Revista de Ciências Humanas e Sociais | ISSN: 2447-0244
v. 6, n. 2, jan-jun. 2020.
Missões

A IDENTIDADE DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO DE HISTÓRIA E OS NATIVOS DIGITAIS: UMA NOVA CULTURA EM SALA DE AULA

THE IDENTITY OF THE UNIVERSITY HISTORY TEACHER AND THE DIGITAL NATIVES: A NEW CULTURE IN THE CLASSROOM

Recebido em 10/06/2020
Aceito em 08/08/2020

Alex Serrano de Almeida[1]
Renata Braz Gonçalves[2]

Resumo: O presente artigo tem por objetivo discutir a identidade dos docentes universitários da área de História frente ao contexto contemporâneo de discentes nativos digitais. Trata-se de pesquisa bibliográfica, exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa. Apresenta os principais desafios enfrentados pelos professores no século XXI no que se refere à interação com estudantes nativos digitais e o uso de tecnologias. Como resultados, aponta possibilidades de desenvolvimento de novas competências para o processo de ensino-aprendizagem, como, por exemplo: o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, a gamificação e o B-Learning. Conclui que é imprescindível que os professores da educação superior de História atentem para a necessidade de atualização constante não só como fazem em relação aos conteúdos da sua área, mas também, em relação aos métodos de ensino e ao uso dessas ferramentas de interação a fim de evitar defasagens nos processos de interação com seus educandos.

Palavras-Chave: Ensino de História; Nativo digital; Professor universitário; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; Educação superior.

Abstract: This article aims to discuss the identity of college professors in the field of History in the contemporary context of digital native students. This is a bibliographic, exploratory and descriptive research, with a qualitative approach. It presents the main challenges faced by teachers in the 21st century regarding interaction with native digital students and the use of technologies. As a result, it points out possibilities of developing new skills for the teaching-learning process, such as, for example, the use of Digital Information and Communication Technologies, gamification and B-Learning. It concludes that it is essential that teachers of college education in History pay attention to the need for constant updating not only as they do in relation to the contents of their area, but also, in relation to teaching methods and the use of these interaction tools in order to avoid lags in the processes of interaction with their students.

Keywords: Teaching of History. Digital native. College professor. Digital Information and Comunication Technologies. College education.

[1] Mestre em História pelo Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Bibliotecário-Documentalista da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: serranodealmeida@gmail.com

[2] Pós-doutorado na Facultad de Ciencias de la Documentación de la Universidad Complutense de Madrid. Docente do curso de Biblioteconomia e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). E-mail: renatas.braz@gmail.com

INTRODUÇÃO

> [...] todas as ilhas, mesmo as conhecidas, são desconhecidas enquanto não desembarcarmos nelas [...]. (SARAMAGO, 1998).

A essência do ofício do historiador, desde Tucídedes é a mesma, a construção de narrativas de acontecimentos que têm o ser-humano como ator, porém a estruturação dessas narrativas é o que difere as gerações, escolas e linhas de atuação dos historiadores. A História se direciona em disciplina escolar no século XIX e a História-ciência, gradativamente, se modifica de uma narrativa literária para exemplificações eloquentes em discursos públicos e privados. (GUSMÃO, 2004).

No século XX, a mudança da oralidade à palavra escrita trouxe à tona professores de História afeitos ao exercício intelectual de conjecturar sobre posicionamentos ideológicos implícitos e ler nas entrelinhas, que direcionou o ensino-aprendizagem na área de História a 'desvendar' detalhes, por vezes, ditos como secundários e, também a memorizar os pormenores que pudessem cativar os seus alunos. (GUSMÃO, 2004).

Percebe-se na segunda metade do século XX, a alta velocidade tecnológica especialmente sobre o aspecto das trocas comunicacionais. Nessa esteira, a sociedade pós-industrial se transmuta à sociedade da informação, sendo assim, construída a percepção ideológica de que a informação passa a ser um elemento, de suma importância, para a sociedade contemporânea. (WAJNSZTEJN; ANDRÉ; AZEVEDO, 2020).

As modificações comportamentais da sociedade incorrem em reflexos culturais, que impreterivelmente influenciam diversos aspectos sociais, tais como política, economia e educação para citar apenas alguns. A larga difusão da internet, em especial nos anos 90, impactou nas relações comunicacionais e, por conseguinte suscitou a novas possibilidades educacionais e uma reorganização para o acolhimento da geração de nativos digitais. (COELHO, 2012).

Com a implantação da internet e a sua evolução ao longo dos anos, se percebeu a perda da influência educativa dos profissionais docentes às novas gerações de estudantes. A internet e a sua descomunal fonte de aprendizagem informal se apresenta como sendo a principal influência de valores morais e sociais, que em não raras vezes, são conflitantes com o que é preconizado pelo docente em seu ambiente escolar/acadêmico. (MARCELO, 2009).

> Esse é um fenômeno que está afetando claramente a identidade profissional docente, que está forçando muitos professores a redesenharem sua posição e seu

> compromisso com certos valores, e a se preocuparem mais com essas influências que ameaçam diminuir o possível impacto educacional que a escola tradicionalmente teve (MARCELO, 2009, p. 127).

Sabe-se que existem docentes que se isolam em suas funções educacionais, característico da identidade profissional docente, para desenvolver um ensino que frustra o direito de aprender dos alunos. (MARCELO, 2009). Sob essa perspectiva, se acredita que as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) podem se tornar aliadas no aumento desse isolamento por um contingente de professores universitários, especialmente ao perceberem que suas tradições hegemônicas perderam força educativa no contexto de uma nova geração que chega a cada dia nas salas de aula das universidades brasileiras.

O enraizamento cultural em nossa sociedade, sob a ideia de que o professor utiliza seus próprios métodos e (re)define os suportes de transmissão do seu conhecimento para os discentes não se alinha com o uso das novas tecnologias, especialmente voltadas ao ensino-aprendizagem. (MARCELO, 2009).

> [...] não devemos esquecer que ao longo dos últimos 50 anos tentou-se introduzir outras tecnologias nas salas de aula: desde a imprensa de Freinet, passando pela televisão escolar, o projetor de corpos opacos, o projetor de slides, o retroprojetor, as apresentações audiovisuais, etc. Todavia, poucas dessas inovações tecnológicas tiveram um impacto profundo na mudança das práticas tradicionais docentes. E não temos motivo para pensar que isso vai mudar. Creio que existe uma desconfiança endêmica dos docentes diante das tecnologias. E não creio que seja algo intencional, mas talvez seja devido ao fato de que a apresentação das tecnologias, como produtos acabados, já projetados e prontos para utilizar, se encaixa muito mal com essa ideia do docente como artesão que necessita 'desmontar' os projetos e processos para poder assim apropriar-se deles (MARCELO, 2009, p. 126).

Esse artigo visa prospectar sobre a percepção da identidade do professor universitário de História frente ao contexto contemporâneo de discentes nativos digitais, uma nova geração adepta à tecnologia e movida por uma celeridade de informações de modo a sanar suas inquietações intelectuais. Para isso, o presente estudo traz uma abordagem qualitativa, se baseando no tratamento conceitual de uma pesquisa bibliográfica, exploratória e descritiva. (APPOLINÁRIO, 2006; SEVERINO, 2007).

Busca-se em Almeida (2011) a inquietação de por que os historiadores ainda relutam em aproveitar a Rede de internet como fonte de pesquisa, especialmente enquanto fonte primária para pesquisas históricas? E aponta como uma explicação o caráter histórico, ou seja, a presença do entendimento na área de história de que a validação das fontes ocorre fundamentalmente pelo papel como sendo o principal suporte documental.

Pensa-se que essa constatação é válida, todavia se deve acrescentar o enraizamento de métodos tradicionais de ensino-aprendizagem nos cursos superiores de história. Nessa direção, se acredita que a geração Z ingressante na educação superior irá ocasionar novas discussões pedagógicas para a área de história.

Ademais, lembra Almeida (2011, p. 12). "Para os historiadores [...] negligenciar as fontes digitais [...] significa fechar os olhos para todo um novo conjunto de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que vêm se desenvolvendo juntamente com o crescimento [...] da rede mundial de computadores.". Nessa direção, o presente artigo promove a discussão de causas e possibilidades de enfrentamento da rigidez pedagógica de professores de história analógicos, que perpetuam suas práticas tradicionais de transmissão do conhecimento, em contrapartida de uma geração de acadêmicos que necessitam de um processo de ensino-aprendizagem que atendam as suas necessidades educacionais.

O CURSO SUPERIOR DE HISTÓRIA E O ACADÊMICO DA NOVA GERAÇÃO NA UNIVERSIDADE: DA RELAÇÃO INTERPESSOAL ÀS TDIC

É insubstituível a concepção de que as relações entre professor e aluno se modificaram ao longo da história nas universidades brasileiras. O trabalho do professor universitário, atualmente, se alicerça em uma atividade complexa e desafiadora, sob a perspectiva de que o molde transmissivo do conhecimento e a memorização do conteúdo disposto em sua disciplina, não se conecta à prática pedagógica que os acadêmicos nativos digitais suscitam em suas aprendizagens intelectuais (CANAN; SANTOS, 2019).

Em um tempo não muito distante, a exigência para um docente atuar na educação superior era ter o domínio dos conteúdos específicos de sua área de atuação. Por vezes, a falta de práticas pedagógicas, metodologias e a centralização apenas no ensino se apresentaram como dificuldades, que ainda hoje, se mostram presentes nas instituições de ensino superior (IES) frente a nova geração de discentes, que cresceram afeitos às tecnologias (CANAN; SANTOS, 2019).

As discussões parametrizadas no âmbito escolar (ensino básico) podem e devem ser encaradas, também, como uma nova realidade na educação superior, pois o número de contingente de indivíduos identificados como sendo da geração Z cresce a cada ano nas salas universitárias e a renovação de metodologias e práticas pedagógicas para entender e atender as necessidades desses acadêmicos se faz premente para os docentes que querem fazer de sua atuação profissional algo profícuo socialmente.

> A escola enquanto instituição social, também é atravessada por [...] mudanças provocadas pelo uso das TIC´s, na sociedade. O que se percebe hoje no ambiente escolar é que, há um crescente desinteresse por boa parte dos alunos que possuem pouco hábito de leitura, mostram-se desinteressados para assistir aulas expositivas, não se envolvem com as atividades, apresentando muitas vezes, baixos resultados nas avaliações. Acredita-se que o desinteresse dos alunos está, muitas vezes, ligado ao distanciamento da escola com as modificações sociais ocorridas atualmente, e ao modo como a disciplina de História ainda é entendida em muitas escolas brasileiras, como um conhecimento estático do passado e centrado na memorização de conteúdos (SOSA; TAVARES, 2013, p. 825).

Pensa-se, que o desinteresse supracitado se desnuda, também, nas universidades brasileiras, tendo a área de História como sendo mais uma em que seu corpo docente necessita rever as suas práticas, pois a nova geração suscita uma atualização no que se refere à sua aprendizagem.

> O uso de [...] tecnologias pode contribuir positivamente no processo de aprendizagem, se utilizada de maneira adequada, por meio de planejamento específico dos docentes. Por meio da internet e devido a suas facilidades, uma gama de possibilidades se abre ao Ensino de História, como o acesso a museus, bibliotecas e arquivos virtuais, que em períodos anteriores, jamais poderíamos imaginar, a utilização de tais recursos (SOSA; TAVARES, 2013, p. 830).

As autoras levantam um ponto relevante de compreensão, de que o uso das tecnologias e da internet contribuem para o processo de aprendizagem, porém se acredita que bem mais do que museus, bibliotecas e arquivos virtuais se torna importante o entendimento do professor universitário em sua mudança de postura pedagógica frente à nova geração de indivíduos que ingressam nas instituições de ensino superior brasileiras. Sob essa perspectiva se encontra um embate, tendo em vista que ainda há resistência de professores analógicos em prol de práticas pedagógicas tradicionais, centradas na exposição, oralidade e a transmissão do conhecimento (CANAN; SANTOS, 2019).

O acesso informacional promovido pela internet vem de encontro ao pensamento tradicional de professores imigrantes digitais, que percebem suas práticas analógicas diminuírem seus efeitos para essa geração Z. Os jovens estudantes das graduações de História não se fixam nas informações repassadas por seus professores ou livros, pois o leque informacional está repleto de possibilidades de novas aprendizagens, as quais se empreendem por meio de gamificação, plataformas de vídeos, serviços de *streaming*, *podcasts* e aplicativos voltados ao atendimento das necessidades educacionais latentes.

A prática pedagógica com uma proposta coerente pode garantir o sucesso da utilização de tecnologias nas atividades de aprendizado, mas na maioria das vezes esse uso é descolado de significação, reproduzindo muitas vezes os arcaicos modelos tradicionais (FRANK, 2010, p. 12).

> Os cursos de formação de professores no Brasil apresentam reduzida preocupação com a formação digital de seus acadêmicos. Mas para que os novos professores oriundos dos cursos de licenciatura possam modernizar o processo de aprendizagem, utilizando os recursos tecnológicos, é imperativo que as universidades reformulem seus planejamentos e currículos e contemplem as TICs nos processos de formação. (FRANK, 2010, p. 10).

Nos cursos de licenciatura (da área da História não foge a regra) há necessidade de um direcionamento de uma formação contínua de professores competentes digitais e proficiência com as TDIC. Essa perspectiva se desenrola em um intento de imputar ao docente universitário a preocupação de fazer parte do processo de inovação tecnológica, sob o viés de compreensão de que apenas a 'informatização' dos sujeitos e/ou instituições de ensino não garante um processo educativo eficiente no que diz respeito às necessidades educacionais e de aprendizagem dos nativos digitais (FRANK, 2010).

A inserção dos recursos digitais no processo de ensino-aprendizagem nos cursos superiores de História - redes sociais, jogos, *blogs*, imagens, hipertextos, fóruns de discussão, *chats*, vídeos, áudios, entre outros – se direciona à superação de aulas orais e tradicionais, favorecendo, maior autonomia dos alunos sobre o que e como aprendem. Salienta-se, que um ensino tradicional, monológico, unidirecional, transmissivista, fragmentado e rígido não se alinha com a geração de nativos digitais presentes nas salas de aula das universidades brasileiras (TAMANINI; SOUZA, 2018).

Em contrapartida disso, é necessário o entendimento dos docentes de que a contemporaneidade exige uma mudança de concepção do que seja ensinar e aprender. Pautar-se na autonomia, na criticidade e problematização para com seus alunos faz com que ocorra uma efetiva utilização das TDIC em prol do desenvolvimento do ensino-aprendizagem de seus acadêmicos (TAMANINI; SOUZA, 2018).

O processo complexo de percepção da identidade do professor universitário transcorre de uma teia de revoluções e involuções entremeadas com a vida pessoal que se entrecruza com a profissional. Nessa esteira, as mudanças sociais e a interação entre gerações e as suas complexidades individuais e cognitivas emergem como desafiadoras, pois são entrecruzadas

por uma duração histórica de convívio/rejeição, distanciamento/interação entremeada por uma trajetória coletiva e única em consonância. (ISAIA, 2000).

Nesse intento, Marcelo (2009) apresenta as características comuns encontrados sobre a identidade docente, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Características da identidade docente

A identidade profissional é um **processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências**, uma noção que coincide com a ideia de que o **desenvolvimento dos professores nunca para** e é visto como uma aprendizagem ao longo da vida. Desse ponto de vista, a formação da identidade profissional não é a resposta à pergunta 'quem sou eu neste momento?', mas sim a resposta à pergunta 'o que quero vir a ser?'.
A identidade profissional envolve **tanto a pessoa, como o contexto**. A identidade profissional não é única. Espera-se que os docentes se comportem de maneira profissional, mas não porque adotem características profissionais (conhecimentos e atitudes) prescritas. Os professores se diferenciam entre si em função da importância que dão a essas características, desenvolvendo sua própria resposta ao contexto.
A identidade profissional docente é composta por subidentidades mais ou menos relacionadas entre si. Essas subidentidades têm relação com os diferentes contextos nos quais os professores se movimentam. É importante que essas subidentidades não entrem em conflito. Este aparece, por exemplo, em situações de **mudanças educacionais ou mudanças nas condições de trabalho. Quanto mais importante é uma subidentidade, mais difícil é mudá-la**.
A identidade profissional contribui para a percepção de **autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação** no trabalho dos docentes, e é um fator importante para que se tornem bons professores. A identidade é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos.

Fonte: Marcelo (2009, grifo nosso).

A construção pedagógica que emerge para a consolidação da proximidade de relações entre o docente, discente e o conhecimento é o sociointeracionista sob a compreensão de uma constituição coletiva do saber. Por isso, o dinamismo contemporâneo requer um processo pedagógico que vise o desenvolvimento de competências baseada na realidade desses novos educandos que permeiam a educação superior (LIRA, 2019).

A incorporação teórica e prática das TDIC na educação superior devem ser realizadas sob a perspectiva de inserção nas políticas públicas que possibilite condições para o aperfeiçoamento e utilização desses recursos tecnológicos (PRETTO; RICCIO, 2010). Cabe ressaltar, que o uso das novas tecnologias é recomendado pela *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) para o desenvolvimento da interação entre

os sujeitos que ensinam e os que aprendem, em todos os níveis de escolaridade (COSTA; DUQUEVIZ; PEDROZA, 2015).

Sob essa perspectiva e direcionando à educação superior, se destacam a formação continuada dos docentes para a compreensão dos aparatos tecnológicos e suas potencialidades no processo de ensino-aprendizagem e a educação permanente das pessoas, tendo em vista que após a formação (graduação), o individuo não esgotará seu processo de aprendizagem, por isso aprender a aprender se torna uma competência relevante para sua atuação no mercado de trabalho e convívio coletivo na sociedade. As TDIC são mais do que máquinas, pois é possível visualizá-las como instrumentos materiais que possibilitam a mediação do conhecimento e com o outro, sendo instrumentos culturais e simbólicos. (COSTA; DUQUEVIZ; PEDROZA, 2015).

Sabe-se que existe uma lacuna de usos das TDIC entre o contexto macrossocial e a educação superior, pois há embates que se estabeleceram ao longo do tempo de que o docente é senhor de suas metodologias e processos pedagógicos. Nesse contexto, se percebe um grande potencial a ser desbravado pela utilização das TDIC como instrumentos mediadores nos processos de ensino-aprendizagem (COSTA; DUQUEVIZ; PEDROZA, 2015).

Sendo assim, necessário estabelecer o entendimento de que entre as TDIC e o ser-humano existe uma coexistência, sob a percepção desse indivíduo contemporâneo.

> [...] entre o sujeito e as TDIC existe uma interdependência e uma completitude, pois se as tecnologias são produtos humanos, portanto estão impregnadas de humanidade, e reciprocamente o ser humano está impregnado de tecnologia, então, podemos inferir que o conhecimento produzido está condicionado pelas novas tecnologias. (COSTA; DUQUEVIZ; PEDROZA, 2015).

Acredita-se que os docentes da área de história necessitam desenvolver novas habilidades e competências que valorizem as didáticas flexíveis para os diferentes enfoques temáticos. O pensamento de transmissão do conhecimento deve ser ultrapassado por meio de técnicas pedagógicas abertas, que suscitem ao caráter provisório e interagente do conhecimento humano (GARCIA *et al.*, 2011).

Conseguir a atenção dos nativos digitais é um grande desafio para os docentes da educação superior, visto que essa geração gosta de experienciar múltiplas possibilidades oferecidas pelos novos aparatos digitais e, de modo geral, tem a capacidade de realizar múltiplas tarefas, sendo afeitos aos desafios expostos pelas TDIC (PRENSKY, 2001).

Por isso, o presente estudo, sob a perspectiva de indicar caminhos, mas não esgotá-los, sinaliza alguns direcionamentos que podem ser utilizados pelos docentes dos cursos superiores de História para que possam enveredar por um processo pedagógico mais aberto, flexível e que aposte no protagonismo discente por meio das TDIC. Nessa direção, se percebe a gamificação como sendo um relevante aspecto a ser considerado na educação superior em convergência aos anseios dos nativos digitais.

A gamificação se apresenta como elemento de imersão dos discentes em temáticas que por vezes não possuem apelo de cativar ao estudante ou simplesmente fugir das tradicionais aulas expositivas. Para isso, a desmitificação de que a gamificação são apenas jogos aplicados na sala de aula ou em ambientes virtuais se faz necessário, uma vez que o verdadeiro sentido da gamificação em cursos superiores de História é voltado à inserção dos conceitos de jogos aplicados no processo de ensino-aprendizagem. A educação continua sendo o preceito básico nesse ambiente acadêmico (presencial ou virtual), todavia a gamificação se insere como desafio, estímulo e motivação do discente em se desenvolver educacionalmente na temática em que esteja aprendendo (CAROLEI, 2012; FRAGELLI, 2017; GLOVER, 2013; GOMES, 2017; SEABORN; FELS, 2015).

Sob o intento das possíveis necessidades formativas dos nativos digitais na educação superior, especificamente na área de História, se manifesta a possibilidade de disseminação no ensino híbrido (*Blended Learning* ou *B-Learning*) o qual visa o uso de diversos métodos pedagógicos e soluções mistas que diversifique a gama de possibilidades sob a intenção de facilitar a troca de conhecimentos entre os envolvidos e o ensino colaborativo. O *B-Learning* é a união das salas de aula – física e virtual – sendo possível a utilização das TDIC no auxílio do processo de ensino-aprendizagem de História, ao passo que o estudante dita o seu ritmo de aprendizagem (obviamente com um cronograma limite prescrito pelo calendário acadêmico) por meio do ambiente virtual e/ou *online* e, por conseguinte os encontros presenciais se tornam datas específicas para a atuação prática do que foi captado no ambiente virtual (SPINARDI; BOTH, 2018).

No modelo de *B-Learning* voltado à área da História, os estudos dirigidos pelo professor, a interação entre os envolvidos e a aprendizagem colaborativa são os principais aspectos que devem ser levados em conta para uma realização eficaz sob o intuito do desenvolvimento educacional dos aprendizes. Nessa direção, o papel do professor atuando como um mediador da aprendizagem em um ambiente onde ele possa identificar os problemas (teóricos, práticos ou técnicos), estimular e motivar o acadêmico em novos desafios e

desenvolver sua autonomia faz com que a atuação de transmissão do conhecimento por meio de métodos tradicionais não se alinhe ao cenário contemporâneo (SCHNEIDER *et al*., 2014).

Sob essa perspectiva, as TDIC se apresentam como relevantes aliadas na construção desse modelo pedagógico, pois auxiliam de maneira substancial para a convergência do presencial e o virtual, sendo possível conduzir o discente a um aprendizado que alie os aspectos teóricos e práticos de sua área de atuação. Todavia, esse cenário promissor é o que demonstra o maior desafio contemporâneo para os professores de História da educação superior, tendo em vista que essa diversidade trará estudantes em diferentes níveis de aprendizagem, exigindo maior flexibilidade, atualização contínua e desenvoltura pedagógica para o atendimento de diversas realidades. Pondera-se que esse possa ser o principal motivo para a dificuldade de grande adesão das TDIC, gamificação, *B-Learning*, entre outros métodos e recursos que auxiliariam a diminuir o distanciamento entre os discentes da nova geração e o os docentes universitários analógicos (SCHNEIDER *et al*., 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Postula-se para esse século XXI o desafio dos professores universitários em se adequarem às proposições latentes dos nativos digitais, que emergem com necessidades educacionais e de aprendizagem, sob a tutela de entendimento dos aparatos tecnológicos tão fluentes para essa nova geração. Pensa-se que a mudança total de um corpo docente digital se prescreve como uma utopia, sob o ponto de vista de que quando isso ocorrer outra geração estará em vias de formação ou até mesmo ingressando nas universidades.

Por isso, a situação remete ao desenvolvimento pedagógico dos atuais professores universitários e à compreensão de que sua formação continua após anos e anos de atuação na docência, pois o novo cenário contemporâneo requer a (pre)disposição dos docentes analógicos para sua nova função no professorado.

A convergência entra as TDIC, gamificação, *B-Learning* apresentado no presente estudo, mas não esgotado a somente esses aspectos, se apresentam como relevantes ponderações acerca da aproximação entre o docente analógico e os discentes da geração Z. Por isso, se verifica que a função e o papel do professor universitário de história contemporâneo se direcionam muito mais como um orientador/mediador do que um simples transmissor de conhecimento, sob a tutela de concepções tradicionais de ensino, a nova geração de acadêmicos não suportará tal defasagem educacional de seu corpo docente, e na área da História essa discussão urge.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fábio Chang de. O historiador e as fontes digitais: uma visão acerca da internet como fonte primária para pesquisas históricas. **Aedos,** Porto Alegre, v. 3, n. 8, jan./jun., 2011. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/16776. Acesso em: 30 maio 2020.

APPOLINÁRIO, Fabio. **Metodologia da ciência:** filosofia e prática da pesquisa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.

CANAN, Silvia Regina; SANTOS, Camila de Fátima Soares dos. Educação superior em tempos de crise: há espaço nas políticas de educação para a discussão do professor universitário? **EccoS – Rev. Cient.,** São Paulo, n. 48, jan./mar. 2019. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=8201. Acesso em: 16 maio 2020.

CAROLEI, Paula. Gameout: O uso de "Gamification" para favorecer a imersão em diversos espaços pedagógicos no Ensino Superior. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL TIC E EDUCAÇÃO, 2., 2012, Lisboa, Portugal. **Anais** [...]. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2012. Disponível em: http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/257.pdf. Acesso em: 02 jun. 2020.

COELHO, Patrícia Margarida Farias. Os nativos digitais e as novas competências tecnológicas. **Texto livre: linguagem e tecnologia**, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, 2012. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/2049. Acesso em: 16 maio 2020.

COSTA, Sandra Regina Santana; DUQUEVIZ, Barbara Cristina; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Psicol. Esc. Educ., Maringá,** v. 19, n. 3, set./dez. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/pee/v19n3/2175-3539-pee-19-03-00603.pdf. Acesso em: 29 maio 2020.

FRAGELLI, Thaís Branquinho Oliveira. Gamificação como um processo de mudança no estilo de ensino aprendizagem no ensino superior: um relato de experiência. **Revista Internacional de Educação Superior,** Campinas, v. 4, n. 1, jan./abr., 2017. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650843/16979. Acesso em: 02 jun. 2020.

FRANK, Simone Raquel. **Professores imigrantes digitais e alunos nativos digitais:** conflitos, desafios e perspectivas. 2010. 21 f. Trabalho de Conclusão de Especialização (Especialização em tecnologias da informação e da comunicação aplicadas à educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/1848/Frank_Simone_Raquel.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 22 maio 2020.

GARCIA, Marta Ferandes *et al*. Novas competências docentes frente às tecnologias digitais interativas. **Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, 2011. Disponível em:

http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/16108. Acesso em: 21 mar. 2020.

GLOVER, Ian. Play as you learn: gamification as a technique for motivating learners. *In*: PROCEEDINGS OF WORLD CONFERENCE ON EDUCATIONAL MULTIMEDIA, HYPERMEDIA AND TELECOMMUNICATIONS, 2013. Chesapeake. **Anais** [...]. Chesapeake: AACE, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/266853048_Play_As_You_Learn_Gamification_as_a_Technique_for_Motivating_Learners. Acesso em: 02 jun. 2020.

GOMES, Cláudia Cristina da Silva. **Gamificação no ensino superior online.** 2017. 484 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Aberta, Portugal, 2017. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/7393. Acesso em: 02 jun. 2020.

GUSMÃO, Emery Marques. **Memórias de quem ensina História:** cultura e identidade docente. São Paulo: Editora UNESP, 2004. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=Xx8NAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA7&dq=Identidade+docente&ots=n7S75pfMd7&sig=tSjmEqfdNrSkUsx49cSOAV2GlOw#v=onepage&q&f=true. Acesso em: 16 maio 2020.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. *In*: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior:** identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

LIRA, Bruno Carneiro. **Práticas pedagógicas para o século XXI:** a sociointeração digital e o humanismo ético. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. [edição digital]. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=fumYDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=novas+pr%C3%A1ticas+pedag%C3%B3gicas+no+ensino+superior&ots=hQO5Cl_J9p&sig=74lUcczRz6yIJqftrpkZWlcDJEs#v=onepage&q&f=true. Acesso em: 29 maio 2020.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente,** Belo Horizonte, v. 1, n. 1, ago./dez., 2009. Disponível em: https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/29196/a_ident_docent_constant_desaf.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 16 maio 2020.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, digital immigrants. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, 2001.

PRETTO, Nelson de Luca; RICCIO, Nicia Cristina Rocha. A formação continuada de professores universitários. **Educar,** Curitiba, n. 37, maio/ago., 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/er/n37/a10n37.pdf. Acesso em: 04 jun. 2020.

SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida.** Rio de Janeiro: Companhia das letras, 1998.

SCHNEIDER, Elton Ivan *et al*. **Blended learning:** o caminho natural para as instituições de ensino superior. São Paulo: ABED, 2014. Disponível em: http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/105.pdf. Acesso em: 02 jun. 2020.

SEABORN, Katie; FELS, Deborah. Gamification in theory and action: a survey. **International Journal of Human-Computer Studies,** v. 74, 2015. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1071581914001256?via%3Dihub. Acesso em: 02 jun. 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico. 23** ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOSA, Derocina; TAVARES, Luana Ciciliano. Ensino de história e novas tecnologias. **Revista Latino-Americana de História,** Porto Alegre, v. 2, n. 6, ago., 2013. Disponível em: http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/view/237/190. Acesso em: 20 maio 2020.

SPINARDI, Janine Donato; BOTH, Ivo José. Blended learning: o ensino híbrido e a avaliação da aprendizagem no ensino superior. **Boletim técnico do Senac,** Rio de Janeiro, v. 44, n. 1, jan./abr., 2018. Disponível em: https://www.bts.senac.br/bts/article/view/648. Acesso em: 02 jun. 2020.

TAMANINI, Paulo Augusto; SOUZA, Maria do Socorro. As tecnologias digitais no ensino de história no Brasil: um mapeamento das pesquisas acadêmicas. **Redoc – Revista Docência e Cibercultura.** Rio de Janeiro v. 2, n. 3, 2018. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/36814/0. Acesso em: 15 maio 2019.

WAJNSZTEJN, Marina; ANDRÉ, Claudio Fernando; AZEVEDO, Adriana Barroso de. Blended learning como estratégia de engajamento no ensino superior: relato de uma experiência de aprendizagem conectada, colaborativa e social. **Revista EDaPECI,** v. 20, n. 1, 2020. Disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/11892. Acesso em: 29 maio 2020.