pensamento histórico ocidental e pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro : Editora FGV, 2012.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. Campinas: Papirus, 1997, v. 1-3.

RÜSEN, Jorn. **Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UnB, 2001.

RUSHKOFF, David. **Present shock**. Nova Iorque: Current, 2013.

SARLO, Beatriz. **Tempo presente: Notas sobre a mudança de uma cultura**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

SEVCENKO, Nicolau. **A corrida para o século XXI: No loop da montanha russa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SILVA, André Luiz Batista da. Conhecimento e aprendizagem histórica: tensões entre as perspectivas da transposição didática e da literacia histórica a partir da experiência de professores. **História & Ensino**. Londrina, v. 18, n. 1, p. 49-69, jan./jun. 2012.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOBRINHO, C. A. Novas tecnologias e educação fundamental. In: FRANCO, C.; KRAMER, S. (Org.). **Pesquisa e educação: história, escola e formação de professores**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997. p. 161-176.

SOUTHWELL, Myriam. Em torno da construção de hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão da cultura. In: PEIXOTO, Léo & MENDONÇA, Daniel (org.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A formação como processo de conhecimento: histórias de vida e abordagem (auto) biográfica. In.: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza *et alii*: **Vozes da Educação: memórias, histórias e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP *et alli*, 2008, pp. 85/102.

TAVARES, Célia Cristina da Silva. História e Informática. In.: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

TURAZZI, Maria Inez e GABRIEL, Carmen Teresa. **Tempo e História**. São Paulo: Moderna, 2000.

VEIGA-NETTO, Alfredo. “É preciso ir aos porões”. In: **Revista Brasileira de Educação**. V.17, n.50. maio-agosto, 2012.

VELASCO, Diego Bruno. “Realidade do Aluno”, “Cidadão Crítico”, “Conhecimento Escolar”: **Que articulações possíveis no Currículo de História?** Rio de Janeiro: UFRJ, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

VORRABER, Mariza. **A Escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WHITE, Hayden. **Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

ZIZEK, Slavoj. **Bem vindo ao deserto do real: cinco ensaios sobre o 11 de setembro e datas relacionadas**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

Documentos em meio digital

CENTRO REGIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO (CETIC.BR). **Pesquisa Tic Domicílios 2013**. São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.cetic.br/media/analises/tic-domicilios-2013.pdf>

CENTRO REGIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO (CETIC.BR). **Pesquisa Tic Educação 2013**. São Paulo, 2014. Disponível em: <http://cetic.br/media/analises/tic-educacao-apresentacao-2013.pdf>. Acesso em 10/08/2014.

GINZBURG, Carlo. **História na Era Google**. Palestra apresentada no evento “Fronteiras do Pensamento”. Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wSSHnqAbd7E> . Acesso em 13/04/2016.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME). Rio de Janeiro (Município). **Projeto Gente leva proposta educacional inovadora para escola na Rocinha**. Rio de Janeiro, 2013a. Disponível em: <http://gente.rioeduca.net/images/documentos/pressV9carta.pdf>, Acesso em 06/04/2016

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME). Rio de Janeiro (Município). **Termo de referência do projeto Gente**. Rio de Janeiro, 2013b. Disponível em:

<http://gente.rioeduca.net/images/documentos/Termo%20de%20Refer%C3%Aancia%20GENTE.pdf> Acesso em 06/04/2016