



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ANA CLÁUDIA CERINI TREVISAN

TECNOLOGIA E HISTÓRIA:
A CULTURA DA ESCOLA E OS SABERES DE
PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL

Londrina
2011



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2011

ANA CLÁUDIA CERINI TREVISAN

TECNOLOGIA E HISTÓRIA:
A CULTURA DA ESCOLA E OS SABERES DE PROFESSORAS
DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, na linha Perspectivas Filosóficas, Históricas e Políticas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof^a Dr^a Magda Madalena P. Tuma

Londrina
2011

ANA CLÁUDIA CERINI TREVISAN

TECNOLOGIA E HISTÓRIA:
A CULTURA DA ESCOLA E OS SABERES DE PROFESSORAS DOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, na linha Perspectivas Filosóficas, Históricas e Políticas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Magda Madalena P. Tuma
Universidade Estadual de Londrina

Profª Drª Marlene Rosa Cainelli
Universidade Estadual de Londrina

Profª Drª Kátia Maria Abud
Universidade de São Paulo

Londrina, 06 de maio de 2011.

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

T814t Trevisan, Ana Cláudia Cerini.

Tecnologia e história : a cultura da escola e os saberes de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental / Ana Cláudia Cerini Trevisan. – Londrina, 2011.
172 f. : il.

Orientador: Magda Madalena Peruzin Tuma.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

Inclui bibliografia.

1. Informática na educação – Teses. 2. Internet – Estudo e ensino – Teses. 3. História (Ensino fundamental) – Teses. 4. Ensino auxiliado por computador – Teses. 5. Internet na educação – Teses. I. Tuma, Magda Madalena Peruzin. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 371.333

À Maria Aparecida Serini (*in memoriam*)...

Avó querida que com suas memórias enriqueceu as minhas, despertando-me o gosto pelas histórias e ensinando-me a ter “fé na vida”.

Aos meus pais, Ana Lucia e Luiz Waldir...

Por me conduzirem com amor, respeitando minha subjetividade, compreendendo as minhas escolhas, deixando-me livre para escrever minha própria história de vida.

o meu amor, Christiano Stuchi...

Protagonista do meu livro de memórias, meu amigo, amante e confidente, o cúmplice de tudo o que eu puder sonhar.

Às minhas irmãs, Silvia e Regina...

Por me ajudarem a “me ver”, auxiliando-me a compreender a minha própria vida!

À Clara Elis, sobrinha amadíssima..

Por iluminar a minha vida, renovando a minha fé e a alegria de viver.

Aos Professores que cotidianamente empregam sua sabedoria para auxiliarem outros a constituírem seus próprios saberes.

AGRADECIMENTOS

Ao chegarmos ao fim de um processo que representa, mais do que uma etapa educacional concluída, a concretização de sonhos, a alegria é extasiante... Nossas memórias vão emergindo em uma sucessão de fatos e como em um filme, conseguimos 'ver' todo o percurso caminhado. Para os que crêem, como eu, impossível não agradecer a *Deus*, por ter conduzido o 'percurso' possibilitando o encontro com personagens que nos ajudaram a crescer, conhecer, amadurecer, saber neste 'mundo de vida'. A estes, destino meus agradecimentos...

Aos meus pais, *Ana Lucia e Luiz Waldir*, por terem me possibilitado tudo: amor, afeto, respeito, educação, acesso aos artefatos da cultura, ensinando-me a ser curiosa e crítica. Se não bastasse, me deram ainda duas irmãs extraordinárias, amigas e companheiras... *Silvia*, que em nossas conversas semanais, quando trocamos 'impressões' sobre a escola e educação, me instiga a lançar outros olhares para esse espaço. Nessas conversas ainda encontra meios de demonstrar seu orgulho pelas minhas realizações e me faz sentir amada. Se fosse pouco, ainda trouxe *Clara Elis* ao mundo. Essa 'coisinha mais linda, toda linda que é', que me abre aquele sorriso com poucos dentes e com seus olhinhos ligeiros e curiosos me mostra suas descobertas, levando-me também a ver o mundo como se fosse a primeira vista! E *Regina*... o que dizer dessa irmã? Semanalmente me faz 'pensar na vida', com suas (nossas questões) auxilia-me na busca por 'ser melhor', acompanhando-me nas 'noites escuras' e nos 'dias de sol', recorda-me da importância da 'fé na vida', mostrando-me como esta me foi generosa. E, se não fosse por ela, talvez nem nesta cidade estivesse... O que me trouxe direto para o meu amor, *Christiano Stuchi*, que depois de tanto tempo, retornou à minha história, entendendo-me e amparando quando nem eu mesma tinha condições de fazê-lo. Por ser calmo e generoso, respeitando e compreendendo as minhas ausências, amorosamente incentivando-me a buscar e fazer o melhor, mas ensinando-me a reconhecer meus limites, pacientemente, escrevendo comigo novos capítulos dessa nossa história.

Agradeço ainda, os amigos queridos que me incentivaram, torceram e torcem pelas minhas realizações. Dentre estes, agradeço especialmente

Denise Américo que em conversas de ‘corredor’ com pequenas palavras, esclarecia grandes lacunas... *Karina Toledo*, que, constantemente ajudou-me, trocando horários de aula para a finalização dessa pesquisa.

Neste contexto das pesquisas, também há muitas pessoas a agradecer.

Minha querida orientadora *Magda Tuma*... o que dizer de você? Uma mulher fantástica, inteligente e sábia, dessas que dá ‘orgulho’ de conhecer.. Ajudou-me do início ao fim, compreendendo meu jeito de ser, conduzindo-me com segurança e paciência pelos caminhos que ainda desconhecíamos. Neste nosso tempo de convivência aprendi tanto... sobre ciência, História, cultura, saberes, mas principalmente sobre mim, ao perceber de fato o que é ser Professora, Pesquisadora, indagadora da realidade. Percebi que não são apenas os saberes que levam uma pessoa a ser ‘referência’, mas sim a sua sensibilidade ao analisar o mundo confrontando-o com seus conhecimentos.

Ao conhecer as professoras *Kátia Abud* e *Marlene Cainelli* essa percepção transformou-se em certeza. Agradeço a sensibilidade e respeito com que analisaram o meu trabalho na ocasião da “qualificação”, a generosidade com que compartilharam seus saberes, a paciência com as minhas limitações, mas principalmente, os questionamentos e incentivos que me levaram a profunda reflexão não apenas sobre a pesquisa, mas sobre mim mesma. Posso afirmar que aquele nosso encontro, mudou a minha maneira de ver muitas coisas.

Por fim, agradeço às *Escolas* que abriram suas ‘portas’ para a realização dessa pesquisa, seus funcionários e professores, tornando-a possível.

Especialmente, agradeço as *Professoras* que generosamente compartilharam comigo dessa aventura, dispondo-se à exposição, mostrando-me seu cotidiano, seus posicionamentos, sua maneira de ser e de conviver, dialogando comigo acerca de seus saberes. Muito obrigada! Sem vocês, essa pesquisa não teria nem sido iniciada!

TREVISAN, Ana Cláudia Cerini. **Tecnologia e História: a cultura da escola e os saberes de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental.** 172 fl. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

RESUMO

Este estudo tem por objetivo compreender como as professoras das 4^a séries do Ensino Fundamental têm compreendido e utilizado o Computador e a Internet para o seu “saber e fazer” pedagógico, especialmente, como representa seus saberes sobre História e Tecnologia situando na contemporaneidade a cultura de duas escolas públicas da cidade de Londrina. Partimos da ideia de que nestas séries, quando a História é ensinada o é como uma sucessão de fatos e ações, de alguns atores, narrados na linha do tempo cronológico, na visão de apenas um ou alguns daqueles “atores”, razão pela qual, buscamos reconhecer os saberes das professoras acerca da História. Chervel (1990), afirma que poucos são os pesquisadores que buscam investigar a cultura que a escola suscitou nos alunos, ou deixou de suscitar, o que nos levou a buscar compreender como a escola estaria compreendendo e assimilando o computador e a internet, artefatos da cultura contemporânea, ao se ver tendo que utilizá-los. Neste sentido, essa pesquisa se justifica por propor-se a ampliar o olhar para as relações existentes entre a cultura contemporânea, com seus artefatos tecnológicos, e a cultura da escola, ampliando as investigações e aprofundando as discussões acerca da cultura das práticas da escola, como vimos discutindo em nosso grupo de pesquisa, “Ensino de História e Cultura Contemporânea: relações com o saber e perspectivas didáticas”. Para a realização da pesquisa, concomitantemente à coleta de dados, realizou-se pesquisa bibliográfica, pautada nas análises de livros, teses de Mestrado e Doutorado e artigos científicos, embasando-se em Norbert Elias (1994), Eagleton (2005), Vygotsky e Michel De Certeau (1998) para o esclarecimento do conceito de Cultura. Vinão Frago (1995, 1998) Julia (2001) e Forquin (1993) nos respaldaram na definição de cultura da escola e Pierre Lévy (1993; 1998; 1999), Jean Chesneaux (1996), Marshall McLuhan (2007) e Paul Virilio (1996) nos apontaram caminhos para o entendimento acerca do artefato escolhido, e seus efeitos em relação ao conhecimento histórico de professoras na cultura contemporânea. Para a pesquisa de campo foram utilizados dois instrumentos para a coleta de dados: 1- Questionários previamente elaborados, tendo como sujeitos os funcionários e professoras das escolas definidas como campo de pesquisa; 2 – Elaboração de Mapas Conceituais, tendo como sujeitos três professoras das 4^a séries dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo duas professoras de uma das escolas e uma da outra escola pesquisada. Por fim, pudemos entender que a tecnologia tem sido gradualmente incorporada aos “saberes” dos professores, especialmente, para a “pesquisa”, tanto de atividades para os alunos, como para “*buscar conhecimentos* e, quando a História é ensinada, o que se sobrepõe é o saber do senso comum, que advém de nossa própria vivência. Já que na formação dos professores, concorrem os saberes advindos de sua formação acadêmica e os da prática cotidiana. De modo geral, a História é ensinada com base na legitimação curricular e nas teorias que ora ouvimos ou nos são impostas pelos modismos da Educação e de forma parcial.

Palavras-chave: Computador. Cultura da Escola. História. Saberes de Professoras. Tecnologia.

TREVISAN, Ana Cláudia Cerini. **Tecnologia e História: a cultura da escola e os saberes de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental.** 172 fl. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

ABSTRACT

This study aims to understand how teachers of fourth grade of elementary school are understood and used the computer and the Internet to your "knowing and doing" pedagogy, especially as it represents their knowledge about history and technology standing in the contemporary culture of two public schools in the city of Londrina. We started with the idea that in this series, when history is taught as it is a succession of events and actions of some actors, narrated in chronological timeline, in view of only one or some of those "actors", which is why, we seek to recognize the teachers' knowledge about history. Chervel (1990), states that there are few researchers who seek to investigate the culture that the students raised the school, or left to raise, which led us to seek to understand how the school would be understanding and assimilating the computer and the Internet, cultural artifacts contemporary, to find himself having to use them. In this sense, this research is justified by proposing to broaden the look at the relationship between contemporary culture, with its technological artifacts and culture of the school, broadening and deepening the investigation discussions about the cultural practices of the school, as we have discussed in our research group, "Teaching of History and Contemporary Culture: relationships with knowledge and educational perspectives." For the research, in conjunction with data collection, literature search was performed, based on book reviews, Masters and PhD theses and scientific articles were based on Norbert Elias (1994), Eagleton (2005), Vygotsky and Michel De Certeau (1998) to clarify the concept of Culture. Vina Frago (1995, 1998) Julia (2001) and Forquin (1993) have supported us in the definition of school culture and Pierre Levy (1993, 1998, 1999), Jean Chesneaux (1996), Marshall McLuhan (2007) and Paul Virilio (1996) pointed out the paths to understanding the artifact chosen, and its effects in relation to historical knowledge of teachers in contemporary culture. For the field research we used two instruments to collect data: 1 - pre-designed questionnaires, with the subject staff and teachers of schools defined as a research field; 2 - Preparation of concept maps, with the subject three teachers from the 4 th series of the early years of elementary school, two teachers at one school and one of the other school studied. Finally, we understand that technology has been gradually incorporated into the "knowledge" of teachers, especially for "research," along with student activities, such as "to seek knowledge and, when history is taught, what is overlap is common sense knowledge that comes from our own experience. Since the training of teachers, contribute to knowledge arising from their academic training and daily practice. In general, history is taught curriculum based on legitimacy and the theories that now we hear or are imposed by the fads of Education and partially.

Keywords: Computer. Culture. Culture of Schools. History. Technology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Laboratório de informática da escola ‘Rurbana’	79
Figura 2 – Laboratório de informática da escola ‘central’	80
Figura 3 – Mapa conceitual sobre ‘tecnologias’ - Professora Salete.....	99
Figura 4 – Mapa conceitual sobre ‘tecnologias’ - Professora Débora	103
Figura 5 – Mapa conceitual sobre ‘tecnologias’ - Professora Clarice	107
Figura 6 – Mapa conceitual sobre ‘história’ - Professora Débora	110
Figura 7 – Mapa conceitual sobre ‘história’ - Professora Salete.....	113
Figura 8 – Mapa conceitual sobre ‘história’ - Professora Clarice.....	115

LISTA DE ABREVIATURAS

CRTE	Centros Regionais de Tecnologia Educacional
CETE	Coordenação Estadual de Tecnologia na Educação
CRTE	Coordenação Regional de Tecnologia na Educação
MEC	Ministério da Educação
NTE	Núcleos de Tecnologia Educacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
SEED	Secretaria de Educação à Distância
SEED-PR	Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 “OS RETALHOS”: A BUSCA POR DEFINIÇÕES TEÓRICAS	18
1.1 CULTURA E CULTURA ESCOLAR: A CONSTRUÇÃO DE UM CONCEITO	18
1.2 A TECNOLOGIA COMO ARTEFATO CULTURAL	26
1.3 TECNOLOGIAS: POLÍTICAS DE INSERÇÃO NA ESCOLA.....	37
2 “ORGANIZANDO OS RETALHOS”: TECENDO UM PERCURSO METODOLÓGICO	42
2.1 ESCOLHENDO RETALHOS TEÓRICOS.....	44
2.2 IDENTIFICANDO OS SUJEITOS	52
3 COMPONDO OS RETALHOS: A TECNOLOGIA NA CULTURA DAS ESCOLAS	64
3.1 A CULTURA DAS ESCOLAS E A TECNOLOGIA	65
3.2 A TECNOLOGIA INFORMACIONAL NA CULTURA DAS ESCOLAS	75
3.3 O PROFESSOR E O USO DA TECNOLOGIA INFORMACIONAL NA ESCOLA	84
4 TECNOLOGIA E HISTÓRIA: NARRATIVAS DE PROFESSORAS SOBRE SEUS SABERES	91
4.1 SABERES DE PROFESSORAS: AS NARRATIVAS SOBRE TECNOLOGIA E HISTÓRIA	94
4.2 NARRATIVAS SOBRE TECNOLOGIA E ENSINO DE HISTORIA	118
5 A COLCHA DE RETALHOS: TECENDO CONSIDERAÇÕES	122
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICES	134
APÊNDICE A – Questionário para Professores	135
APÊNDICE BI – Questionário para Funcionários.....	140
APÊNDICE C – Termo de Consentimento	144
APÊNDICE D – Diário de Campo	147

INTRODUÇÃO

Durante minha própria vida, me vi rodeada pela história. Já na infância, ao tomar conhecimento das ‘estórias’, pois, naquela época, ainda utilizávamos o termo ‘estórias’ para textos ficcionais e ‘História’ para discursos relativos à fatos reais, passei a incorporá-las ao meu cotidiano. Fui compreendendo seus discursos, por meio da mediação, ora proporcionada no grupo familiar, ora pela escola e assim, constituindo minha personalidade. Deste modo, comecei a perceber que as ‘estórias’ e as músicas, traziam discursos relativos a um contexto histórico e social, o que promoveu o interesse pela história, primeiro dos discursos, depois das coisas e finalmente, das pessoas, quando de fato, a compreensão da História e de seu significado começou a ser apropriado com o sentido que tornava difícil compreender este mundo em que vivemos sem relacioná-lo a História.

Na Psicologia, como um dos cursos de formação, tive o computador como parte do meu cotidiano, primeiro como recurso que possibilitava a digitação de trabalhos, posteriormente, com a internet, que me possibilitava o acesso à um ‘novo mundo’. Ao cursar Pedagogia, estes artefatos passaram a fazer parte também da minha vida acadêmica, visto que me permitiam acesso à livros e artigos científicos que até então, desconhecia. Assim, os artefatos tornaram-se meus aliados, na constituição de meus próprios saberes, todavia, não foram os artefatos que me possibilitaram tais saberes, mas sim, as confrontações de meus pontos de vista e conhecimentos já adquiridos com outros pontos de vista e situações que os exigiam.

Com as inovações tecnológicas, especialmente com o computador e a Internet, configuraram-se novas formas de pensar e conviver na sociedade contemporânea. Já na década de noventa, Pierre Lévy (1998, p. 11) anunciava que a “grande onda de fundo tecnológico”, que culminou no estabelecimento de um ciberespaço, que faria “sentir seus efeitos nas próximas décadas”, pois os acontecimentos convergiam “para a constituição de um novo meio de comunicação, de pensamento e de trabalho para as sociedades humanas”.

Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada. (LÉVY, 1993, p. 7).

Assim, vimos (e vemos) uma revolução cultural. Os estudiosos da cultura contemporânea sinalizaram para uma revolução cultural, desenvolvida no decorrer do século XX, onde os domínios da cultura se expandiram e diferenciaram-se.

Segundo Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 38), “a cultura não pode mais ser concebida como acumulação de saberes [...] precisa ser estudada e compreendida tendo-se em conta a enorme expansão de tudo que está associado a ela, e o papel constitutivo que assumiu em todos os aspectos da vida social.”

Um noticiário de televisão, as imagens, gráficos etc. de um livro didático ou as músicas de um grupo de *rock*, por exemplo, não são apenas manifestações culturais. Eles são artefatos produtivos, são práticas de representação, inventam sentidos que circulam e operam nas arenas culturais onde o significado é negociado e as hierarquias são estabelecidas. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 38).

Assim como pontuei inicialmente, Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 57), encontraram elementos para assegurar que a educação se dá em “diferentes espaços do mundo contemporâneo, sendo a escola apenas um deles”. Segundo os autores, também somos educados por “imagens, filmes, textos escritos, pela propaganda, pelas charges, pelos jornais e pela televisão, seja onde for que estes artefatos se exponham”. Eles ainda apontam com base em Giroux (1995, p. 98) que os estudos culturais contemporâneos são relativos à produção, recepção de variados textos, e de acordo com o contexto das relações sociais, ou seja, valores relacionados ao futuro e à subjetividade humana. Deste modo, ampliamos os sentidos atribuídos aos textos, remetendo-os aos novos artefatos tecnológicos.

Tendo em vista o palco para o desenvolvimento dos “movimentos culturais”, ou seja, a nossa sociedade, é evidente que a escola sofre tal influência.

Inúmeros estudos foram e são desenvolvidos com o objetivo de demonstrar a importância da utilização desses recursos no processo ensino-aprendizagem¹, outros tantos são desenvolvidos com vistas a capacitar o professor para essa utilização². Contudo, ao que as pesquisas realizadas indicam poucos são os estudos que visam compreender as relações existentes entre cultura, cultura

¹ Dentre os estudiosos do assunto, cita-se Moran (1995, 2000, 2007). Contudo, Zancheta Junior (2008), elenca em seu artigo outros estudos acerca da cultura midiática e Educação.

² Dentre os estudiosos do assunto, para citar apenas alguns mais recentes: FERREIRA (2009); ALTOÉ; BALDELI (2009); PRADO; VOSGERAU (2009).

escolar e a presença da tecnologia na escola como artefato cultural, com vistas a identificar os seus usos e significados atribuídos pelos “atores” destes espaços.

Ao nos depararmos com os estudos de Chervel (1990), “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”, no qual ele afirma que poucos são os historiadores/pesquisadores que se debruçaram, e debruçam-se, sobre o problema das finalidades do ensino, buscando investigar a cultura que a escola suscitou nos alunos, ou deixou de suscitar, passamos a nos questionar sobre como a escola estaria compreendendo e assimilando esses artefatos da cultura contemporânea, ou seja, o computador e a internet, ao ver-se impelida pela cultura a utilizá-los.

Por outro lado, esse estudo de Chervel (1990) também indicava que as disciplinas escolares “constituem o código que duas gerações, minuciosamente, elaboraram em conjunto para permitir a uma delas transmitirem à outra uma cultura determinada” conforme as implicações do contexto social, político, econômico e cultural. Essa indicação do autor, nos mobilizou, fazendo com que aquela inquietação, há tempos acomodada, retornasse ao nosso pensamento. Conseqüentemente passamos a nos questionar sobre como os professores da atualidade e sua geração de alunos estaria estabelecendo esse código na cultura contemporânea e com a História.

Ao observar o cotidiano de algumas classes no ensino fundamental, ficamos com a impressão que, nesse segmento da Educação Básica, não são privilegiados os conhecimentos históricos, pois muitos professores parecem enfatizar os conhecimentos de outras áreas, comumente, de Português e Matemática.

Somando-se tais observações a nossa inquietação, entendemos ser pertinente a proposição de estudos acerca do ensino de história no Ensino Fundamental. Todavia, ao pensarmos nos elementos da cultura e na necessidade destes serem mediados pelo professor no processo de ensino e aprendizagem, e na escola, impelida a utilizar os artefatos tecnológicos, achamos adequado, buscar compreender como a tecnologia tem sido entendida e utilizada no interior da escola. Kretli (2007) na interpretação de Certeau (1994) reforça a necessidade da análise para além do artefato cultural. O que ela chama atenção é para a necessidade de focar o consumidor cultural em sua produção a partir do que consome e que “essa fabricação é uma produção, uma criação e invenção, pois supõe que os usuários

desses artefatos fazem uma ‘bricolagem’ com e na economia cultural dominante, burlando regras, seguindo seus próprios interesses” (p.4).

Zamboni (2003), afirma que o conhecimento histórico acontece tanto no interior do ambiente escolar como fora dele e com diferentes linguagens, estando presente também nos meios de comunicação (cinema, jornais, televisão, Internet). Para a autora, cada forma de ensinar a história sugere uma metodologia própria a ser utilizada. “Em cada um deles o historiador está formando a consciência histórica e o sentimento de identidade” (p. 376).

Burke (1992, p. 12) afirma que “os historiadores tradicionais pensam na história como essencialmente uma narrativa dos acontecimentos, enquanto a nova história está mais preocupada com a análise das estruturas”. O estudo das estruturas leva à abordagem da história pela longa duração, que refuta a ideia do tempo linear, cumulativo. O que se pressupõe é que, o pensamento histórico, deve nos permitir a compreensão do mundo em que vivemos suas estruturas, as relações dialéticas que dele fazem parte, já que os homens assim o são, e que, os fatos históricos não são determinados por uma data, ou por uma única ação, mas sim por inúmeras ações, de diversos “atores” em diversos tempos e espaços, e em processos iniciados ou completados muito antes ou muito após o fato demarcado.

Mas, o que aprendemos na escola é a história como uma sucessão de fatos e ações, de alguns atores, narrados na linha do tempo cronológico, na visão de apenas um ou alguns daqueles “atores”. O professor dos anos iniciais do ensino fundamental, geralmente, como decorrência de sua formação, trabalha nesta abordagem da história tradicional.

Assim, a partir do reconhecimento dessas inquietações, da observação dos conhecimentos enfatizados pela escola e com base nesses entendimentos, que foram confrontados com os estudos e discussões originadas no grupo de pesquisa “Ensino de História e Cultura Contemporânea: relações com o saber e perspectivas didáticas”, desenvolvido pela Universidade Estadual de Londrina em parceria com outras instituições de ensino, compondo assim, um projeto interinstitucional, denominado “Peabiru: Ensino de História e Cultura Contemporânea”, consideramos pertinente, a análise acerca da representação dos saberes das professoras das séries iniciais, sobre a História, já que estas nos possibilitariam compreender como as professoras podem estar entendendo a

Tecnologia, neste tempo, no qual as ações do homem são narradas e elevadas a fatos históricos, antes mesmo se inscreverem na ‘longa duração’.

O que percebemos é que todo estudo que vise a estreitar as relações entre a pesquisa acadêmica e o espaço escolar, fornecem contribuições, de fato, significativas para o reconhecimento das práticas dos professores nas escolas e tal perspectiva nos impulsiona a este intento de análise. Conseqüentemente, objetivamos compreender como as professoras das séries iniciais, sobretudo as das 4ª séries têm representado seus saberes especialmente em relação às tecnologias da atualidade e à História.

Portanto, indagamos: Como a tecnologia, especialmente o computador e a internet tem sido entendidos e utilizados na cultura das escolas? Como o professor das séries iniciais compreende a tecnologia e a utiliza para seu saber e fazer pedagógico? Como esse professor entende a História? O professor das séries iniciais do ensino fundamental faz uso desse artefato no ensino de história? Com que finalidade?

Para buscar responder tais questões, partimos de duas escolas da cidade de Londrina, pois aqui, diferente de outros municípios, as iniciativas governamentais buscam promover e propiciar o uso destes artefatos nas escolas.

Portanto, definimos como campo de pesquisa, duas escolas públicas, sendo uma estadual e localizada na região central de Londrina e outra municipal e localizada na região rural.

Uma vez que queríamos pesquisar o artefato tecnológico na cultura da escola, buscamos dialogar com seus professores e funcionários. Deste modo, participaram da pesquisa cinco funcionários de cada uma das escolas e 21 professoras, sendo nove da escola ‘central’ e doze da escola ‘rurbana’.

Tendo em vista que queríamos ainda, compreender como o professor das séries iniciais compreende a tecnologia e a utiliza para seu saber e fazer pedagógico, bem como, ele entende a História, dialogamos com três professoras da 4ª série do Ensino Fundamental, sendo duas da escola ‘rurbana’ e uma da escola ‘central’, com vistas a identificar a representação de seus saberes sobre as temáticas propostas.

Este estudo está dividido em quatro capítulos.

Primeiramente buscaremos discutir os “retalhos teóricos” que compõem essa pesquisa. Utilizamos a expressão “retalhos”, pois entendemos que

assim como em uma pesquisa, na composição de uma “colcha de retalhos”, todos os elementos (retalhos) são importantes para a representação do todo. Entendemos que os “retalhos teóricos”, os fundamentos, e os “retalhos tecidos pelos sujeitos”, sujeitos históricos e sociais dessa pesquisa, são os elementos que nos permitem compreender nosso objeto de estudo, na medida em que se relacionam e compõem essa “colcha de retalhos”, a pesquisa.

Para a composição dos “retalhos teóricos”, concomitantemente à coleta de dados, realizou-se a pesquisa bibliográfica, pautada nas análises de livros, teses de Mestrado e Doutorado e artigos científicos, muitos dos quais, disponíveis na rede mundial de computadores: a Internet.

De tal modo, buscou-se embasamento em Norbert Elias (1994), Eagleton (2005), Vygotsky e Michel De Certeau (1998). Estes autores contribuíram para o esclarecimento do conceito de “Cultura” adotado neste estudo. Além disso, Vinão Frago (1995, 1998) também nos ajudou a compreender melhor o que pode ser entendido como “cultura escolar”. Para este entendimento, colaboraram ainda Forquin (1993) e Julia (2001).

As obras de Pierre Lévy nos auxiliaram e apoiaram nas análises acerca do computador e da internet, por ser ele um dos primeiros estudiosos a sinalizar a criação desse novo espaço, denominado ciberespaço, como algo que produziria mudanças na cultura e conseqüentemente, em nossa história cultural.

Jean Chesneaux (1996), Marshall McLuhan (2007) e Paul Virilio (1996) nos apontaram caminhos para o entendimento acerca do artefato escolhido, e seus efeitos em relação ao conhecimento histórico de professoras na cultura contemporânea.

Portanto, na primeira seção do capítulo “Cultura e Cultura Escolar: a Construção de um conceito” buscou-se apresentar o referencial teórico acerca dos conceitos trabalhados, definindo o que entendemos por cultura escolar e analisando o contexto histórico atual, situando o processo histórico da inserção das tecnologias na sociedade, bem como, na escola.

A análise da cultura de uma escola pressupõe um estudo muito específico e minucioso de uma instituição dentro de determinado espaço/tempo. Sabe-se que cada instituição escolar partilha a cultura, contudo, cada uma desenvolve em seu interior uma cultura específica adjacente a social. Conseqüentemente, com vistas a uma análise dialética da cultura escolar

contemporânea, bem como, a delimitação do estudo, para determinado espaço/tempo, optou-se pela análise a partir da cultura de duas escolas, situadas em espaços geográficos distintos (rural e central-urbano) da cidade de Londrina.

Deste modo no segundo capítulo “Organizando os Retalhos”: tecendo um percurso metodológico”, delimitamos o percurso metodológico adotado neste estudo, pontuando as técnicas empregadas para a coleta de dados, onde utilizamos os “mapas conceituais”. Estes foram propostos por Novak em meados da década de 1970 e, atualmente, têm sido muito utilizado nas relações de ensino e aprendizagem, especialmente para avaliação e “diagnóstico” dos conhecimentos prévios dos alunos. Neste estudo, os utilizamos como instrumento que nos permitiria identificar a representação das professoras sobre seus saberes, acerca das temáticas propostas: “Tecnologia” e “História”. Assim, também são apresentados os sujeitos sociais participantes desse estudo.

No terceiro capítulo “Compondo os Retalhos: a tecnologia na cultura das escolas” apresentamos elementos relativos a cada uma das escolas pesquisadas, buscando reconhecer a tecnologia e a tecnologia informacional na cultura das escolas, identificando especialmente, as professoras, por meio das suas opções na expressão de seus saberes e fazeres pedagógicos.

No quarto capítulo, apresentamos as representações obtidas nos encontros, analisando os saberes das professoras acerca da Tecnologia e da História com base no mapa conceitual e a narrativa elaborada, referente ao mapa construído e a narrativa onde as professoras relacionam seus saberes acerca da Tecnologia com o Ensino de História.

Por fim, tecemos considerações acerca da pesquisa realizada, apresentando as conclusões obtidas, bem como os questionamentos advindos dessa análise para posteriores estudos.

CAPÍTULO I

“OS RETALHOS”: A BUSCA POR DEFINIÇÕES TEÓRICAS

Compreender as relações existentes entre Cultura, Cultura escolar e a presença da tecnologia na escola como artefato cultural, parece uma tarefa simples. O homem atual está imerso em uma sociedade tecnológica, portanto, repleta de instrumentos tecnológicos, a sociedade ou grupo social estabelece uma cultura, a escola, há séculos, é incumbida de transmitir essa cultura. Contudo, ao buscarmos um aprofundamento no assunto, veremos que não é tão rápido o estabelecimento de tais relações o que torna imprescindível a conceituação dos termos como tarefa que não é simples, apesar de muitos estudos abordarem o assunto.

Deste modo, com vistas a compreender a Cultura das escolas estudadas, este capítulo destina-se, primeiramente, a conceituar Cultura e Cultura Escolar, evidenciando como estas se relacionam na sociedade contemporânea.

Uma vez que, conforme Lojkine (1995), a sociedade contemporânea passa por uma “revolução informática ou informacional”, importa-nos discutir os artefatos tecnológicos oriundos dessa revolução. Portanto, a segunda seção deste capítulo, destina-se a tal discussão, visando conceituar “artefato tecnológico”.

Por fim, tomando por base Forquin (1993), para o qual a Educação escolarizada implica em uma seleção e reelaboração dos conteúdos da Cultura, destinados a serem transmitidos no interior da cultura escolar, discute-se brevemente, as políticas educacionais acerca das tecnologias na Escola. Políticas, aqui entendidas como “propulsoras e norteadoras oficiais” da inserção dessas tecnologias da Cultura contemporânea na cultura escolar.

1.1 CULTURA E CULTURA ESCOLAR: A CONSTRUÇÃO DE UM CONCEITO

O conceito de cultura vem sendo estudado ao longo da história, portanto, em variados textos e contextos, razão pela qual exprime perspectivas diversas. Consequentemente, ao buscar conceituar cultura, faz-se relevante considerar que tal conceito varia no tempo e no espaço.

No final do século XVIII e início do século XIX a busca pela conceituação de Cultura, residia na diferenciação dos termos “Kultur” e “civilização”.

O termo civilização, cunhado na França, mas também empregado pelos ingleses, refere-se a uma diversidade de fatos, associados à ideia de evolução e progresso.

Conforme Norbert Elias (1994, p. 23), a palavra civilização, no sentido francês e inglês, traduz o orgulho da civilização ocidental por aquilo que lhe constitui um caráter especial: o “nível de sua tecnologia, a natureza de suas maneiras, o desenvolvimento de seus conhecimentos científicos ou visão de mundo (das ideias religiosas aos seus costumes)”. Todavia, os alemães expressam tal orgulho no termo “*kultiviert*³” (cultivado).

Tal como a palavra “civilizado”, *kultiviert* refere-se primariamente à forma da conduta da pessoa. Descreve a qualidade social das pessoas, suas habitações, suas maneiras, sua fala, suas roupas, ao contrário de *kulturell*, que não alude diretamente às próprias pessoas, mas exclusivamente a realizações humanas peculiares. (ELIAS, 1994, p. 24).

O autor explica que o adjetivo *kulturell* descreve o caráter e o valor de determinados produtos humanos (por exemplo, sua tecnologia), e não o valor intrínseco da pessoa, conseqüentemente, é a expressão mais clara do sentido, especificamente alemão, de *Kultur*. Pois é no termo *kultur* que eles demonstram seu orgulho em suas “próprias realizações e no seu próprio ser” (ELIAS, 1994).

Todavia, o antropólogo inglês Edward Tylor (1832-1917), primeiro estudioso a buscar uma definição científica de cultura, sintetizou os termos, civilização e cultura, na palavra inglesa “*Culture*”. Tylor, partilhando dos postulados evolucionistas de seu tempo, tentava provar a continuidade entre a cultura primitiva e a cultura mais avançada buscando demonstrar que entre “primitivos” e “civilizados” não há uma diferença de natureza, mas, simplesmente, de grau de avanço no caminho da cultura. Assim, definiu o termo “*culture*”, como um “todo complexo, que inclui conhecimento, crença, arte moral, lei, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo ser humano como um membro de uma sociedade”. (EAGLETON, 2005, p. 55)

³ A palavra *kultiviert* aproxima-se muito do conceito ocidental de civilização. O termo *zivilisation* é utilizado pelos alemães para designar “algo de fato útil, mas, apesar disso, apenas um valor de segunda classe, compreendendo apenas a superfície da existência humana, somente o aspecto exterior do ser humano”. (ELIAS, 1994, p. 24).

Entende-se, portanto, que apesar de unir os dois termos, Tylor ainda exprimia a ideia de Cultura como progresso, ou de “civilização”, aliando-a assim, a uma sociedade, o que, para Eagleton, torna o cultural e o social idênticos. Ele afirma que nesta definição, cultura é “simplesmente tudo que não é geneticamente transmissível”. (EAGLETON, 2005, p. 55).

Continuando sua discussão, Eagleton distingue *Cultura* como sendo um termo abrangente, relativo à humanidade e, *cultura* como sendo mais específico, referente a um povo, a uma civilização.

Assim, ao relacionarmos o pensamento de Eagleton ao pensamento de Raymond Williams (1992, p. 207), podemos entender que o termo “Cultura” refere-se ao significado antropológico/sociológico, pois define o modo de vida global, e o termo “cultura” refere-se ao sistema de significações de um determinado grupo, incluindo a produção intelectual e as práticas significativas (artes, linguagem, filosofia, moda, publicidade...).

No mesmo sentido, Pino (2005, p. 16), em seu estudo denominado “Cultura e desenvolvimento Humano”, busca analisar com base em Vygotsky, o lugar que a Cultura, como definidor do humano, ocupa na constituição da psique humana e como tal representa uma mudança de paradigma. Assim, para desenvolver tal discussão também faz um apanhado do conceito de Cultura e explica que, etimologicamente, “a palavra cultura é uma transposição ao português” derivada do verbo “*colere*”, “cuja significação ‘trabalhar a terra’ nos remete ao campo da produção humana. Material em primeiro lugar, mas também mental”.

Continuando seu levantamento, aborda desde a ideia de “estado de natureza” e “contratualismo” (relacionados à evolução do homem e constituição da sociedade) às vertentes do “funcionalismo” e “estruturalismo”, indicando que os estudos de Clifford Geertz representam uma das linhas de compreensão contemporânea para tais questões. Segundo Pino (2005, p. 17):

teríamos uma imagem mais exata do homem se a cultura, em vez de ser vista como um complexo de “padrões concretos de comportamento”, como foi até agora, fosse vista como “um conjunto de mecanismos de controle”. [...] O autor está se referindo aos sistemas simbólicos que regem a história do homem. “A cultura, a totalidade acumulada de tais padrões, não é apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial para ela – a principal base de sua especificidade”.

Esse entendimento de cultura como sistema de significações de um determinado grupo é partilhado por Viñao-Frago e Escolano (1998), Certeau e Vygotsky.

Viñao-Frago e Escolano (1998, p. 168) descreve cultura como um '[...] mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha o indivíduo humano, tão-somente por ser humano, e que constitui como que sua segunda matriz'.

Certeau (1995, 1998) analisa cultura como as práticas das pessoas comuns, as maneiras de fazer que, majoritárias na vida social, não aparecem muitas vezes senão a título de resistência ou inércia em relação ao desenvolvimento da produção sociocultural; uma ciência prática do singular que faz dos espaços público e privado um *lugar de vida possível*. (PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2004, p. 62)

Para Vygotsky, “cultura é simultaneamente o produto da vida social e da atividade social do homem”, o que para Pino (2005 p.18), significa dizer que:

(1) a Cultura é uma “produção humana” e (2) essa produção tem duas fontes simultâneas: a “vida social” e a “atividade social do homem”. Em outras palavras, ele está afirmando que Cultura é o conjunto das obras humanas e que entre ela e a natureza existe uma linha divisória que, ao mesmo tempo, as separa e as une, pois essa linha passa pelo homem que é, simultaneamente, obra da natureza e agente da sua transformação.

A definição de cultura adotada nesse trabalho se aproxima das definições de Certeau, Geertz e Vygotsky, ou seja, a ideia de cultura como produção humana, compartilhada e produzida socialmente. Assim, o homem compartilha a cultura de seu grupo social, sofrendo suas influências, mas também a influencia a medida em que a interpreta e internaliza. Essa cultura internalizada é transmitida para outras gerações que, interpretando o que lhe foi transmitido, a transforma em um processo acumulativo de conhecimento e experiências adquiridas.

Conseqüentemente, desde o início da humanidade, o homem inventou formas para se comunicar com o outro e transmitir sua cultura. Inicialmente essa comunicação era feita por meio da oralidade, após, por meio das pinturas rupestres, mas com a invenção da escrita ampliou-se a forma de comunicação bem como de registros e permanências de uma dada cultura. Concomitantemente, o homem em estado de natureza, estudado por Locke, Hobbes e Rousseau, foi criando instrumentos como o fogo, a flecha, utensílios domésticos, moradias, vestimentas, eletricidade, enfim, artefatos que o ajudavam a se adaptar para sobreviver, significando e ressignificando sua própria existência. Assim, o homem

transforma a natureza criando e aperfeiçoando artefatos para suas necessidades, ou seja, unido à natureza, cria a cultura e nesse processo também se transforma.

Apoiando-se em Vygotsky, Oliveira (1998) comenta que é possível extrair a importância do uso dos instrumentos como elementos mediadores, tendo como ponto de partida a descoberta do trabalho e a formação da sociedade. Portanto, é por meio do trabalho que o homem se socializa, criando e aperfeiçoando os artefatos.

Vygotsky (2002) inclui os instrumentos na mesma categoria dos signos, como meio auxiliar a atividade psicológica, tendo assim a mesma função mediadora. A diferença, no entanto, consiste em que o instrumento serve como um orientador externo sobre o objeto da atividade humana, ampliando a possibilidade de transformar o objeto da sua ação e, em função disso ter seu controle. Já o signo, traduz-se em um orientador interno que conduz o controle do indivíduo. Entretanto, o controle sobre seu próprio comportamento e o da natureza estão intimamente relacionados e, desse modo, ao transformar a natureza externa (entendida como meio ambiente, onde ele habita), ele acaba modificando sua própria natureza interna.

A simbiose do contato do indivíduo com seu ambiente cultural e os elementos dessa determinada cultura e da interação nesse grupo social, permitem a assimilação desses significados, primeiramente, em uma operação externa que ele vai reconstruir conforme sua interpretação e subjetividade. Desse modo:

Os elementos mediadores na relação entre homem e o mundo-instrumentos, signos e todos os elementos do ambiente humano carregados de significado cultural - são fornecidos pelas relações entre os homens. Os sistemas simbólicos, e particularmente a linguagem exercem um papel fundamental na comunicação entre os indivíduos e no estabelecimento de significados compartilhados que permitem interpretações dos objetos, eventos e situações do mundo real. (OLIVEIRA, 1998, p. 40)

A interpretação desses objetos e eventos do mundo real tem seus significados compartilhados por meio da história. Assim, não seria exagero dizer que a interpretação desses artefatos, permeada pela subjetividade, levou ao aperfeiçoamento dos mesmos, bem como, a criação de novos instrumentos e significados.

Conforme dito, nas culturas que não conheciam a escrita, a transmissão da história se dava através das narrativas orais, ou seja, o narrador

relatava as experiências passadas a ouvintes que participavam do mesmo contexto de comunicação, estes por sua vez, passavam oralmente a história ouvida. "O tempo era concebido como um movimento cíclico, num horizonte de eterno retorno". (RAMAL, 2001, p. 93). Entretanto, com a "evolução" do homem, a escrita estabelece uma nova fase na história humana, transformando as relações entre o indivíduo e a memória social. O sujeito torna-se capaz de projetar sua visão de mundo, bem como, sua cultura, sentimentos e vivências no papel, podendo assim, avaliar o próprio conhecimento das coisas e do mundo, fazendo-o chegar aos homens de outras culturas e tempos.

A escrita relativiza o papel da memória, tornando presente e atemporal a palavra dos líderes, suas realizações e leis. Assim a memória de uma cultura passa a não pertencer mais ao "conto", sendo estabelecida em documentos, registros históricos, datas e arquivos; inscrevendo-se uma cronologia. Apesar disso, traz a desconfiança quanto ao efetivo entendimento da mensagem. Essa dualidade reflete-se em uma pressão em direção à universalidade e à objetividade. Passa-se da revelação à decifração. "A escrita dá impulso às estruturas normativas e desempenha um papel fundamental na constituição do discurso científico" (RAMAL, 2001, p. 94).

A autora afirma que a escola se entende a partir das categorias próprias da cultura escrita;

sua organização se faz sobre o conhecimento objetivo dos fatos, seu currículo se estrutura em função de saberes que pretendem funcionar como verdades permanentes, absolutas e universais, independente do contexto.[...] neste ponto, a escola é herdeira da tradição positivista e do estruturalismo de Saussure, que separa a língua (fenômeno social) da fala (expressão individual de cada sujeito, circunstancial e contextualizada). [...] o texto é retirado de sua função social viva, seu contexto, suas raízes e sua história. (RAMAL, 2001, p. 95).

Indiscutivelmente, segundo Forquin (1993, p. 10), "existe uma relação íntima, orgânica entre educação e cultura". Ele afirma que a palavra educação, em seu sentido amplo de formação do indivíduo, ou mesmo em seu sentido restrito ao domínio escolar, supõe necessariamente "a comunicação, transmissão e aquisição de competências, crenças, hábitos, valores que constituem o que se chama de conteúdo da educação. Pois, toda educação é educação de alguém por alguém".

Portanto, segundo ele, toda ponderação sobre a educação e cultura pode partir da ideia "segundo a qual o que justifica o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura", não como soma de tudo o que pode ser realmente vivido, pensado, produzido pelos homens desde o começo dos tempos, mas como aquilo que, ao longo dos tempos, pôde aderir a uma existência pública, virtualmente comunicável e memorável. (FORQUIN, 1993, p. 13). Conseqüentemente, a educação não transmite cultura, mas sim, algo da cultura, ou seja, ela transmite elementos da cultura que constituem uma versão autorizada, legitimada socialmente. Por outro lado, essa cultura que foi legitimada não é integralmente transmitida pela escola, há uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis em um momento, e estes devem ser assimiláveis, razão pela qual sofrem reestruturações didáticas.

O imperativo da "transposição didática" impõe a emergência de configurações cognitivas específicas (saberes e modos tipicamente escolares), estas configurações tendem a escapar de seu estatuto puramente funcional de instrumentos pedagógicos e de auxiliares das aprendizagens, para se constituir numa espécie de cultura escolar *sui generis*, dotada de sua dinâmica própria e capaz de sair dos limites da escola para imprimir sua marca "didática" e "acadêmica" a toda espécie de outras atividades, sustentando assim com as outras dinâmicas culturais relações complexas e sempre sobredeterminadas. (FORQUIN, 1993, p. 17).

Deste modo, Forquin entende que a cultura escolar é procedente de uma cultura originada e determinada por sua "função de mediação didática", pois os elementos da Cultura são permeados pelas interpretações subjetivas dos sujeitos que os selecionam e dos sujeitos que os colocam em ação. Logo, como descreve Julia (2001, p.10), a cultura escolar "não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas". Assim, ele explica que poderia descrever a cultura escolar como:

um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais

professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização. (JULIA, 2001, p.10).

Assim como Julia, Viñao Frago (1995, p. 68), afirma que a cultura escolar compreende um “conjunto de aspectos institucionalizados, incluindo suas práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos”. Ou seja, a “história cotidiana do fazer escolar, incluindo seus objetos materiais (funções, usos, distribuição do espaço, simbologia) e modos de pensar, bem como, as ideias e os significados compartilhados”.

Em síntese, os autores propõem uma análise acerca da cultura que a escola tem suscitado, já que legitima determinados elementos da cultura, por meio de uma seleção curricular, mas os sujeitos que compartilham esses espaços também tem internalizado outros elementos e práticas, devido a sua história cultural.

Portanto, para compreensão desse objeto, cultura escolar, seria importante a análise das “normas e finalidades que regem a escola, o papel desempenhado pela profissionalização do trabalho do educador e a análise dos conteúdos e das práticas escolares”. Ou seja, a análise do projeto pedagógico da Escola aliado ao processo de seleção dos professores, com vistas a identificar o que de fato, a escola espera de seus profissionais, bem como, a adequação de conteúdos, saberes escolares, ao seu público. Evidentemente, que sem desconsiderar o contexto histórico-social no qual esta imersa a instituição.

A definição de cultura escolar e cultura da escola, nosso objeto de estudo, parece ser similar para inúmeros autores. Consultamos vários livros e artigos e não encontramos definições diversas (CANDAU; MOREIRA, 2003; NADAL, 2007; MONTEIRO, 2002; SILVA, 2006).

Neste estudo, adotaremos a definição de Forquin (1993, p. 167), para o qual a cultura escolar pode ser definida, como “o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que selecionados, organizados, “normalizados” rotinizados, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas. Para ele a escola tem “vida própria”, e é essa característica que chama de ‘cultura da escola’. A cultura da escola é portanto, o conjunto de “características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de

gestão de símbolos”. Logo, a “cultura da escola” não deve ser confundida com o que se entende por cultura escolar”. (FORQUIN, 1993, p. 167)

Neste sentido, pode-se entender que a cultura, essa tessitura de significados compartilhados e construídos socialmente, elege os saberes que serão transmitidos pela escola, originando outra cultura, simbiótica a primeira, mas, decorrente das subjetividades dos significados compartilhados, trazendo assim a singularidade presente na “cultura da Escola”.

Assim sendo, se a invenção da escrita revolucionou a história do homem, uma vez que garantiu que sua cultura chegasse a outros homens de outros tempos, cabe perguntar: Como os artefatos contemporâneos, mais especificamente o computador, estão revolucionando a cultura?

1.2 A TECNOLOGIA COMO ARTEFATO CULTURAL

Para buscar compreender como o “computador” tem revolucionado a cultura e, conseqüentemente, a cultura da escola, faz-se necessário abordar, ainda que brevemente, a tecnologia como artefato cultural, situando seu impacto na cultura contemporânea.

Tanto Chesneaux (1996) como Harvey (1989) e Lévy (1998), em seus estudos sobre modernidade, pontuam o impacto das tecnologias na cultura do homem, assinalando a questão espaço-tempo. Segundo Lévy (1993) vive-se uma fragmentação do tempo, uma série de presentes ininterruptos, que ao invés de sobreporem-se uns aos outros, existem simultaneamente em tempo real, com intensidade variável de acordo com o momento.

No mesmo sentido, Marshall McLuhan, pensador contemporâneo sobre os meios de comunicação, afirma que em uma cultura como a nossa, “há muito acostuada a dividir e estilhaçar todas as coisas como meio de controlá-las” causa espanto lembrar que, “para efeitos práticos e operacionais, o meio é a mensagem” (2007, p. 21).

Segundo McLuhan (2007), o “meio” como veículo de transmissão da mensagem, é um elemento determinante da comunicação. Pois, mobiliza diferentes estruturas perceptivas, desencadeando diversos mecanismos de compreensão.

Para desenvolver sua explicação parte do exemplo da “luz elétrica”, pois afirma que esta é um meio de comunicação, como veremos na transcrição de seu texto:

A luz elétrica é informação pura. É algo assim como um meio sem mensagem, a menos que seja usada para explicitar algum anúncio verbal ou algum nome. Este fato característico de todos os veículos, significa que o “conteúdo” de qualquer meio ou veículo é sempre um outro meio ou veículo. O conteúdo da escrita é a fala assim como a palavra escrita é o conteúdo da imprensa e a palavra impressa é o conteúdo do telegrafo. (MCLUHAN, 2007, p. 22)

Ou seja, ele entende que a própria tecnologia, independente de qual seja, é um “meio”, mas também um “conteúdo”, pois, mesmo que seja como a “luz elétrica” que não possui conteúdo explícito, ainda assim, emite uma mensagem:

a mensagem da luz elétrica é como a mensagem da energia elétrica na indústria: totalmente radical, difusa e descentralizada. Embora desligadas de seus usos, tanto a luz como a energia eliminam os fatores de tempo e espaço da associação humana, exatamente como o fazem o rádio, o telegrafo, o telefone e a televisão, criando a participação em profundidade. (MCLUHAN, 2007, p. 23)

“A ‘mensagem’ de qualquer meio ou tecnologia é a mudança de escala, cadência ou padrão que esse meio ou tecnologia introduz nas coisas humanas” (MCLUHAN, 2007, p. 24)

Seguindo a mesma linha de pensamento de McLuhan, Paul Virilio (1996), filósofo, urbanista e sociólogo, tem desenvolvido estudos sobre as novas tecnologias como artefatos que modificam a percepção do homem.

Paul Virilio (1996, p. 127) em entrevista sobre seu livro “A arte do Motor”, afirma que a história moderna foi organizada por cinco motores (a vapor, de explosão, elétrico, foguete e o informático), que modificaram o quadro de produção, percepção e informação de nossa história.

Segundo ele, o motor a vapor possibilitou uma “revolução da informação” por ser a primeira máquina, serviu à Revolução Industrial, mas também por permitir o deslocamento dos trens, o que possibilitou a visão através de sua janela, “em desfile como no cinema”. O motor de explosão permitiu o desenvolvimento de veículos automotores e aviões, bem como, de inúmeras

maquinas de produção industrial; o motor elétrico que originou a “turbina e favoreceu a eletrificação, permitindo, por exemplo, uma visão da cidade a noite. Evidentemente também favoreceu o cinema que é uma arte do motor”. O motor-foguete possibilitou que o homem escapasse da gravidade terrestre e colocasse satélites no espaço, gerando a transmissão de inúmeras imagens, inclusive da própria Terra, a partir da Lua. Por fim, o motor informático que é o “motor da inferência lógica, do *software* que favorece a digitalização da imagem e do som, assim como a realidade virtual”, pois “vai modificar totalmente a relação com o real, na medida em que permite duplicar a realidade através de uma outra realidade, que é uma realidade imediata, funcionando em tempo real”. (VIRILIO, 1996, p. 128).

Portanto, em sua lógica, “cada motor modificou a informação sobre o mundo e nossa relação com ele”, razão pela qual afirma que a “arte é sempre uma arte do motor, pois desde que inventamos a máquina, inventamos também um jeito diferente de perceber o mundo”. (VIRILIO, 1996, p. 128).

Também McLuhan (2007, p.12) estabelece relações com a arte, pois entende que “as tecnologias e seus ambientes sucedem com tal rapidez que um ambiente já nos prepara para o próximo. As tecnologias começam a desempenhar a função da arte, tornando-nos conscientes das conseqüências psíquicas e sociais da tecnologia”.

O autor mostra-se bastante otimista em relação às funções desempenhadas pelas tecnologias, afirmando que estas tornam o homem consciente, inclusive das conseqüências de seus usos, dando-nos assim, a ideia de que as tecnologias em sí, e somente estas, determinam o pensamento do homem.

Todavia, ao desenvolver um estudo acerca do determinismo tecnológico na obra de McLuhan, Pereira (2006) pontua que, se os críticos de McLuhan tivessem podido analisar as últimas obras do autor, perceberiam que a complexidade de seu pensamento extrapolou o “puramente tecnológico, material e a-histórico” e levaram-no a considerar que: “qualquer artefato humano, seja material ou imaterial, poderá ser considerado como verbal na sua estrutura. Tais artefatos/meios se apresentariam como metáforas nos processos semióticos humanos, podendo ser compreendidos como estruturas verbais”.

Monich (2007), em sua dissertação de Mestrado “Filosofia do Artefato”, apresenta uma ideia que partilhamos:

[...] o humano é um artefato de si. Enquanto ser capaz de fabricar, o ser humano molda o mundo, moldando a si. [...] A *téchné* é a ação da modelagem. O humano percebeu-se capaz de resolver problemas, construir coisas, e curar. Percebeu-se capaz de intervir significativamente. (MONICH, 2007, p. 35).

Lévy (1993, p.186), no mesmo sentido, lembra que as “técnicas não determinam nada”, pois, mesmo a “técnica mais moderna, é toda constituída de bricolagem, reutilização e desvio. Não é possível utilizar sem interpretar, metaformorfosear”. Ou seja, as técnicas são interpretadas pelas subjetividades dos indivíduos ou grupos que dela se apropriam. “Não são as técnicas que conduzem o mundo. Elas não são revolucionárias, a não ser que a sociedade esteja disposta a acolhê-las. (CHESNEAUX, 1996, p. 117)

Chesneaux (1996, p. 108) afirma que “aquilo que comumente se chama ‘novas tecnologias’ representa, na verdade, um conjunto muito heterogêneo de procedimentos, de habilidades e de equipamentos”, de naturezas diversas e que “não agem sobre o corpo social no mesmo nível de generalidade”.

É certo que o homem faz uma bricolagem com a sua cultura, mas, aparentemente esse artefato da cultura contemporânea também tem promovido novas formas de interpretação e bricolagens. Conforme Lévy (1999, p. 31) um movimento californiano originado na “efervescência da contracultura apossou-se das possibilidades técnicas advindas do desenvolvimento e comercialização do microprocessador e inventou o computador pessoal”. A partir deste momento o computador, antes destinado a serviços de processamento de dados, tornou-se um “instrumento de criação (de textos, de imagens, de músicas), de organização (bancos de dados, planilhas), de simulação (planilhas, ferramentas de apoio à decisão, programas para pesquisa) e de diversão (jogos)”. Nos anos 80, “a informática perdeu, pouco a pouco seu status de técnica e de setor industrial particular para começar a fundir-se com as telecomunicações, editoração, o cinema e a televisão”.

Logo no resumo de sua dissertação de mestrado, Monich (2007, p. 06), afirma que:

o computador é um artefato humano. Como tal, congrega em si também o território enquanto meio sócio-cultural, como meio de produção, como objetos e coisas, como objetos culturais, como saber acadêmico, como valor, através da dialética do próprio espaço. Como artefato moderno, é apresentado como metáfora das novas tecnologias da informação.

O computador é um artefato tecnológico, produto da cultura do homem, que nos possibilita...

- O armazenamento de inúmeros dados/fatos;
- A realização de cálculos matemáticos avançados. Finalidade para o qual foi criado.
- O “desenho” de casas, escolas, rostos e corpos; conforme a finalidade do software utilizado.
- A escrita de textos, roteiros, reportagens, cartas, listas; já como um meio de comunicação.
- A possibilidade, de romper as barreiras espaço-tempo.

Portanto, concordamos com Chesneaux (1996, p. 109) quando afirma que “a informática está mudando radicalmente nosso modo de viver e, talvez de pensar”, há outras tecnologias sendo desenvolvidas, mas estas se aplicam de forma mais específica, contudo, a informática “introduz uma linguagem mundial, uma rede mundial, normas mundiais” (p. 110).

Deste modo, o computador manifesta-se como o meio, no qual é possível trocar informações e interagir, constituindo o que Castells (2000) chamou de “sociedade em rede”, definida por novas formas sociais, conseqüentemente, demarcando um novo tipo de sociedade.

A sociedade globalizada ou digital é padronizada, pois, no mundo todo, são utilizadas as mesmas telas e teclados, os mesmos softwares, a mesma linguagem e como assinala Chesneaux (1996, p. 118), “os mesmos processos mentais que permitem manipular as atividades” que eram impossíveis de serem desenvolvidas conjuntamente, devido ao seu próprio princípio. Deste modo, a “informática homogeneiza e uniformiza o campo social”, tornando o “tempo em si um tempo dentro de si”, ao permitir que, ao mesmo tempo, o indivíduo esteja em vários “lugares” e realizando “ações diversas”.

Essa possibilidade, de romper o espaço-tempo é dada pelo ciberespaço, termo usado por Lévy (1998) para falar de “local virtual”, onde é possível estabelecer as mesmas relações do espaço real, contudo em um mesmo espaço de tempo. Esse espaço virtual possibilita o entrosamento de um amplo contingente de indivíduos, fazendo do ciberespaço um ambiente sem totalidade, que admite a constituição de uma cultura. Para o autor, a cibercultura é o conjunto de

tecnologias, intelectuais e materiais, de práticas e costumes, de atitudes, pensamentos e valores que se ampliam juntamente com o ciberespaço.

O ciberespaço representa o espaço ideal: perpetua a ideia de democracia, já que permite a participação de todos aqueles que tiverem acesso à tecnologia necessária; armazena milhões de informações e processa em segundos outros bilhões de novas informações, organizando assim, um espaço antropológico capaz de conectar os seres humanos, tornando possível o projeto de inteligência coletiva, anunciado por Pierre Lévy.

Para Lévy(1998, p. 209), o projeto de inteligência coletiva “incita cotidianamente, em cada situação particular, a aumentar os graus de liberdade dos indivíduos e dos grupos”, administrando “jogos ganhadores-ganhadores”, ou seja, relações em que todos ganham, pois colocam em “sinergia, transversalmente, conhecimentos cognoscentes. A inteligência coletiva não possui inimigo. Não combate os poderes, deserta-os. Não busca dominação alguma, mas mil germinações”.

O projeto de inteligência coletiva pressupõe um grande meio de comunicação. Segundo Lévy, em palestra proferida acerca do assunto no SESC Vila Mariana de São Paulo [2002], podemos simplesmente tomá-lo “no sentido de partilha das funções cognitivas”, já que entende a inteligência como: “a memória, o aprendizado, a percepção, as funções cognitivas”, que, ao serem “aumentadas e transformadas por sistemas técnicos - algo de objetivo, externo ao organismo humano – poderão ser mais facilmente partilhadas”.

Melhor dizendo, se alguma coisa é escrita, ela já não faz parte da minha memória pessoal, mas faz parte da memória da comunidade à qual pertenço, e que mantém seus escritos. Hoje a escrita é alguma coisa que não está mais só no suporte papel, mas que está no suporte eletrônico e que, por isso, se torna mais acessível, flexível e, sobretudo, mais compartilhável. Estou falando da memória, mas eu poderia falar da percepção. Com a televisão eu posso ver à distância; com o telefone eu posso escutar à distância. Com a Internet não apenas essas coisas são possíveis, mas a um nível de precisão muito maior. Por exemplo, com as “webcam” eu posso ver exatamente onde eu quero ver. Com os novos sistemas de informática de imagem digitalizada, que permitem transformar dados complexos em representações visuais facilmente compreensíveis, há uma nova abertura no campo da percepção que, na verdade, é a percepção de fenômenos complexos, que é tão cara a Edgar Morin. (LÉVY, [2002], p.7).

Deste modo, na visão do autor, compartilhada com a os teóricos já citados (McLuhan e Virilo), os meios de comunicação, “são como órgãos de reprodução ou como a memória das ideias”. Assim sendo, quanto mais aperfeiçoados estiverem esses ‘órgãos’ mais a memória se expande e transforma o “ecossistema das ideias” aumentando a inteligência coletiva que vai se tornando mais complexa. (LÉVY, [2002], p. 22).

Entende-se assim, que este espaço antropológico só é possível devido à linguagem. Segundo Bock, Furtado e Teixeira (2002), a linguagem materializa e dá forma a uma das aptidões humanas, a capacidade de representar a realidade, permitindo assim a comunicação, seu desenvolvimento e a construção do pensamento. Podemos dizer que a linguagem permite que o pensamento seja verbalizado, propiciando a comunicação.

Ao tomarmos por base a teoria de Vygotsky (1998) acerca da linguagem, conseguimos compreender com mais clareza o projeto de inteligência coletiva. Para ele, a linguagem como um sistema simbólico fundamental, organiza os signos em estruturas complexas, desempenhando um papel determinante na formação das características psicológicas humanas. Segundo ele, a linguagem possibilita três fatores nos processos psicológicos humano: transmitir uma ideia independente do tempo e espaço; abstração e generalização (analisar, abstrair, generalizar, categorizar, conceituar), o homem, então, é capaz de analisar, abstrair e generalizar as características dos objetos e das situações presentes na sua realidade; e a comunicação entre os homens, que garante a transmissão e preservação de informações e experiências adquiridas ao longo da história. Portanto, para Vygotsky (1984), a linguagem possibilita a interpretação dos significados através das palavras, viabilizando a comunicação.

Assim, linguagem traz consigo uma determinada forma de perceber o mundo e de pensar, mesmo que de maneira inconsciente. Pois, ela é mediadora entre o homem e a realidade, não podendo, portanto, ser desvinculada dos aspectos sociais e culturais, apesar de ser um dos aspectos culturais mais fortes e relevantes, pois determina, de certa maneira, como apreendemos o mundo e agimos sobre ele.

Tendo a linguagem e o pensamento humano uma origem social, e também sendo produzido social e historicamente, o homem dentro do processo de apropriação do mundo, também deve se apropriar da linguagem, pois esta carrega

consigo os conceitos generalizados, que são fonte do conhecimento humano (VYGOTSKY, 1988).

Entendemos assim, o computador e a internet como meios de comunicação que possibilitam ao homem o acesso e, possível, apropriação de seu próprio “capital cultural”, disponível em grande parte no ciberespaço; desde que, ele tenha acesso e se aproprie do código específico, ou seja, da linguagem utilizada nesse novo meio de comunicação.

Todavia, a inteligência coletiva tem por finalidade a condução da máquina pelo homem, constituindo um “ecossistema de ideias: a noosfera”. Conforme Lévy indicava, o projeto de inteligência coletiva dá “sequência à proposta de emancipação da filosofia das Luzes”. (LÉVY, 1998, p. 209)

Imperativo se torna recorrer a Chesneaux (1996, p. 109), que antevendo os encaminhamentos que a revolução informática vinha tomando, já nos advertiu sobre essa “nova tecnologia”. Segundo ele, as “novas tecnologias” tornaram-se o símbolo de “salvação da modernidade em crise” ao trazer essa perspectiva de “unificação”. Conseqüentemente ele questiona a “função ideológica” para além da técnica, indicando que esta pode residir na ideia de um “futuro brilhante” onde as novas tecnologias “regeriam toda a terra”. A modernidade-mundo sustenta a falsa proposição da universalidade, da necessidade, da irreversibilidade enquanto modelo global. Ou seja, busca-se o alinhamento de todos os povos, todas as culturas e todas as classes sociais. Todavia, será possível tal alinhamento? Ele não causaria apenas a aculturação?

Concordamos com Lévy quando afirma que há um desencanto em relação a modernidade (1998, p. 209), que talvez tenha seu desencanto na compreensão das análises sociológicas acerca da técnica e da tecnologia, já que estas expõem em seus múltiplos aspectos, mas especialmente nos questionamentos pouco usuais entre a massa consumidora, a ideologia que está presente nos artefatos. Todavia, é ele mesmo quem nos lembra que:

É impossível separar o humano de seu ambiente material, assim como dos signos e das imagens por meio dos quais ele atribuiu sentido à vida e ao mundo. Da mesma forma, não podemos separar o mundo material – e menos ainda sua parte artificial- das ideias por meio das quais os objetos técnicos são concebidos e utilizados, nem dos humanos que os inventam, produzem e utilizam. [...] Por trás das técnicas agem e reagem ideias, projetos sociais, utopias, interesses econômicos, estratégias de poder, toda a gama dos jogos dos homens na sociedade. (LÉVY, 1999, p. 22-23)

A mídia, há tempos é responsável por propagar o avanço das tecnologias. Por meio de suas mensagens, independente de onde estas sejam veiculadas, o homem contemporâneo se vê atraído pelas “facilidades” e pelo “status” proporcionado pelos inventos tecnológicos. A mídia perpetua a ideia de *civilização* já que o avanço cultural é diretamente relacionado ao avanço tecnológico.

Nesse sentido, Chesneaux (1996), pontua a intervenção do Estado nesta revolução informacional, indicando sua responsabilidade na constituição dessa ideia, já que ele investe, financia, envia ordens e controla pesquisas acerca da tecnologia aplicada, com vistas a fomentar o seu próprio poder. “Confirmando assim, o caráter extremamente ideológico das novas tecnologias” (p. 112), pois, é por meio destas, que demonstra sua hegemonia.

Conseqüentemente, a modernidade tem gerado novas hierarquias sociais e internacionais, já que nem todos dispõem da tecnologia necessária para esse intento. Portanto, são geradas também, novas necessidades de consumo no indivíduo contemporâneo.

Deste modo, com o avanço da informática e a propagação de suas “benesses” para a vida do homem contemporâneo, a Escola vê-se impelida a incluí-la em seu cotidiano: primeiro, para organização e administração dos seus próprios “dados” armazenados nos computadores e, em segundo, no seu próprio currículo, visto que há uma “legitimação” da necessidade deste ‘saber’ ser desenvolvido na Escola.

Assim, concordamos com Chesneaux (1996, p. 117): “o condicionamento da informática começa desde a infância. O ensino assistido pelo computador é antes de tudo o ensino mobilizado para preparar os alunos para a supremacia do computador”.

Nas relações estabelecidas em sala de aula, há inúmeras situações que colocam os indivíduos em embates tanto na exposição de suas ideias como no convívio com o outro, devido às subjetividades presentes. Contudo, tais embates revelam a dialética das relações humanas, tornando possível que seja aprendido na Escola tanto os conhecimentos como os modelos de relações sociais. Porém, o computador “é uma escola de conformidade atraente; suas injunções tornadas modelos ao longo do “didático” são aceitas como alento para os jovens espíritos; prepara para melhor aceitar o amanhã com suas injunções tipificadas da máquina social” (CHESNEAUX, 1996, p. 118).

Antes de prosseguir, gostaríamos de considerar que tal condicionamento já inicia antes mesmo da Escola e não somente com o computador. Atualmente, não raro, as crianças estabelecem suas primeiras relações com a cultura através da televisão que, por meio de sua linguagem, acaba mediando à formação do pensamento das crianças.

Gomide (2002) buscou pesquisar o número de horas semanais em que a televisão era assistida por 825 crianças e adolescentes da cidade de Curitiba – PR com idade entre 7 e 17 anos, de ambos os sexos e classes sociais. Constatou que, em média, estes assistem a 26 horas semanais de televisão, ou seja, mais de 03 horas por dia.

No mesmo sentido, estudo realizado por Belloni (2005), apurou que os jovens, em sua maioria, consideram a TV uma fonte de informação e saber, assim como as instituições de ensino. Estes possuem uma opinião positiva sobre tal meio de comunicação, indicando que assistem com frequência programas veiculados a tal mídia. Tais fatores são os indicadores mais seguros da importância do papel da televisão no processo de socialização das novas gerações.

Este processo constitui um poderoso fator de reprodução social e um mecanismo eficaz de controle. A sociedade perpetua-se através de um amplo processo de transmissão da cultura: o saber acumulado (a ciência e a técnica), os valores, as representações e as normas coletivas (as estruturas simbólicas) são apresentados às crianças e adolescentes como imagens e modelos idealizados. A criança vai incorporando estas imagens e modelos em sua experiência, utilizando-se deles em suas interações, aceitando-os ou recusando-os, testando seus próprios limites (BELLONI, 2005, p. 31-32).

Belloni (2005) destaca ainda que a televisão interfere diretamente na interação das crianças com o mundo dos adultos, através de determinados programas como as novelas. O imaginário destas é invadido por personagens lançados pelas grandes redes de publicidade, como mocinhas e galãs das novelas, determinando moda, formas de agir, falar, etc.

Novamente Chesneaux nos ampara: “para onde vai o corpo humano que age só com a ponta dos dedos? O instrumental do *homo faber*, que exigia um esforço do corpo é necessário nos dias de hoje?” No mesmo sentido, “para onde vai o intelecto humano?” (1996, p. 119)

Em uma concepção dialética, acredita-se que a escola possa ser capaz não só de reproduzir, mas também de transformar, pois possui um trabalho

essencialmente político. A escola não pode ser a única responsável pelas transformações sociais, porém, ela tem possibilidade de realizar um trabalho crítico de formação dos indivíduos para o uso da tecnologia. Destarte, para que a escola cumpra seu papel social, buscando a democratização, é necessário o acesso às tecnologias, pois “cabe à escola ensinar o aluno a lidar com a informação e não a consumi-la apenas. Por isso é necessário que os meios técnicos de informação estejam à disposição da escola; que a ciência e a tecnologia façam parte de seu cotidiano reflexivo” (MARES GUI NETO apud SAMPAIO; LEITE, 2001, p. 49).

É válido lembrar que desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais o professor recebe sugestões metodológicas envolvendo os recursos tecnológicos. Segundo Zancheta Junior (2008, p. 141):

os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a política para os livros didáticos, sobretudo voltados à Língua Portuguesa, além da participação da própria mídia (por meio de articulistas, programas e canais específicos, entre outros), sinalizam nessa direção. Os meios de comunicação ofereceriam uma janela para o mundo ou serviriam como veículo privilegiado para um projeto de cidadania ajustado à chamada “era da informação”. Essa proposta consolida-se no cenário educacional contemporâneo, mesmo com as dificuldades materiais e a incipiente cultura escolar em termos de formação midiática.

Os estudos desenvolvidos pelo autor pontuam a “legitimação curricular de conteúdos e de formatos midiáticos”, uma vez que, “a televisão, as revistas e os jornais apresentam atualidade, dinamismo e atrativos com os quais os instrumentos escolares convencionais não podem concorrer”. (ZANCHETA JUNIOR, 2008, p. 142).

Observa-se que, atualmente a própria linguagem da imprensa escrita e audiovisual tornaram-se referência para a educação escolarizada. Para Zancheta Junior (2008, p. 143) a popularização dos meios de comunicação, como a televisão, e os estudos lingüísticos contemporâneos, potencializaram e viabilizaram na escola o estudo de gêneros textuais mais próximos do dia-a-dia, contribuindo para “o panorama atual, em que a linguagem trazida pelos jornais e pela televisão passa a ser sinônimo de uma pretensa ‘norma culta’”.

Mas, será mesmo que os hipertextos e a cibercultura nos levam as diversas expressões do saber, ou apenas nos permitem o acesso à informação, nos dando a falsa ideia de aquisição/apropriação do conhecimento?

Ramal (2001) buscou analisar a leitura e a escrita na Cultura digital, pois a cibercultura trouxe os hipertextos e estes vão além dos próprios textos, permitindo que se chegue a diversas expressões do saber. Eles permitem, segundo ela, que o indivíduo volte-se novamente para a sua criatividade, para o diálogo interno e externo, uma vez que rompe com as barreiras entre autor e leitor, rompe com a linearidade, pois o leitor pode construir as narrações seguintes livremente, sem um "roteiro" para ser seguido. Assim, o hipertexto amplia os recursos expressivos do texto escrito, pois possibilita a articulação entre imagens e sons, rompendo com a forma. O texto torna-se maleável, possibilitando a visão do autor sobre vários enfoques.

A autora mostra-se otimista em relação à cultura digital, contudo, deve-se levar em consideração que, é necessário pensar na significação da construção dessas relações interculturais, enfatizando as trocas e diálogos, visando a reciprocidade, possibilitando a abertura ao outro, reconhecendo que a experiência do outro é fundamental para a construção da subjetividade e para a produção de saber coletivo.

Por fim, é necessário que a escola, espaço de sujeitos-artefatos como apontou Monich, selecione da melhor forma possível os elementos legitimados que transmitirá de forma a minimizar os perigos elencados por Chesneaux.

1.3 TECNOLOGIAS: POLÍTICAS DE INSERÇÃO NA ESCOLA

O prestígio e a inserção dos meios de comunicação na rede educacional influenciam uma nova agenda educativa, amparada em suposta sintonia com a sociedade urbana contemporânea e seus problemas e também com o mercado de trabalho. Assim, os meios de comunicação e a mídia, atuam como uma “ponte para a realidade”, como observa Chesneaux (1996).

Destaca-se que, apesar de todas as indicações metodológicas, a mídia aparece de maneira tímida como objeto de estudo nas diretrizes oficiais. Ainda que, explicitamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs postulem a necessidade do domínio das “tecnologias de informação”, ressaltando a importância do professor preparar-se para tal, “os PCN não explicitam a necessidade de política específica, nem como o professor deve fazer para preparar-se”. (ZANCHETA JUNIOR, 2008, p. 150)

Todavia, no ano de 2000, o Ministério da Educação, por meio de sua Secretaria de Educação a Distância, colocava em circulação um projeto vinculado ao hoje conhecido, ProInfo, com vistas a capacitar o professor.

Logo no texto de apresentação do primeiro volume da “Série de Estudos- Educação a Distância” (2000) anunciava que:

a tarefa de transformar nosso complexo sistema educacional exige múltiplas ações. As mais importantes são as capazes de provocar impacto significativo na qualidade da formação e da prática do professor. É isso que o MEC tem buscado ao formular políticas para a Educação. É esse o objetivo da Secretaria de Educação a Distância – Seed, no seu incessante empenho em melhorar a formação continuada do professor. Para isso contribuem seus principais programas: a TV Escola; o Proformação e o Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo, integrado a partir de agora, à nossa Série de Estudos.

Todavia, apesar das ações iniciadas em meados de 1996⁴, com a Secretaria de Educação à Distância – SEED, como um órgão integrante do MEC, responsável pela definição e implantação da política de educação à distância; e das metas para a Educação básica, propostas na Lei nº 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação; somente em 2007 é que foi aprovado o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – PROINFO, por meio do decreto lei nº 6.300 de 12 de Dezembro de 2007.

No que se refere às novas tecnologias, o Plano Nacional de Educação-PNE para o decênio 2001-2011, assinala em suas diretrizes para o Ensino Fundamental que, entre outras, deveria ser assegurada:

a melhoria da infra-estrutura física das escolas, generalizando inclusive as condições para a utilização das tecnologias educacionais em multimídia, contemplando-se desde a construção física, com adaptações adequadas a portadores de necessidades especiais, até os espaços especializados de atividades artístico-culturais, esportivas, recreativas e a adequação de equipamentos. (BRASIL, 2001⁵)

Entende-se que o decreto lei nº 6.300/2007 foi sancionado com o objetivo de atender a diretriz proposta, visando estabelecer uma política pública para utilização das tecnologias no ensino.

⁴ O uso da informática na educação pública brasileira foi desencadeado com a implementação do Projeto Educom na década de 80, patrocinado pelo Ministério da Educação – MEC (ALMEIDA, 1999, p. 3).

⁵ Documento online. Disponível no site do Governo Federal: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acessado em 5 nov 2010.

Deste modo, o decreto lei nº 6.300/2007 assinala, em oito artigos, os objetivos do ProInfo, os meios para efetivação do mesmo, bem como, a responsabilidade e participação da União neste programa. Cabe destacar alguns dos objetivos do Proinfo:

I - promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais; II - fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação; III - promover a capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do Programa; IV - contribuir com a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas; [...] e VI - fomentar a produção nacional de conteúdos digitais educacionais. (BRASIL, 2007).

Já em seus três próximos artigos, especifica que “cumprirá suas finalidades e objetivos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante adesão” (BRASIL, 2007); esclarecendo a presença da União, representada pelo Ministério da Educação, e dos Estados, Municípios e Distrito Federal que concordarem com o programa.

No que compete a União, sua colaboração se dará pela implantação de ambientes tecnológicos, equipando-os com computadores e recursos digitais, bem como, por disponibilizar conteúdos educacionais, soluções e sistemas de informações.

O decreto pontua ainda que a União promoverá programas de capacitação para os agentes educacionais envolvidos e de conexão dos ambientes tecnológicos à rede mundial de computadores. Tendo em vista que tal capacitação será promovida em parceria, essa recomendação repete-se no artigo quarto do referido decreto lei, quando se esclarece a forma de colaboração dos Estados e Municípios que aderirem ao ProInfo. Além do exposto, estes deverão, dentre outros aspectos:

assegurar recursos humanos e condições necessárias ao trabalho de equipes de apoio para o desenvolvimento e acompanhamento das ações de capacitação nas escolas; assegurar suporte técnico e manutenção dos equipamentos do ambiente tecnológico do Programa, findo o prazo de garantia da empresa fornecedora contratada. (BRASIL, 2007)

Neste contexto, a Secretaria de Estado da Educação do estado do Paraná- SEED-PR tem desenvolvido, desde 1997 quando aderiu ao ProInfo, projetos que visam à integração de mídias e de inclusão digital com a finalidade de proporcionar o acesso de alunos e professores da rede pública estadual a essas tecnologias.

O projeto Paraná Digital foi criado, em parceria com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, com o objetivo de informatizar as escolas para levar os professores e alunos da rede estadual de ensino ao acesso do Portal “Dia-a-dia Educação”.

Por meio deste projeto e da parceria estabelecida pela adesão ao ProInfo, o governo do Estado vem instalando laboratórios de informática nas escolas públicas estaduais e criando núcleos regionais para capacitação dos professores. No estado do Paraná, também foi criado o projeto Tv Multimídia ou Tv Pendrive.⁶

No âmbito da Rede Municipal também se constata esta preocupação, visto que a Secretaria Municipal de Educação, por meio das gerências de “Informática Educativa” e de “Núcleo de Audiovisual” criou projetos com vistas à capacitação dos professores para a inserção de recursos tecnológicos e, conseqüentemente, de conteúdos midiáticos na sala de aula.

Dentre os projetos da gerência de “Informática Educativa” que visavam capacitar o professor foram oferecidos os seguintes cursos: “Computador na escola: A construção do conhecimento através de aprendizagens significativas”; “Grupos de estudos para professores dos Laboratórios de Informática”; “Formação de Educadores para uso da Informática Educativa no Atendimento aos Alunos com Necessidades Especiais”; “Informática Educativa na Educação de Jovens e Adultos: Construindo Aprendizagens Através do Recurso Computacional” e “Formação de Educadores para o uso da Informática Educativa no atendimento de Alunos no Contraturno”.

Sampaio e Leite (2001) com base em Mares Gui Neto pontuam que: “Cabe à escola ensinar o aluno a lidar com a informação e não a consumi-la apenas” razão pela qual, “é necessário que os meios técnicos de informação” estejam à sua disposição; “que a ciência e a tecnologia façam parte de seu cotidiano reflexivo” (p. 49). Todavia, para que estes possam realmente fazer parte de seu cotidiano

⁶ No 3º capítulo falaremos mais detalhadamente sobre este Projeto.

reflexivo, não basta que estas sejam inseridas na escola por meio de políticas públicas, é imprescindível que os 'atores' da escola também a compreendam de forma reflexiva, inserindo-as criticamente na cultura das escolas.

Buscaremos analisar de que forma as tecnologias informacionais - o computador e a internet- têm sido inseridas na cultura das escolas que buscamos conhecer. No próximo capítulo especificaremos os caminhos escolhidos para a construção dessa pesquisa, bem como, identificaremos as escolas e os participantes com os quais dialogamos para este intento de análise.

CAPÍTULO 2

“ORGANIZANDO OS RETALHOS”: TECENDO UM PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo destina-se a “tecer” os encaminhamentos metodológicos dessa pesquisa apresentando elementos que contribuirão para a compreensão de nosso objeto de estudo. Tal compreensão virá, à medida que entendermos como estamos confeccionando nossa “colcha de retalhos”, nesta época em que a Escola se vê impelida pela Cultura a modificar suas estruturas em momento simultâneo ao que os sujeitos “mergulham” no ciberespaço e julgam adquirir um “conhecimento” e não somente, uma “informação”.

Assim sendo, nossa “colcha” começa a ser tecida em 2009-2010. Neste momento da história, podíamos ver a tecnologia criada por países desenvolvidos ser consumida vorazmente por países em desenvolvimento. Talvez pela ilusão do “poder” advindo do domínio da técnica, talvez, simplesmente, pelo costume de “consumir” o que vem do outro hegemônico.

Neste contexto, o Brasil dispôs-se a investir em artefatos tecnológicos de ponta, com vistas à democratização do acesso de “todos” ao mundo globalizado, inserindo-as (as técnicas) nas Escolas em que atuam professores que se esforçam ao máximo para desenvolver seu trabalho, preparando aulas nos finais de semana porque trabalham 03 turnos por dia, sendo cobrados da necessidade de “dominar” as novas tecnologias. É situação complexa para o professor que se depara com alunos, que já a “dominam” e com a sociedade que exige esse conhecimento, porque assim demonstrará sua atualização e acompanhamento das evoluções de seu tempo.

O próprio verbo utilizado “dominar as tecnologias” indica, segundo o dicionário Aurélio, a necessidade de “ter autoridade ou poder sobre; reprimir; subjugar, vencer”. Ou seja, um tempo em que é preciso vencer a tecnologia e não apenas utilizá-la com consciência em benefício do desenvolvimento individual e coletivo.

Conseqüentemente, temos Professores se assustando e resistindo às novas tecnologias e, algumas vezes recorrendo ao “tecnicismo pedagógico” para justificar sua repulsa frente à técnica, mas esquecendo-se que, excetuando-se os

alunos e ele próprio, tudo em uma sala de aula ou mesmo em uma escola foi desenvolvido por meio de uma tecnologia. Do piso ao livro didático, passando pelo caderno à lousa eletrônica ou não, tudo prescinde de uma técnica. O próprio planejamento do professor, bem como, o currículo da escola, foi desenvolvido com base em uma técnica.

Além disso, não podemos esquecer-nos das “bricolagens” que fazem do humano um artefato em si, ao ser tecido pela cultura, mas que também a tece... e que nessa tessitura, assim como em uma “colcha de retalhos” encontra partes tão diferentes e antagônicas, como complementares e necessárias ao entendimento desse todo que é a nossa sociedade contemporânea, que se vê impelida a refletir sobre elas para continuar confeccionando sua “colcha de retalhos”, ou seja a sua história de vida.

A colcha de retalhos se materializa com a junção dos retalhos costurados com linha e organizados para que a composição adquira significado aos olhos de quem tece. Do mesmo modo, buscamos fazer neste estudo nossa colcha de retalhos, agrupando retalhos teóricos e retalhos tecidos por sujeitos. A costura destes retalhos foi feita a partir da linguagem, pois compartilhamos o entendimento de Souza (1994, p. 136), acerca do que constitui a verdade para Bakhtin em uma teoria do conhecimento:

A unidade do mundo está nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida e na história. Assim como não há nem a primeira nem a última palavra, também não existe nem a primeira nem a última verdade, mas verdades que se constituem na linguagem e por meio dela, continuamente ao longo da história. A unidade do mundo é polifônica.

Assim sendo, os “Retalhos Teóricos” são as narrativas dos estudiosos contemporâneos acerca da temática pesquisada, já os “Retalhos tecidos por Sujeitos” são os relatos dos sujeitos históricos e sociais dessa pesquisa, ou seja, os funcionários e professores que atuam nas duas escolas definidas como campo deste estudo. A linguagem, nossa linha de costura, está representada na construção desse texto, na “fala” de cada sujeito, tanto por meio dos questionários como em suas próprias narrativas, elaborada na construção do mapa conceitual solicitado e na relação com o próprio artefato tecnológico, o que nos remeteu à pesquisa qualitativa.

Este capítulo divide-se em duas seções. Na primeira seção “Escolhendo Retalhos Teóricos” apresentamos os fundamentos dessa opção metodológica, bem como, os encaminhamentos procedimentais e teóricos utilizados para o estabelecimento dos referenciais com que analisaremos as diferentes linguagens dos nossos “retalhos sujeitos”.

Na segunda seção “Identificando os Sujeitos”, são apresentados os sujeitos históricos e sociais dessa pesquisa: as Escolas, seus funcionários e professoras, identificando especialmente, as professoras da 4ª série do Ensino Fundamental.

2.1 ESCOLHENDO RETALHOS TEÓRICOS

Para a composição dos “retalhos teóricos”, concomitantemente à coleta de dados, realizou-se a pesquisa bibliográfica, pautada nas análises de livros, teses de Mestrado e Doutorado e artigos científicos, muitos dos quais, disponíveis na rede mundial de computadores: a Internet.

Deste modo, esta pesquisa insere-se em uma abordagem metodológica qualitativa, na medida em que busca apreender os efeitos da cultura contemporânea na escola, através dos “olhos” e dos “sentidos” que os próprios atores sociais “atribuem aos objetos e às ações sociais que desenvolvem” (GOLDENBERG, 2003, p. 32). Ou seja, conforme Lima e colaboradoras (1996, p. 22) assinalam com base em Braga (1988), o “observador procura interpretar aquilo que o sujeito já havia interpretado dentro do seu universo simbólico”. Portanto, essa é uma posição metodológica que:

se opõe aos modos tradicionais de manipular os problemas de ordem social (essência vista “de fora”), colocando que ela se cria na própria interação, sendo uma forma nova de apreender a realidade, sabendo que nenhuma delas consegue apreendê-la totalmente. No processo de investigação, deve-se levar em consideração não só o que é visto e experimentado, como também o não explicitado, aquilo que é dado por suposto, ou seja, de uma colocação geral, supostamente entendida, vai se subtraindo questionamentos, até que tudo fique explícito. (LIMA et al. 1996, p. 22)

Assim sendo, importa-nos conhecer os caminhos escolhidos para a realização dessa investigação.

Primeiramente, buscamos identificar as Escolas que nos apoiariam nesse intento de compreender de que modo os artefatos tecnológicos, especialmente o computador e a internet, têm sido apreendido pela cultura da escola e pelos professores ao buscarem desenvolver o seu “saber e fazer” pedagógico ao ensinar História.

Tendo em vista que nesse ritmo frenético em que se encontra a sociedade contemporânea, o espaço geográfico também tem se modificado, pois as cidades crescem e precisam de novos espaços, começando inclusive a invadir espaços que eram relacionados ao bucolismo, à tranqüilidade, ao sossego, ou seja, a zona rural, começa a ser invadida pelo ‘espaço urbano’ originando um novo espaço, o ‘rurbano’.

Esse termo ‘rurbano’ é relativamente novo. Segundo Pais e Gomes (2008, p.05) foi introduzido por Bauer e Roux em 1976, por meio do conceito de “rurbanização”, visando nominar “o fenômeno que resulta da disseminação da cidade pelo espaço, em que a interpenetração do espaço rural e do espaço urbano se torna um dado permanente do quadro de vida”. Assim, indica a integração entre espaços rurais e espaços urbanos decorrente da penetração do rural pelo urbano, em consequência da dominância dos modos de produção capitalista e da sua entrada nas comunidades rurais.

Pais e Gomes (2008, p. 06) pontuam que o fenômeno de “rurbanização” abarca tanto as razões de “política fundiária”, como também os “sentimentos anti-urbanos por parte de uma população que procura viver no ‘campo’, sem abdicar de um estilo de vida urbano”.

Para os autores, a ideologia de alguns escritores, como Henry James, Thoreau, Thomas Jefferson, e arquitetos como, Henry Adam e Louis Sullivan, acabou por influenciar o urbanismo americano, pois, ao buscarem reunir “valores tão distintos como: a democracia, a metafísica da natureza ou a analítica das relações humanas”, acabaram defendendo um ‘estado rural’, com “esperanças de uma vida mais sã”, já que a “cidade era vista como o local da alienação, o *lócus* primário da degeneração e corrupção humanas”. Dessa forma, a influência destes no urbanismo americano, acabou generalizando-se de forma globalizada. (PAIS; GOMES, 2008, p. 06).

A defesa do rurbanismo baseia-se na possibilidade de uma coexistência harmoniosa do estilo de vida urbano num ambiente bucólico. Na verdade, devido às «linhas transformadoras» de carácter cultural e tecnológico é hoje possível viver num qualquer espaço rural profundo e trabalhar na “cidade global”, de fluxos e comunicações virtuais, ou eventualmente habitar um rural periférico e viajar diariamente ao centro da cidade para trabalhar. (PAIS; GOMES, 2008, p. 06).

Notadamente, temos indícios na cidade de Londrina-Pr dessa influência, pois, a maioria destas áreas “rurais” abrigam “resorts para viver” concretizados em condomínios de luxo, permanecendo em suas redondezas a população do campo com seu ritmo invadido e alterado.

Estes espaços rurais (rurbanos) não alteram sua configuração no que se refere a serviços estabelecidos como escola, igreja, comércio, o que não quer dizer que não são afetados por estas mudanças que os leva a condição de ‘rurbano’. Uma das escolas com a qual trabalhamos está situada em espaço ‘rurbano’, que consideramos como condição que favorece a análise de artefatos tecnológicos na cultura das escolas, ao se optar por colocar em contraste duas realidades distintas: uma escola da região central, portanto ambientada ao movimento da tecnologia característico do desenvolvimento das cidades; e uma escola que está em processo de transição para ritmo diferenciado, justamente por ter seu espaço rural transformado paulatinamente em espaço ‘rurbano’ ao “invadido” pelas subjetividades circulantes nos espaços em que se confrontam a cultura e a cultura escolar.

A escola central está localizada em uma avenida movimentada e de fácil acesso, em região central, a aproximadamente um quilômetro do Núcleo Regional de Ensino da cidade de Londrina.

Portanto, definimos como campo de pesquisa, duas escolas públicas, sendo uma estadual e localizada na região central de Londrina e outra municipal e localizada na região rural onde há maior concentração dos condomínios do município de Londrina.

É válido comentar que as escolas públicas da rede estadual foram beneficiadas com o projeto da TV Pendrive e as da rede municipal não, contudo, essas também dispõem de recursos para a informatização, muitos dos quais, provenientes do ProInfo rural. Todavia, apesar de não buscarmos discutir as diferenças entre a administração estadual e a municipal, esse aspecto também será

levado em consideração para a análise dos dados, já que dispor de um recurso tecnológico dentro da sala de aula pode fazer a diferença no uso dos artefatos.

Após a definição do campo que está relacionado às discussões originadas no grupo de pesquisa “Ensino de História e Cultura Contemporânea: relações com o saber e perspectivas didáticas”, desenvolvido pela Universidade Estadual de Londrina em parceria com outras instituições de ensino, compondo o projeto interinstitucional “Peabiru: Ensino de História e Cultura Contemporânea”; percebemos que todo estudo que vise a estreitar as relações entre a pesquisa acadêmica e o espaço escolar, fornecem contribuições, de fato, significativas para a prática dos professores nas escolas o que nos impulsiona a esse intento de análise.

Ao buscarmos uma metodologia para a realização dessa pesquisa, tínhamos a consciência de que o pesquisador precisa manter um distanciamento da relação estabelecida entre ele e o objeto pesquisado, visando refletir com bom senso sobre sua pesquisa, para não generalizar os dados coletados para outras situações, dominando assim, sua própria subjetividade. Em outras palavras, conter o que Goldenberg (2003, p. 44), explica como “*bias*”: “termo comumente empregado em inglês, pelos cientistas sociais, e que pode ser traduzido como viés, parcialidade, preconceito”.

Assim julgamos conveniente realizar a coleta de dados por meio da construção de “Mapas Conceituais” e de Narrativas por entendermos que essa metodologia de pesquisa nos possibilitaria o acesso às representações das professoras, ou seja, de seus sentidos internalizados acerca de Tecnologia e História, o que favoreceria a singularidade nas análises.

Essa possibilidade é identificada por Tuma (2005, p. 57) em seu entendimento da definição de representação social apresentada por Chartier (1990) para o qual, esta é como uma “relação simbólica compreensível entre o signo visível e o referente por ele significado”.

Entende-se, portanto, que para compreender o valor de um objeto social, de um assunto ou, no caso, da Tecnologia e da História na vida cotidiana das professoras é necessário analisar qual a representação social que está sendo formada por estas. Pois, conforme Spink (1993, p. 300) apoiada em definição de Jodelet (1985), as representações sociais são:

modalidades de conhecimento prático orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo em que vivemos. São, conseqüentemente, formas de conhecimento que se manifestam como elementos cognitivos - imagens, conceitos, categorias, teorias -, mas que não se reduzem jamais aos componentes cognitivos. Sendo socialmente elaboradas e compartilhadas, contribuem para a construção de uma realidade comum, que possibilita a comunicação. [...] São, essencialmente, fenômenos sociais que, mesmo acessados a partir do seu conteúdo cognitivo, têm de ser entendidos a partir do seu contexto de produção. Ou seja, a partir das funções simbólicas e ideológicas a que servem e das formas de comunicação onde circulam.

A autora explica que ao definir as representações sociais como modalidades de conhecimento prático já se pressupõe o rompimento com as correntes clássicas que abordam o conhecimento como saber formalizado (ciência cartesiana), visto que tal definição as introduz nas teorias que analisam o conhecimento do senso comum, ou seja, as teorias que buscam analisar “os saberes enquanto saberes, quer formalizados ou não”, superando a dicotomia entre “ciência e senso comum, tratando ambas as manifestações como construções sociais sujeitas às determinações sócio-históricas de épocas específicas”. O que para ela implica em “importantes mudanças no posicionamento quanto ao estatuto da objetividade e da busca da verdade”. (SPINK, 1993, p. 302)

A análise do senso comum implica em analisar as contradições presentes na diversidade. Acolher a diversidade inerente ao senso comum, “não significa abrir mão do consenso, pois algo sempre sustenta uma determinada ordem social: pressupostos de natureza ideológica, *epistêmes* historicamente localizadas ou, até mesmo, ressonâncias do imaginário social”. (SPINK, 1993, p. 306)

Todavia, Spink (1993, p. 306) adverte que as representações sociais não são “meras (re) combinações de conteúdos arcaicos sob pressão das forças do grupo. Elas são também alimentadas pelos produtos da ciência, que circulam publicamente através da mídia e das inúmeras versões populares destes produtos”, tornando-os familiares.

Em síntese, as representações são modalidades de conhecimento, manifestos como conceitos negociados, elaborados e compartilhados socialmente em um determinado contexto social para a construção de uma realidade comum.

Charlot (2000, p.61) citando J. M. Monteil (1985), nos auxilia a esclarecer o que estamos chamando de informação, conhecimento e saber:

A informação é um dado exterior ao sujeito, pode ser armazenada, estocada, inclusive em um banco de dados; está “sob a primazia da objetividade”. O conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas; como tal, é intransmissível, está “sob a primazia da subjetividade”. Assim, como a informação, o saber está “sob a primazia da objetividade”; mas, é uma informação de que o sujeito se apropria. Desse ponto de vista, é também conhecimento, porém, desvinculado do “invólucro dogmático no qual a subjetividade tende a instalá-lo”. O saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em “quadros metodológicos”. Pode, portanto, “entrar na ordem do objeto”; e torna-se, então, “um produto comunicável”, uma “informação disponível para outrem”.

Entendemos assim que a informação é algo que não faz parte do sujeito, ele até pode guardá-la, mas não significa que se apropriou dela. Assim como as informações, os saberes também se referem a objetividade, sendo um conhecimento constituído daquilo que foi internalizado cognitivamente (conhecimento) em contato com determinado contexto onde reelaborou seus saberes. Poderíamos dizer que ao acessar um site na internet temos acesso a uma informação, todavia, esta só se tornará conhecimento quando passar a fazer sentido para o sujeito, sendo então, assimilada, de forma infinitivamente pessoal. Ao confrontarmos nossos conhecimentos com outros pontos de vista, com outras realidades, passamos a representá-los por meio de uma imagem mental, um signo comunicável, que são os saberes. “O saber é uma relação, um produto e um resultado, relação do sujeito que conhece com seu mundo, resultado dessa interação” (J. SCHLANGER *apud* CHARLOT, 2000, p. 62).

Nesse sentido, podemos afirmar que em uma sala de aula, os professores comunicam suas representações, ou seja, seus ‘saberes’ resultantes das negociações entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos práticos, as exigências do contexto social mais amplo, razão pela qual, o Mapa conceitual nos auxiliou na busca pela identificação dos conceitos internalizados pelas professoras com as quais dialogamos, já que, são estes que as mesmas comunicam durante suas aulas.

Moscovici (2003) explica que há dois processos que possibilitam a elaboração das representações: a ancoragem e a objetivação.

A ancoragem refere-se “ao processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada.” (MOSCOVICI, 2003, p. 61) Ancoramos o desconhecido em representações já

existentes. A objetivação é o processo que permite “descobrir a qualidade icônica de uma idéia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem, tornando-se a verdadeira essência da realidade”. (MOSCOVICI, 2003, p. 71) Portanto, tais processos são indissociáveis, visto que ancorar é dar sentido à imagem criada.

Relacionamos tal conceito ao conceito de aprendizagem significativa proposto por David Ausubel, psicólogo cognitivista.

Tendo em vista que o mapa conceitual é um instrumento desenvolvido, a partir de 1972 por Novak (1991, 1997) e colaboradores para a promoção de aprendizagens significativas, faz-se pertinente buscar explicar tal conceito, já que este pode ajudar a elucidar a opção metodológica escolhida.

Ausubel (1968) considera que uma aprendizagem é significativa quando uma nova informação encontra um ponto de ancoragem em uma estrutura cognitiva preexistente do indivíduo, tornando-se assim, significativa para ele e diferindo-se de uma aprendizagem mecânica. Como bem explica Moreira (2009, p. 08):

A aprendizagem é dita significativa quando uma nova informação (conceito, idéia, proposição) adquire significados para o aprendiz através de uma espécie de ancoragem em aspectos relevantes da estrutura cognitiva preexistente do indivíduo, isto é, em conceitos, idéias, proposições já existentes em sua estrutura de conhecimentos (ou de significados) com determinado grau de clareza, estabilidade e diferenciação. Esses aspectos relevantes da estrutura cognitiva que servem de ancoradouro para a nova informação são chamados “subsunoços”. O termo ancorar, no entanto, apesar de útil como uma primeira idéia do que é aprendizagem significativa não dá uma imagem da dinâmica do processo. Na aprendizagem significativa há uma interação entre o novo conhecimento e o já existente, na qual ambos se modificam. À medida que o conhecimento prévio serve de base para a atribuição de significados à nova informação, ele também se modifica, ou seja, os subsunoços vão adquirindo novos significados, se tornando mais diferenciados, mais estáveis. Novos subsunoços vão se formando; subsunoços vão interagindo entre si. A estrutura cognitiva está constantemente se reestruturando durante a aprendizagem significativa. O processo é dinâmico; o conhecimento vai sendo construído.

Portanto, o “novo conhecimento nunca é internalizado de maneira literal, porque no momento em que passa a ter significado para o aprendiz entra em cena o componente idiossincrático da significação”. A atribuição de componentes pessoais, por meio dos significados, em relação com o conhecimento preexistente, é o que torna a aprendizagem significativa. (MOREIRA, 2009, p. 08)

Conseqüentemente, os conceitos preexistentes que interagem com o novo conhecimento também vão servir de base para atribuição de novos significados

que vão se integrando e diferenciando-se, ou seja, adquirindo novos conceitos. (MOREIRA, 2009)

Assim, cada novo conhecimento adquirido se “ancora” a outro que vai se diferenciando, tornando-se cada vez mais elaborado, porém ainda podendo ancorar novos conhecimentos e significados. Tal processo é denominado diferenciação progressiva. Contudo, no decorrer da aprendizagem significativa também ocorre o processo denominado reconciliação integrativa. Este consiste no “estabelecimento de relações entre ideias, conceitos, proposições já estabelecidos na estrutura cognitiva”, ou seja, elementos que já tenham um significado estável e diferenciado para o sujeito, mas percebidos como relacionados, adquirindo assim, novos significados, conduzindo a uma “reorganização da estrutura cognitiva”. (MOREIRA, 2009, p. 08). Portanto, estes processos são relacionados:

Toda aprendizagem que resultar em reconciliação integrativa resultará também em diferenciação progressiva adicional de conceitos e proposições. A reconciliação integrativa é uma forma de diferenciação progressiva da estrutura cognitiva. É um processo cujo resultado é o explícito delineamento de diferenças e similaridades entre ideias relacionadas. (MOREIRA, 2009, p. 09).

Moreira (1997, p. 20) desenvolveu um estudo, no qual buscou relacionar a teoria da aprendizagem significativa proposta por Ausubel à teoria de outros cognitivistas: Piaget (1971, 1973, 1977), George Kelly (1963), Johnson-Laird (1983) e Vygotsky (1987, 1988). Visando apresentar uma visão integradora, ele apresentou suas conclusões por meio de um mapa conceitual final do trabalho, configurando-se em uma reconciliação integrativa, conforme explica abaixo:

O mapa começa com a ideia de que o conhecimento humano é construído e que nessa construção pensamentos, sentidos e ações estão integrados. Teorizando sobre como se dá a construção do conhecimento humano, diferentes autores propõem distintos construtos teóricos, como os subsunçores de Ausubel, os esquemas de assimilação de Piaget, os construtos pessoais de Kelly e os modelos mentais de Johnson-Laird. Vygotsky destaca os signos e instrumentos como construções sociais, mas a internalização destas construções é uma reconstrução mental do aprendiz. Para ele, a interação social é vital no processo de internalização (reconstrução). Kelly também destaca a interação social (pessoal) em sua teoria, tanto é que um dos corolários é o da sociabilidade. A interação social é igualmente importante para Ausubel, a tal ponto que originalmente sua teoria chamava-se “teoria da aprendizagem verbal significativa”. [...] O grande destaque, no entanto, fica com o conceito de aprendizagem significativa que é subjacente não só à integração construtiva de pensamento, sentimentos e ações preconizada por Novak, mas também aos construtos dos demais autores e à internalização de instrumentos e signos de Vygotsky. (MOREIRA, 1997, p. 21)

Segundo Moreira (1997, p. 21), “a estratégia do mapeamento conceitual” é uma técnica que “ênfatiza os conceitos e as relações entre os conceitos com base nos princípios da diferenciação progressiva e da reconciliação integrativa”. Assim, afirma que os “mapas conceituais podem ser usados como recurso didático, recurso de avaliação e de análise de currículo” conforme proposto em alguns de seus trabalhos – Moreira (1986, 1993), Moreira e Buchweitz (1993), mas também podem ser utilizados como “instrumentos de metacognição”, conforme proposto por Novak e Gowin (1984, 1988, 1996).

Além destes, muitos estudos recentes tem se utilizado de mapas conceituais como instrumento de coleta de dados, contudo estes estão mais relacionados à relação de ensino e aprendizagem geralmente nas áreas de Ciências físicas e biológicas ou de informática, excetuando-se estas, destacamos três trabalhos recentes: o trabalho de Coraiola (2007) que, em sua dissertação de Mestrado em Educação (PUC-Pr) “Mapas Conceituais em Fóruns de Discussão realizados em Ambientes Virtuais de Aprendizagem”, tomando por base as teorias de Vygotsky e Ausubel, buscou investigar o papel das representações do conhecimento na prática da argumentação em discussões em grupos virtuais, investigando como os mapas conceituais podem ser utilizados em ambientes virtuais de aprendizagem auxiliando a mediação da aprendizagem e a construção coletiva do conhecimento; e a tese de Doutorado de Alegro (UNESP – Marília, 2008), “Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no Ensino Médio” que tinha por objetivo “analisar os conteúdos substantivos de conhecimentos prévios apresentados por estudantes do Ensino Médio, na disciplina de História”, realizando sua coleta de dados por meio de “diagrama aos moldes de mapa conceitual”. (p. 08)

O terceiro trabalho é o que mais se aproxima ao sentido que buscamos utilizar com as professoras deste estudo e refere-se a estudo realizado por Maria do Céu Melo (2007) e colaboradoras (professoras de história e alunas do Mestrado em Educação da Universidade do Minho, Supervisão Pedagógica em Ensino da História). Neste, as autoras discutem o papel dos mapas conceituais como representações gráficas do conhecimento do professor de história, buscando identificar seus possíveis modos de utilização na sala de aula do Ensino Básico.

Amoretti (doutora em Lingüística, Semiótica e Ciências Cognitivas) entende os mapas conceituais ou redes semânticas como sendo representações espaciais dos conceitos e de suas relações:

O mapa conceitual representa, simultaneamente, o processo de organização do conhecimento, através das relações (links) e o produto, através dos conceitos (nós). Assim, mais do que a relação entre o lingüístico e o visual está a interação entre os seus objetos e os seus códigos. (AMORETTI, 2001, p. 49).

Conforme Novak (1998) o conceito é uma regularidade percebida em acontecimentos, objetos, registros de acontecimentos, e que é denominado por um rótulo, ou seja, o signo internalizado, conforme o processo de objetivação proposto por Moscovici.

Conforme visto, os mapas conceituais possibilitam o acesso às estruturas de conhecimentos prévios do sujeito, que seriam o ponto de ancoragem para as novas aprendizagens.

Não objetivamos desenvolver atividades de ensino e aprendizagens significativas com os sujeitos pesquisados. Mas, visamos utilizar os mapas conceituais como um instrumento que nos permite ter acesso as representações das professoras, pois, concordamos com Amoretti (2001, p. 50), quando afirma que “a estrutura de conhecimento prévio é aquela que o indivíduo possui, no momento da aprendizagem, como produto da sua integração cultural”, ou seja, seu conceito internalizado.

Deste modo, realizamos encontros com as três professoras com as quais dialogamos, que tinham por objetivo a elaboração de dois mapas conceituais, sendo um sobre “Tecnologia” e outro sobre “História”.

Para a coleta de dados por meio do Mapa Conceitual adotamos o mesmo procedimento com todas as professoras participantes. Primeiramente explicamos que o Mapa Conceitual é uma metodologia proposta com base na teoria da aprendizagem significativa, que envolve a construção de um mapa de conceitos. Pois, compreende a identificação de conceitos ou ideias pertencentes a um assunto, bem como, a descrição das relações existentes entre essas ideias na forma de um desenho esquemático. Explicamos ainda que um Mapa Conceitual *deve* ser organizado de forma que os conceitos ou ideias mais abrangentes ocupem, na organização do esquema, os “espaços” mais acima e os conceitos mais específicos

ocupem os “espaços” mais abaixo, visto que podem ser envolvidos por conceitos mais amplos.

Para facilitar a explicação sobre como construir um Mapa Conceitual, mostramos alguns exemplos, bem como, um roteiro baseado no proposto por Moreira (2009, p. 15) que explica passo-a-passo os procedimentos.

COMO CONSTRUIR UM MAPA CONCEITUAL

- 1-Identifique os conceitos-chave do conteúdo que vai mapear e ponha-os em uma lista. Limite entre 6 e 10 o número de conceitos.
- 2-Ordene os conceitos, colocando o(s) mais geral(is), mais inclusivo(s), no topo do mapa e, gradualmente, vá agregando os demais.
- 3-Conecte os conceitos com linhas e rotule essas linhas com uma ou mais palavras-chave que explicitem a relação entre os conceitos.
- 4- Os conceitos e as palavras-chave devem sugerir uma proposição que expresse o significado da relação.
- 5- Setas podem ser usadas quando se quer dar um sentido a uma relação. No entanto, o uso de muitas setas acaba por transformar o mapa conceitual em um diagrama de fluxo.
- 6- Evite palavras que apenas indiquem relações triviais entre os conceitos.
- 7- Busque relações horizontais e cruzadas.
- 8- Exemplos podem ser agregados ao mapa, embaixo dos conceitos correspondentes. Em geral, os exemplos ficam na parte inferior do mapa.

Comentamos ainda que, de modo geral, ao fazermos um Mapa Conceitual podemos, primeiramente, fazer uma tempestade de ideias, ou seja, listar os conceitos que vem a nossa mente quando pensamos na temática proposta. Tomamos o cuidado de explicar que, de modo geral, devemos limitar a lista de conceitos, colocando de 10 a 15 conceitos, porém o roteiro indica que estes podem ser limitados entre 06 e 10 conceitos. Optamos por seguir o roteiro, não sem antes explicar que elas estavam “livres” para colocar quantos conceitos quisessem. Finalmente, perguntávamos para as participantes se haviam entendido as orientações e solicitávamos a elaboração de um mapa conceitual sobre a temática proposta. Não buscamos limitar o termo à escola, pois buscamos a representação que a professora tem das tecnologias de modo geral, para daí extrairmos sua aplicação na educação.

Após a construção dos mapas, cada professora deveria elaborar uma narrativa com base no mapa construído.

Por fim, foi solicitada uma terceira narrativa sobre História e Tecnologia, com a qual buscávamos identificar quais as relações estabelecidas pelas professoras acerca da temática proposta.

As narrativas se inserem na pesquisa como fontes documentais acerca do pensamento dos professores sobre Tecnologia, História e o uso do computador no ensino de história, pois como afirma Delory-Momberger (2008, p. 50) a narrativa favorece a:

identificação do indivíduo com as representações e os valores coletivos, e, tratando-se de narrativa de aprendizagem, será a narrativa da reprodução do mesmo e do processo de adequação do indivíduo aos modelos de saber-fazer ou de estado (de estabelecimento) que lhes impõe seus pertencimentos.

Passeggi (2008), no prefácio à edição portuguesa do livro de Delory-Momberger pontua que “o humano recria seu projeto em linguagens verbais e não verbais, enquanto vai construindo, na narrativa como ato autopoiético, uma figura de si, no exato momento em que se anuncia como sujeito e se enuncia como autor [...]”. (p. 17)

Portanto a elaboração da narrativa pode ser entendida, conforme a autora, como categoria da experiência que permite integrar, estruturar e interpretar as situações e os acontecimentos vividos. Em nosso caso trará visibilidade ao modo como entendem e se relacionam as professoras com os artefatos indicados no que se refere ao conhecimento histórico.

Entendendo que a cultura da escola não pode ser apreendida apenas em algumas observações, ainda que devidamente registradas em “diário de campo” ou mesmo na voz de três professoras, já que estas têm uma visão também “particular” daquele universo, inserimos neste estudo por meio de questionários os funcionários e demais professores que atuavam nas escolas, por entendermos que estes contribuiriam para que ampliássemos o reconhecimento de aspectos da cultura das escolas ao abranger a complexidade do cotidiano escolar.

Deste modo foi elaborado um questionário piloto, baseado no formulário desenvolvido por Vieira (2009) em sua dissertação de Mestrado em Educação, pela Universidade Federal de Uberlândia, quando buscou investigar os limites e possibilidades da tecnologia no cotidiano escolar, focalizando um conteúdo de química, em uma escola pública de ensino médio.

Este questionário piloto foi testado em duas professoras da 4ª série que atuam em uma escola da rede privada. Após o pré-teste desenvolvemos o formulário final no qual readequamos os aspectos relativos a formatação do

formulário, bem como, algumas questões que buscamos tornar mais claras e objetivas, além de inserir outras relacionadas ao fazer pedagógico das demais áreas do conhecimento.

Os questionários tiveram a composição dos formulários de forma diferenciada para professores (apêndice A) e funcionários (apêndice B), mas com algumas questões comuns, já que, junto aos professores além dos aspectos gerais referentes ao uso da tecnologia, também buscávamos identificar quando e em que disciplinas o computador e a internet são utilizados para o seu saber e fazer pedagógico.

Composto por quatro seções o instrumento ficou assim definido: 1- Dados de Identificação; 2- Formação educacional; 3- Preferências Individuais; e 4- Sobre a Escola, as Tecnologias e suas aulas. O formulário para os funcionários continha 51 questões, sendo que destas, 23 eram abertas. Já o formulário dos professores foi composto com 63 perguntas, sendo 28 abertas.

Na próxima seção identificaremos os procedimentos para a coleta de dados por meio dos questionários, assim como, os sujeitos participantes dessa pesquisa. Optamos por apresentá-los juntos, pois no encaminhamento desses procedimentos evidenciaram-se particularidades dos sujeitos que nos remeteram a aspectos de sua cultura que incidem na cultura das escolas.

2.2 IDENTIFICANDO OS SUJEITOS

Esta seção destina-se a apresentação das ações desenvolvidas para a coleta de dados por meio dos questionários e dos sujeitos históricos dessa pesquisa: as Escolas, seus funcionários e professoras, identificando especialmente, as professoras da 4ª série do Ensino Fundamental.

Conforme dito, a pesquisa foi realizada em duas escolas, sendo uma de meio 'urbano' e outra da região central da cidade de Londrina. Participaram da pesquisa cinco (05) funcionários de cada uma das realidades pesquisadas, perfazendo um total de dez (10) funcionários, bem como, doze (12) professoras da escola 'urbana' e nove (09) professoras da escola central, perfazendo um total de 21 professoras.

No que se refere à distribuição dos questionários, em ambas as escolas, estes foram distribuídos pelas coordenadoras pedagógicas, que se

mostraram receptivas e julgaram mais conveniente que elas se responsabilizassem por repassar para todos os professores e funcionários, bem como, recolhê-los.

Deste modo, as coordenadoras definiram o número de questionários a serem distribuídos, sendo que na escola 'rurbana' foram deixados 26 questionários para professores e 10 para funcionários. Na escola central foram deixados 15 questionários para professores e 05 para funcionários. Nela os profissionais são diferenciados por funções, ou seja, temos o grupo técnico-administrativo (agente educacional II) e o grupo pedagógico formado pelo coordenador, diretor e professores. Os agentes 'educacionais I' que são os funcionários que, segundo o Projeto Político Pedagógico da Escola (2010, p. 67) tem, entre outras, as funções de: "Efetuar a limpeza diária, bem como manter em ordem todas as instalações escolares; [...] Preparar e servir a merenda escolar, controlando a quantidade e a qualidade dos alimentos; providenciar o cardápio semanal da merenda", não foram considerados para a participação na pesquisa.

Na escola 'rurbana' no momento da distribuição dos questionários, ocorreu um equívoco, ou seja, a coordenadora entregou três (03) formulários para funcionários às professoras. Dos questionários destinados aos funcionários, quatro (04) correspondiam de fato ao formulário de funcionário e um (01) ao de professor. Ao fazer a devolutiva dos questionários, a coordenadora da escola informou que se equivocou na hora de entregar e que a necessidade de identificação fez com que parte de professores e funcionários não retornassem os formulários. Perante esta circunstância recebemos efetivamente para análise 5 questionários de funcionários e 12 de professores. Em relação aos questionários trocados, pela semelhança de tópicos, não tivemos problemas na obtenção de dados para a análise relacionada aos funcionários. Em relação aos professores, os tópicos que faltavam foram completados em conversas informais, cujas informações foram anotadas no diário de campo.

Na organização da escola 'rurbana' o grupo que podemos identificar como em 'função pedagógica (coordenador e diretor)' se auto-excluíram não respondendo ao questionário.

A escola 'rurbana' iniciou suas atividades em março de 1955, sendo o seu terreno doado pelo proprietário de um loteamento local. Inicialmente era administrada pela Secretaria Estadual de Educação, mas em 1988 passou a ser

administrada pela secretaria municipal de Educação e teve seu nome alterado, permanecendo o mesmo ainda hoje.

Após cinco anos, a escola 'central' iniciou suas atividades como instituição de ensino (março de 1960). Inicialmente era conveniada a Secretaria Estadual de Educação e Cultura da época e a Congregação dos Padres Palotinos que cederam o espaço que pertencia ao Seminário Vicente Pallotti. No período da pesquisa o prédio da escola continuava pertencendo à Congregação com o pagamento do aluguel pela Secretaria da Educação do Estado. Em 2011, a escola foi municipalizada.

No ano de 2010 a escola "rurbana" passou a oferecer atendimento em horário integral sem alteração em seu quadro de funcionários. Além disso, as aulas regulares acontecem no período da tarde, ficando o período da manhã reservado para as oficinas pedagógicas. Na visão dos professores, tal opção tem prejudicado o desenvolvimento das atividades 'normais' de aula à tarde, pois os "*alunos ficam cansados*" (Professora Clarice, novembro, 2010).

Nesta escola há duas turmas de Educação Infantil (EI 6), duas de 1º ano, duas de 2º ano, uma turma de 3ª série e duas de 4ª série. As 4ª séries e 3ª série são assim designadas por ainda pertencerem ao Ensino Fundamental de 08 anos.

Atualmente a escola atende aproximadamente 221 alunos oriundos de 11 localidades diferentes, em um raio de 10 quilômetros da escola. Sua clientela é proveniente da região rural. Portanto, de modo geral, os pais trabalham com a agricultura e pecuária ou nos condomínios próximos, como diaristas e serviços gerais. A renda familiar varia em torno de 02 salários mínimos e boa parte dos pais, não concluíram o Ensino Fundamental. De modo geral, as famílias são constituídas com 03 filhos e praticam a religião católica. Para atendimentos de saúde, recorrem ao bairro próximo que tem Unidade Básica de Saúde.

Quanto à estrutura física seu prédio possui uma quadra poliesportiva; biblioteca; uma cantina; uma dependência para merenda (refeitório); cinco salas de aula em alvenaria para ensino regular; uma sala em madeira; dois banheiros para alunos, sendo um feminino e outro masculino; um banheiro para professores e equipe pedagógica. Há ainda uma sala para trabalho da Equipe Pedagógica pequena, na qual os professores se reúnem para realizar suas atividades bem como, lanches e descanso nos intervalos entre aulas. Havia uma

sala maior para tal destinação, contudo esta precisou ser realocada como sala de aula. O espaço da escola é pequeno, o que facilita o encontro de todos, todavia, frente às demandas que surgem, torna-se necessário a readequação dos espaços.

Apesar dos 1.100 m² de área construída a escola “central” tem estrutura física problemática, pelo número de alunos e pela impossibilidade de ampliação por ser o prédio locado. Ainda assim possui Quadra Poliesportiva; Biblioteca e sala de vídeo; cozinha com despensa conjugada; refeitório; seis salas de aula para ensino regular; uma sala de material de Educação Física e Arte; sala das serventes; sala de professores; sala para trabalho da Equipe Pedagógica; doze sanitários, sendo um banheiro para portadores de necessidades especiais. Não há turmas de Educação Infantil. A Escola funciona em dois períodos. No período matutino (das 7h30 às 11h30) atende três turmas de 3º ano e três turmas do 4º ano (do ciclo de 1ª a 4ª série) e no período vespertino (das 13h30 às 17h30) a três turmas de 2º ano do mesmo ciclo. Cada turma possui, aproximadamente, 33 alunos. Sua clientela de classe média está na faixa etária de 6 aos 10 anos.

Atualmente, atende aproximadamente 300 alunos procedentes de 89 localidades diferentes da região, sendo as mais constantes as regiões centrais e bairros próximos. Também atende alunos oriundos de localidades mais distantes como do Município de Cambé e da zona norte do município de Londrina. A maioria dos alunos vai para a Escola de carro e de transporte escolar. No ano de 2009, a escola alcançou nas avaliações de desempenho escolar propostas pelo Ministério da Educação a média projetada pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica para o ano de 2015, firmando-se como uma escola com ensino de qualidade, todavia, durante a realização dessa pesquisa a escola estava em processo de encerramento de suas atividades, pois ainda não havia sido municipalizada e o Estado não tinha a pretensão de mantê-la após 2011, mesmo tendo uma história de 50 anos de Ensino no município.

Quanto à clientela atendida, os pais têm em média formação superior ou Ensino Médio completo e trabalham como autônomos ou funcionários nos estabelecimentos da cidade. Todavia, estes não participam muito do cotidiano escolar das crianças. Quanto à renda familiar, a escola constatou que esta diminuiu com o passar dos anos, visto que girava em torno de mais de cinco salários mínimos e hoje gira em torno de três a cinco salários mínimos. De modo geral as famílias têm casa própria e praticam a religião católica. (PPP, 2010)

Ao analisar os projetos político pedagógico das duas escolas, percebeu-se que a escola “rurbana” não apresenta descrições tão detalhadas acerca de sua clientela e das famílias das mesmas, bem como, de seus espaços físicos.

No quadro de profissionais da escola “rurbana”, identificamos nove (09) funcionários, contudo, participaram da pesquisa cinco (05), pois, quatro (4) (uma secretária, uma coordenadora, uma auxiliar de supervisão e um Diretor) não participaram. A escola tem vinte e cinco (25) professores, sendo que destes, participaram sete (07) do ensino regular e as demais lecionam “*Alfabetização*”; “*Educação Física*”, “*Hora do Conto*” e “*Oficina de Recreação*”.

Na escola “central” identificamos oito (8) funcionários, no entanto, como dito, três (3) agentes de apoio (agente educacional I) não participaram. A escola tem um quadro com dezesseis (16) professores, sendo que destes, participaram seis (06) do ensino regular, bem como, as professoras que lecionam no Contraturno, onde leciona as disciplinas de “Português e Matemática”; “Artes” e “Educação física”.

Nas duas escolas, a maioria dos participantes encontra-se na faixa etária de 40 anos ou mais.

Quanto a Formação educacional dos profissionais, tem-se que apenas um dos funcionários da escola “rurbana”, indicou ter feito o 2ª grau. Os demais funcionários não responderam a este item o que permanece como lacuna. Quanto às professoras, todas têm curso de graduação, em sua maioria na área de Pedagogia (04) e Ciências⁷ (03). Destas, dez fizeram pós-graduação, geralmente na área de *Organização do Trabalho Pedagógico*⁸ (5) e *Psicopedagogia* (5). O mesmo ocorre na escola “central”, onde todas as professoras têm curso de graduação, em sua maioria na área de Pedagogia (05) e Ciências (02) e cursos de Pós Graduação, em sua maioria nas áreas de *Organização do Trabalho Pedagógico* (4) e *Educação Especial* (3). Quanto aos funcionários desta escola, com exceção de um funcionário que concluiu o Ensino Médio, um cursou *Biblioteconomia* e os demais, também cursaram *Pedagogia*.

⁷ Considerou-se a área de Ciências compreendendo os cursos de “Ciências com habilitação em Matemática”; “Ciências Físicas e Biológicas” e “Ciências Naturais e Saúde”.

⁸ Considerou-se como cursos relativos à organização do trabalho pedagógico: “Gestão Escolar”; “Supervisão e Orientação Escolar”; “Administração Escolar”; “Planejamento Educacional”; “Didática/Metodologia de Ensino”.

Quanto ao tempo de atuação no magistério a maioria das professoras de ambas as escolas atuam no magistério há mais de vinte (20) anos. Na escola “rurbana”, além de atuar com as séries iniciais, duas professoras lecionam também no Ensino Médio.

Na escola “central” duas funcionárias que exercem, respectivamente, a função de “*Professora Pedagoga*” e “*Diretora*”, já atuaram como professoras das séries iniciais, portanto continuam a atuar em função que tem relação com o pedagógico.

Na escola “rurbana” a maioria das professoras atua 20 horas por semana, contudo, há exceções: três professoras atuam “*40 horas semanais*” e uma indicou que sua carga horária é de “*60 horas semanais*”. Já na escola “central”, a maioria das professoras trabalha “*40 horas semanais*”, como uma professora além de atuar como regente em uma sala das séries iniciais, também leciona as disciplinas de Matemática, História e Geografia em uma turma de 4ª série, como professora auxiliar.

Tais indicações refletem a realidade do professor e são provenientes de acúmulos de cargos, como é o caso de uma professora da escola “central” que atua 20 horas na regência e 20 na coordenação e outras de ambas as escolas que se dividem em professoras “regentes” e “auxiliares de sala”. Há ainda professores que têm um cargo no Município, acumulado com outro do Estado.

Duas professoras da escola “rurbana” também exercem outra atividade profissional além das exercidas na escola: uma professora indicou a função de “Arte Finalista”⁹ e a outra professora indicou exercer outras atividades, disse que “*Cuida dos filhos e dos afazeres domésticos*”, confundindo com atividade profissional. É válido mencionar ainda que uma professora expressou seu contentamento em ser Educadora, ao completar o questionário escrevendo: “*minha única profissão é Educadora, a qual amo de Paixão!*”.

Na escola central duas professoras também exercem outra atividade profissional, contudo, relacionadas ao ensino, visto que uma exerce a função de “*Coordenação Pedagógica*”, e a outra professora atua como “*Tutora Eletrônica*”¹⁰.

⁹ O profissional “Arte finalista” tem a função de finalizar tecnicamente uma peça de design ou publicidade para uma determinada finalidade: impressão digital, serigrafia, jornal, revista, entre outras.

¹⁰ Giannasi e colaboradores (2005, p. 6) pontuam que o Tutor Eletrônico tem como uma de suas funções exercer o papel de articulador das questões originadas nas telessalas, mediando

Quanto ao exercício de outra atividade profissional dos funcionários, uma funcionária da escola “rurbana” indicou que atua como “Costureira” e um funcionário da escola “central” atua na “Normatização de trabalhos acadêmicos e memoriais descritivos”.

Dentre os professores do ensino regular, duas professoras da 4ª série de cada uma das escolas aceitaram participar da confecção dos mapas conceituais e narrativas, contudo, no decorrer dos procedimentos para a coleta de dados, participaram efetivamente, duas (2) professoras da escola “rurbana” e uma (1) professora da escola central.

Acreditamos que ao falar das representações de seres humanos concretos, dotados de personalidade, devemos singularizá-los, por esta razão, visando manter a individualidade das professoras que dialogaram conosco optamos por preservar suas identidades atribuindo nomes fictícios. Assim, chamaremos as professoras da escola central de “Alice” e “Débora” e as professoras da escola “rurbana” de “Salette” e “Clarice”.

Conforme dito, da escola “central” somente participou a professora *Clarice*, contudo, em nosso primeiro contato, ao pedirmos autorização para a realização da pesquisa, bem como, a colaboração dos profissionais da escola (o modelo do Termo de Consentimento está no apêndice C), cientificamos acerca da temática e objetivos da pesquisa e, de pronto, fomos informados que lá havia uma professora que trabalhava muito com recursos tecnológicos. Deste modo, durante este contato, em conversa informal, a professora *Alice* também nos forneceu elementos para análise acerca da tecnologia na cultura da escola, todavia ela não participou dos procedimentos de coleta de dados. Falaremos a respeito dessa não participação, bem como, das singularidades das professoras que dialogaram conosco no quarto capítulo, pois, no momento importa-nos apresentá-las.

A professora *Alice* atua no magistério há 25 anos e é ‘internauta’ há 10 anos, sendo que há 03 anos tem feito “Blogs” com seus alunos, conforme suas informações.

as inter-relações com coordenação dos cursos, com os professores especialistas, com os tutores de sala e com os alunos. É de sua competência ainda, intermediar as dúvidas e questionamentos dos tutores de sala com o professor especialista, ao mesmo tempo em que é também o responsável pelo desenvolvimento e acompanhamento das disciplinas, pela assessoria na condução e transmissão de instruções e informações extra-aula. É o Tutor Eletrônico quem contribuiu para que o fluxo de informações, tanto as originadas das telessalas quanto dos professores, estejam em harmonia com as diretrizes e os procedimentos previstos nos projeto pedagógicos dos cursos.

Débora tem 49 anos e leciona há 27 anos nas séries iniciais do ensino Fundamental, a maior parte destes (14 anos), atuando na 4ª série. Coursou graduação em *Ciências e Matemática* e fez curso de pós-graduação em *Planejamento Educacional*. Sua carga horária é de 40 horas semanais, pois também atua como professora auxiliar em três turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na escola “rurbana”, já no contato inicial, as professoras *Salete* e *Clarice* aceitaram participar.

Salete tem 45 anos e leciona há 26 anos nas séries iniciais do ensino Fundamental, atuando há quatro anos na 4ª série. Coursou graduação em *Pedagogia* e fez cursos de pós-graduação em *Didática/Metodologia de Ensino* e *Psicopedagogia*. Sua carga horária também é de 40 horas semanais, pois leciona em uma turma como regente e em nove (09) turmas como professora auxiliar.

Já a professora *Clarice* é de outra geração. Ela tem 26 anos e atua há 06 como professora, sendo 03 destes nas séries iniciais do ensino fundamental. Somente este ano iniciou seu trabalho na 4ª série. Sua formação é em *Pedagogia*, com pós-graduação em *Administração, Supervisão e Orientação Escolar*. Como a maioria dos professores de sua escola, atua 20 horas por semana, todavia, dedica-se a um trabalho com um grupo de pais de alunos da escola, realizando encontros semanais do grupo “Amor Exigente”.

Ao apresentarmos nossos participantes, temos em mente o entendimento de Tuma (2005, p. 41) ao que Lahire (2002) afirma: “vivemos de forma simultânea e sucessivamente em contextos sociais diferenciados [...]”. O que, conforme a autora, é equivalente e faz, “com que, no processo histórico, as esferas de atividades sejam diferenciadas conforme as normatizações, os interesses, as posições e as implicações que constroem os diversificados campos”. Assim, entendemos os participantes dessa pesquisa como sujeitos plurais, inseridos, ao mesmo tempo, em variados grupos e atuando nestes, intercambiando aspectos culturais de cada grupo ao qual inserem-se, e, no caso da escola, constituindo a cultura da escola.

No próximo capítulo, buscamos identificar como os participantes se relacionam com os elementos da cultura contemporânea no que se refere à tecnologia em seu cotidiano e como esta se insere na cultura da escola.

CAPÍTULO 3

COMPONDO OS RETALHOS: A TECNOLOGIA NA CULTURA DAS ESCOLAS

Conforme anunciado, este estudo pretende situar na contemporaneidade a cultura de duas escolas em sua relação com a tecnologia. Para tal, partimos dos relatos obtidos a partir dos formulários respondidos pelos participantes (os resultados tabulados estão no apêndice D) e das visitas e “conversas” realizadas e registradas no “Diário de Campo” (apêndice E). Buscamos ainda conhecer os projetos pedagógicos das escolas, elemento da cultura escolar, contudo, nos remeteremos a estes apenas para pontuar a cultura da escola, por meio de seus atores.

Na primeira seção, apresentamos elementos relativos a cada uma das escolas pesquisadas, percebidos durante os procedimentos de coleta de dados.

Por entendermos que os atores sociais, nossos participantes, têm incorporado um sistema de hábitos, crenças, rotinas e valores indissociáveis dos lugares que ocupam visamos reconhecer suas manifestações no cotidiano escolar.

Portanto buscamos reconhecer os sujeitos sociais com os quais dialogamos em sua singularidade, especialmente, as professoras, por meio das suas opções na expressão de seus saberes e fazeres pedagógicos. Considerando que estas são norteadas pela elaboração de seus saberes e práticas, buscamos a relação com a tecnologia na cultura das escolas.

Na segunda seção deste capítulo apresentamos a tecnologia informacional, aqui entendida como o computador e a Internet, no cotidiano de cada uma das escolas pesquisadas. Para tanto, identificamos a relação dos participantes com essas tecnologias, tanto em seu cotidiano extra-escolar como escolar, bem como, suas percepções acerca da presença da tecnologia na escola, com vistas a relacionar suas representações ao uso da informática na cultura das escolas pesquisadas. Neste intento também buscamos reconhecer a presença de elementos pontuados pelas políticas públicas como elementos selecionados pela cultura que trazem ações *a priori* que podem vir a ser inseridas ou não na cultura das escolas.

Finalmente, com vistas a evidenciar a tecnologia informacional aos fazeres e saberes pedagógicos, na terceira seção apresentamos as ações, escolhas

e argumentações das professoras sobre a presença da tecnologia informacional nas escolas.

3.1 A CULTURA DAS ESCOLAS E A TECNOLOGIA

Como vimos em Forquin (1993), cada escola é peculiar, constituindo-se em um mundo social que produz e gera seus símbolos, com seus modos próprios de regulação e transgressão, portanto, nesta direção podemos dizer que cada escola tem a sua cultura.

Neste sentido, cabe relatar algumas situações ocorridas ao realizarmos os procedimentos para a coleta de dados.

A intenção inicial era a de deixar questionários em número suficiente para contemplar o total de funcionários nas duas instituições, mas, conforme comentamos, as coordenadoras definiram o número de questionários que deveriam ser deixados. Deste modo, a coordenadora da escola 'central' não nomeou os "agentes Educacionais I" para participação na pesquisa, pois solicitou que fossem deixados apenas cinco (05) questionários, explicando que: "*os outros não tem a ver com a pesquisa*".

A primeira vista, nos passou despercebido o fato de que tal atitude muito tem a dizer da cultura dessa escola, em relação aos funcionários. A coordenadora supôs que pelo nível de atuação, estes não contribuiriam com a pesquisa. Tal suposição pode envolver a compreensão de que estes não correspondem ao perfil de sujeito pedagógico no interior da escola, portanto, que não estão em grupo de trabalhadores que essa pesquisa busca investigar. Assim sendo, se essa foi a ideia, podemos inferir duas possíveis razões para tal: a primeira razão imaginada refere-se ao fato de que os objetivos da pesquisa não foram suficientes para o esclarecimento adequado, já que ela pode não ter entendido que se buscava analisar a cultura da escola. Também podemos imaginar que não sejam feitas pesquisas neste sentido naquela escola, já que na maioria das vezes, os sujeitos investigados nas instituições de ensino, são os docentes e gestores.

A segunda razão aventada refere-se diretamente à cultura da escola, pois, pode-se inferir que nela as experiências pedagógicas e relacionadas às pesquisas são postas em esferas distintas na relação com os trabalhadores não envolvidos no trabalho que consideram pedagógico. Esta opção expressa uma

concepção de cultura como reprodutora da marginalização cultural e social, na medida em que coloca à margem do processo educativo o funcionário relacionado ao trabalho braçal e elege o funcionário técnico-administrativo, bem como, o pedagógico (coordenador, diretor), como relacionados ao intelectual. O que temos representado nesta ação/reação da coordenação, apesar de sua relevância, será apenas assinalado por não representar neste momento nosso objeto de estudo.

Já na escola 'rurbana' o grupo que pode ser identificado como em 'função pedagógica (coordenador e diretor)' se auto-excluíram não respondendo ao questionário. Além destes, conforme nos relatou a coordenadora a totalidade de professores deixou de participar, pois não queriam se identificar. Para ela: "*o pessoal viu que eles não tinham que se identificar como diz o texto do início, mas no final pede nome, RG, telefone, eles não quiseram preencher*". Esta omissão nos levou a refletir sobre a dificuldade em colocar-se na posição de 'observado', o que percebemos de forma recorrente por parte dos professores no decorrer da pesquisa. O que tem ocasionado esta aversão dos professores pelos acadêmicos?

Não podemos nos furtar à realidade. De modo geral, não é o olhar da crítica que colocamos na Escola? Não raro, pesquisadores debruçam-se com seus microscópios em um dos aspectos daquele universo, ampliando seus efeitos, colocando-os como determinantes do problema ao qual estão estudando.

Por outro lado, não raro, nos deparamos com pedidos de desculpas, bem como, com justificativas dos profissionais da escola acerca de episódios ocorridos nas salas de aulas, que, muitas vezes, nem notamos, contudo são proferidas com base no próprio julgamento [negativo] que, de modo geral, parecem fazer de sua prática.

A omissão bem como, os julgamentos negativos que comumente ouvimos, nos intrigou, ao termos o entendimento de que o conhecimento é construído por meio de uma interação social, pelo compartilhamento de ideias e, em processo ininterrupto. Deparamos apenas com diferentes formas de resistência? O certo é que tendemos a nos afastar do que nos causa estranhamento. Muitos estudos afirmam que o professor é resistente, sendo na atualidade, tal termo bastante utilizado para explicar o fato do professor não utilizar as tecnologias. Porém, Charlot (2008) em artigo denominado "O Professor na Sociedade Contemporânea: um trabalhador da contradição" nos alerta para a confrontação das

determinações da sociedade contemporânea em relação ao cotidiano de professores que atuam nas salas de aula.

Neste, ele cita uma pergunta que recebeu em uma palestra na qual proferia a ideia de escola como lugar de “aventura intelectual” explicando que os alunos se queixam da rotina escolar. Transcrevemos tal pergunta, pois entendemos que ela expressa o sentimento do professor na contemporaneidade:

*O professor está sempre errado.
 - é jovem: não tem experiência;
 - é velho: está superado;
 - chama atenção: é grosso;
 - não chama atenção: não tem moral;
 - usa a língua portuguesa corretamente: ninguém entende;
 - fala a linguagem do aluno: não tem vocabulário;
 - tem carro: chora de barriga cheia;
 - anda de ônibus: é coitado;
 - o aluno é aprovado: deu mole;
 - o aluno é reprovado: perseguição.
 Como implementar uma aventura intelectual nas escolas, marcadas por transformações sociais? (CHARLOT, 2008, p. 22)*

Dando continuidade a sua exposição, Charlot (2008, p. 22) pontua que esta questão que lhe foi proferida evidencia três fenômenos:

Primeiro: o professor tem consciência de estar preso em discursos contraditórios. Segundo: ele interpreta essas contradições em termos pessoais, ainda que entenda que são ligadas a transformações sociais. Terceiro fenômeno: essa situação gera vitimização, indignação e desmobilização profissional. Por um lado, o herói da Pedagogia. Por outro, a vítima, mal paga e sempre criticada.

Segundo o autor (2008, p. 22), ao se eleger o professor como “herói da pedagogia” ou a “vítima criticada” omite-se o professor “normal” (que trabalha para seu sustento, vive situações difíceis, porém também se orgulha do trabalho que desenvolve; ensina com rotinas corroboradas, mas, às vezes, constrói novas práticas) e ele avança na

[...] hipótese de que são essas estratégias de sobrevivência, e não uma misteriosa “resistência à mudança”, que freiam as tentativas de reforma ou inovação pedagógica. Quem propõe uma mudança significativa desestabiliza as estratégias de sobrevivência do professor e este não recusa a mudança, mas a reinterpreta na lógica de suas estratégias de sobrevivência – o que, muitas vezes, acaba por esvaziar o sentido da inovação. (CHARLOT, 2008, p. 23)

Anteriormente o autor já havia estabelecido essa relação, explicando que essa “resistência à mudança” dos professores seria, “antes de tudo, a expressão do sentimento de precariedade, e mesmo de ameaça que eles experimentam”, pois toda mudança é, “antes de tudo, desestabilização, desorganização de “estratégias de sobrevivência¹¹” elaboradas a duras penas.” (CHARLOT, 2005, p. 98)

Enfim, o que entendemos é que esta omissão ou resistência para a participação de alguns sujeitos nesta pesquisa pode estar relacionada à desestabilização provocada por outro olhar, que advém de outra cultura escolar, acadêmica e dita intelectual, sobre aquela cultura da escola, ritualística, e que deve propor uma “aventura intelectual” a seus alunos.

Tal dificuldade gerada pelo estranhamento trazido por pesquisadores também foi detectado pela não participação da professora *Alice* da escola ‘central’ que apesar de fazer uso da tecnologia em seu cotidiano e no seu saber e fazer pedagógico, sendo indicada pela coordenadora e professoras da escola como a “*pessoa ideal para participar da pesquisa*”, optou por não participar¹².

Dando continuidade a discussão sobre a cultura das escolas, buscamos aproximar os hábitos do cotidiano extra-escolar dos participantes às práticas desenvolvidas no interior das escolas.

Kramer (1999, p. 134) afirma que “ler é produzir significados. Escrever é marcar, mudar. Ser leitor é ser, então, produtor de significados”. Para ela, a “concepção de leitor abrange todas as categorias de material impresso, por diferentes formas de acesso” assim, o leitor se constitui de forma complexa, pois vários âmbitos sociais são responsáveis pela “formação da identidade social desses leitores”. Em síntese, “a entrada no mundo da leitura é fruto de relações simbólicas, sociais e econômicas; em outras palavras, a leitura refere-se à cultura popular, erudita e de massa; à família, escola, a outras instituições”. Segundo a autora:

¹¹ Charlot (2005, p. 98) cita o que Peter Woods (1979) chamou de problemas de sobrevivência: “As pressões sobre as capacidades de adaptação dos professores aumentaram, estão aumentando e continuarão provavelmente a aumentar (...). Os professores não podem mudar nem de profissão, nem a ordem social, eles devem, então, se adaptar. Eles devem acomodar-se à situação. Lá, onde os problemas são numerosos e intensos, a adaptação prevalecerá sobre o ensino [...]. Os professores se adaptam desenvolvendo e utilizando estratégias de sobrevivência”. Assim, o primeiro objetivo do professor, “explica ele, é sobreviver, profissional e psicologicamente”. (CHARLOT, 2008, p. 23)

¹² Elucidaremos essa não participação, bem como, suas contribuições para a pesquisa, no próximo capítulo.

É papel da escola garantir a democratização da leitura e da produção da escrita. [...] É uma aprendizagem não só da história, mas com a história: ouvindo, falando, contando, os professores repensam a história dando a ela um outro/novo significado, num processo contínuo e dinâmico de transformação. (KRAMER, 1999, p. 135)

Por esta razão, buscamos os hábitos de leitura do professor já que este lhe permite uma ampliação em sua concepção de sociedade e mundo, lhe possibilitando a interpretação de sua própria história, bem como, dos textos e discursos que lhe cabe ensinar.

Deste modo, identificar se os participantes lêem, o que lêem e em que frequência o fazem, nos possibilitou constatar que todos os sujeitos, com exceção de um funcionário da escola 'rurbana' lêem revistas e jornais. Uma das professoras desta escola completou seu formulário escrevendo que "*adora ler*".

Quanto à frequência dessa leitura, a maioria dos profissionais afirmou que é "*diária*". Somente duas professoras, sendo uma de cada escola, indicaram que raramente lêem revistas e jornais. Dentre os funcionários *todos* da escola 'central' afirmaram que sua frequência de leitura é "*diária*". Na escola 'rurbana' três funcionários também lêem revistas e jornais *diariamente* e um faz suas leituras nos finais de semana.

A leitura de livros desvinculados de sua área de atuação profissional, também foi questionada e novamente, *todos* os participantes, com exceção de três funcionários da escola 'rurbana' afirmaram que lêem livros desvinculados de sua área de atuação profissional. Contudo, a frequência dessa leitura é bem variável, ocorrendo, em sua maioria, "*03 vezes por semana*". Os "finais de semana" também foram indicados como dias nos quais as leituras de três professoras e dois funcionários da escola 'rurbana' são realizadas, bem como, de uma professora e da diretora da escola 'central'. Três funcionários da escola 'rurbana' não responderam, contudo a escola vem desenvolvendo um projeto de leitura, denominado "Sacola de Leitura".

Este projeto começou a fazer parte da rotina da Escola após a professora do 1º ano ter participado de oficina de Leitura oferecida pela Secretaria Municipal de Educação. Assim, por meio das oficinas tomou conhecimento da proposta e partilhou com as demais professoras da escola, que, concordaram em realizá-lo.

O projeto “Sacola de Leitura” tem por objetivo “*reunir a família em torno da leitura*”, pois, após a leitura a família registra a experiência, contando o que mais gostou de ler. A professora Salete comentou que “*as sacolas foram feitas com o pano de cortinas velhas, pela mãe da professora do 1º ano e cada professora pintou as suas sacolas*”. As sacolas são separadas conforme o número de alunos na sala, deste modo, as turmas de 4ª séries tem 4 sacolas. Estas são organizadas pelas professoras com livros, revistas (tanto de educação, como a Nova Escola, quanto Veja/Istoé e até, revistas de fofoca, contigo/caras), jornais; gibis, entre outros materiais de leitura e um caderno para registro da experiência. Em média a sacola fica de 03 a 04 dias na casa de cada aluno. Os relatos do caderno são lidos na sala, para todos os alunos. (Professora Salete, 24/08/2010).

Evidencia-se que a escola valoriza a leitura e busca promover uma aproximação dos alunos com seus familiares por meio da atividade de leitura. Segundo informações do diretor da escola o projeto pretende ainda estimular a participação dos pais no processo de aprendizagem dos filhos, possibilitando que os mesmos avaliem o desenvolvimento dos filhos na escola. A mãe de um aluno relatou que o projeto propiciou interação. Segundo ela “*foi um momento de união. Foi muito gostoso porque desligamos a TV e cada um leu o que encontrou de mais interessante na sacola. Depois comentamos com os outros o que lemos*”. (Relato obtido do caderno de registro do projeto lido na sala de aula em 14/09/2010). Constata-se que a iniciativa promovida na escola estende-se a cultura da família, o que favorece mudanças em seus costumes e rituais.

Na escola ‘central’ não identificamos a realização de projetos semelhantes, já que os projetos propostos envolvem apenas atividades pedagógicas desenvolvidas no interior da escola.

Dando continuidade ao levantamento dos aspectos da cultura dos profissionais, constatamos que, com exceção de uma professora da escola ‘rurbana’, todos os participantes têm o hábito de ouvir músicas. A maioria destes, o faz “diariamente”.

Inserimos tal questionamento, por entendermos que o hábito de ouvir músicas auxilia na construção do conhecimento histórico levando-o a compreender melhor a realidade em que vive. Além disso, segundo Abud (2005, p. 310) as mudanças de paradigma do conhecimento histórico acadêmico têm permitido a

reelaboração dos recursos de ensino para o próprio conhecimento histórico escolar, pois:

Imagens e objetos vistos e observados; letreiros, textos, cartazes, pichações lidos de passagem; audição de músicas; a conversa trocada com amigos; tudo isso tem se constituído em linguagens da história, e de fontes para o conhecimento histórico acadêmico constituindo-se em recursos didáticos para auxiliar o aluno na construção do seu conhecimento.

Portanto, além de auxiliarem ao professor em seu próprio conhecimento histórico o ajudam no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos, constituindo-se em recursos didáticos.

Todavia, apesar dos professores afirmarem que ouvem músicas não presenciamos sua utilização como recurso de ensino durante as aulas.

Assistimos a uma aula de geografia em uma das turmas de 4ª série da escola 'central', nesta foi trabalhado o sexto capítulo do livro de "Geografia do Paraná" de Eliane Teixeira França, denominado "Água: um valioso recurso natural". Para tal, a autora apresentava a música "O Rio" cantada por Chitãozinho e Xororó (1989):

[...] O rio vai criando filhos
Vai regando o milho, arroz e feijão
Vai seguindo seu caminho
Segue seu destino, sua direção
Depois que vem a colheita
O rio sempre aceita dos canaviais
O bagaço do alimento e a sobra de tudo
Que ninguém quer mais [...].

A autora propunha a seguinte questão: "Qual é o assunto da canção. O que sabe sobre o assunto?". A aula toda se desenvolveu pautada no livro e nas resoluções das questões propostas, todavia, apesar da referência a música, a mesma foi apenas lida pelos alunos. (19/08/2010)

Ficamos com a impressão de que as músicas são utilizadas apenas para comemorações e que o teor de seus discursos não são trabalhados como fonte histórica, pois presenciamos situações em que os alunos de ambas as escolas ensaiavam determinadas músicas, apenas para homenagear alguém ou apresentarem-se em solenidades da escola, sem tampouco, discutir o significado do que estavam expressando.

Assim como as músicas, os filmes também constituem fontes históricas e como tal, colaboram com o desenvolvimento do conhecimento histórico, porém, também devem ser utilizados como recursos de ensino, exigindo uma proposta didática, pois “há, primeiramente, que se diferenciar a formação da informação”. (ABUD, 2003, p. 189)

Constatamos que a maioria dos participantes também tem o hábito de assistirem filmes/DVD. Dentre os da escola ‘central’ todas as professoras assistem aos filmes “*nos finais de semana*” e um funcionário não assiste. Na escola ‘urbana’ com exceção de uma professora que não assiste filmes, há os que “*raramente*” os assiste (6 professoras e 2 funcionários) e os que assistem a filmes nos “*finais de semana*” (5 professoras e 2 funcionários).

Todavia, ao observar as aulas das professoras não presenciamos a exibição de filmes, tampouco ouvimos menção de que estes sejam exibidos. O Projeto Pedagógico da escola ‘central’ indica o trabalho com filmes ao apresentar os conteúdos estruturantes e específicos da Língua Portuguesa e nos encaminhamentos metodológicos para a disciplina de História:

No trabalho com fontes documentais (fotografias, mapas, filmes, depoimentos, edificações, objetos de uso cotidiano), deve-se desenvolver trabalhos específicos de levantamento e organização de informações, leitura e formas de registros. O professor deverá introduzir o aluno na leitura das diversas fontes de informação, para que adquira, aos poucos, autonomia intelectual. (PPP, 2010, p. 136).

Tomando por base o entendimento de Forquin (1993) acerca da cultura escolar, ao se referir aos conhecimentos trabalhados intencionalmente pela escola, entendemos que os filmes bem como, o trabalho com as fontes históricas, às quais incluímos a música, são propostos na cultura escolar da escola ‘central’, contudo, não fazem parte efetivamente da cultura daquela escola.

Ressalta-se que todas as salas de aula da escola ‘central’ dispõem da TV Pendrive.

O projeto ‘Tv Multimídia’ ou ‘Tv Pendrive’ foi criado no Estado do Paraná, sob a justificativa de que em “todos os setores da sociedade se observam mudanças em função do uso das novas tecnologias e a educação também tem experimentado tais mudanças na sua forma de organização e produção”. Estas mudanças possibilitam o surgimento de novas formas de ensino-aprendizagem,

subsidiadas pela inserção de novas tecnologias nas escolas. (CAVICCHIOLI; TREVISAN; GALLO, 2009)

Deste modo, esse projeto instalou nas escolas públicas estaduais paranaenses, aparelhos de televisão de 29 polegadas, com entrada VHS, DVD, cartão de memória, pendrive, saídas para caixas de som e projetor multimídia. Em síntese, cada sala de aula das escolas do Estado, totalizando 22 mil salas de aula, recebeu uma televisão com as especificações acima e, cada professor, recebeu um pendrive de 2 gigabytes. (PORTAL, s/d). Além deste, foram criados outros projetos complementares, como por exemplo, a TV Educativa do Paraná e a TV Paulo Freire.

No âmbito da Rede Municipal constatamos apenas iniciativas para capacitar o professor para o uso dos recursos audiovisuais, propostas pela “Gerência de Núcleo Audiovisual” da Secretaria Municipal de Educação. Foram ofertados os seguintes cursos: “Brincar e Aprender com a TV ESCOLA”; “Oficina de Leitura e Uso da Televisão”; “Botando a Mão na Mídia” e “Biblioteca do Professor - Nas Mãos do Educador”.

No projeto pedagógico da escola ‘rurbana’ não encontramos indicações para a realização de trabalhos com filmes. Todavia, durante as observações na escola presenciamos a exibição de um filme curta-metragem disponibilizado em um site da Internet. A professora da “Hora do Conto” levou os alunos para assistirem no laboratório de informática da escola. As crianças se aglomeraram na frente do computador, motivadas para assisti-lo, no momento do intervalo das aulas (recreio), porém, tinham que se esforçar ao máximo, tanto para ouvir o que estava sendo dito, quanto para enxergar, já que todas precisavam vê-lo por meio de um monitor localizado bem na entrada da sala. Muitas crianças sentaram no chão, em cima de outras mesas e cadeiras, ou seja, o espaço propiciou apenas que os alunos tivessem uma “breve” ideia do que estava sendo mostrado, atrapalhados tanto pelos ruídos externos como pela própria dificuldade em visualizar a tela, foi possibilitado que tivessem acesso a fragmentos da história exibida. (Observação realizada em 19/10/2010). Apesar de ter exibido um filme, este não foi explorado como um recurso didático para a promoção de uma aprendizagem, permanecendo apenas, como mais uma “informação” para os alunos.

Nessa escola todas as salas de aula dispõem de um aparelho de som, televisão e de acesso para o aparelho de DVD. É certo que em algumas salas

estes não estão funcionando, ainda assim, seus usos não foram evidenciados no cotidiano da escola.

Buscamos ainda identificar se os participantes utilizam recursos tecnológicos para o desenvolvimento de suas atividades na escola. Com exceção de uma professora da escola 'central' e duas da escola 'rurbana' *todas* as professoras disseram utilizar recursos tecnológicos para o seu fazer pedagógico, identificado em sua maioria, pelo uso da "Televisão e o vídeo". A utilização da "Tv-Pendrive" foi indicada por sete professoras da escola 'central' e duas professoras da escola 'rurbana', que também atuam no Estado. Perante este contexto temos a contradição entre o efetivamente realizado na escola e o dito pelas professoras, já que é bem pequena a utilização destes recursos tecnológicos.

Dentre os participantes que atuam como funcionários da escola 'rurbana' *nenhum* utiliza recurso tecnológico para o desenvolvimento do seu trabalho. Já na escola 'central', *todos* os funcionários indicaram a utilização da "Informática" e da "Internet" como recurso utilizado no desenvolvimento do seu trabalho na escola. Com exceção da diretora que diz utilizar os recursos "sempre que necessita", todos os funcionários os utilizam "diariamente".

No que se refere aos Meios de Comunicação mais utilizados pelos participantes, não encontramos diferenças entre a escola 'rurbana' e a escola 'central', visto que os pesquisados nas duas escolas indicaram se utilizar do "Telefone", da "Internet" e do "Contato Pessoal". Dentre as professoras da escola rurbana uma também indicou a utilização do "rádio" e outra de "Jornal/Revista".

Ao observarmos a relação dos participantes com a tecnologia e a presença desta na cultura das escolas, torna-se difícil não pensar na afirmação de Candau (2000, p. 68) que ao falar de interculturalidade e educação escolar considera que:

Chama atenção quando se convive com o cotidiano de diferentes escolas, como são homogêneos os rituais, os símbolos, a organização do espaço e dos tempos, as comemorações de datas cívicas, as festas, as expressões corporais, etc. Mudam as culturas sociais de referência mas a cultura da escola parece gozar de uma capacidade de se auto-construir independentemente e sem interagir com estes universos. É possível detectar um "congelamento" da cultura da escola que, na maioria dos casos, a torna "estranha" aos seus habitantes.

Pois para ela "a dinâmica cristalizada na cultura escolar apresenta uma enorme dificuldade de incorporar os avanços do desenvolvimento científico e

tecnológico [...]”, entre outros movimentos do meio sócio-cultural. (CANDAU, 2000, p. 68)

Na próxima seção, buscamos apresentar como os “atores” das escolas pesquisadas se relacionam com o desenvolvimento científico e tecnológico da contemporaneidade, no que se refere à informática, especialmente ao computador e a Internet e seus usos nas escolas.

3.2 A TECNOLOGIA INFORMACIONAL NA CULTURA DAS ESCOLAS

Focalizando o computador e a Internet, verificamos se os participantes utilizam esses artefatos em suas casas e há quanto tempo os utilizam; se têm conhecimentos de informática e como os adquiriram; bem como, se participaram dos cursos de capacitação e oficinas promovidos tanto pela Secretaria Municipal de Educação como pela Secretaria Estadual de Educação.

Dentre os participantes da pesquisa, com exceção de um funcionário da escola ‘central’ e três da ‘rurbana’, *todos* os demais pesquisados indicaram ter o computador em casa. Contudo, uma professora de cada uma das escolas e um funcionário da escola ‘rurbana’ *não faz uso dele*.

Acerca do tempo em que já utilizam o computador, chamou a atenção o número de respostas em branco, já que três professoras da escola ‘central’; cinco professoras e quatro funcionários da escola ‘rurbana’ não responderam. Dentre os que responderam a maioria utiliza o computador há mais de seis anos.

De modo geral, os participantes aprenderam a utilizar o computador realizando “*cursos*”, dentre estes, cinco professoras e um funcionário da escola ‘rurbana’; quatro professoras e três funcionários da escola ‘central’. Na escola ‘rurbana’ seis professoras e dois funcionários aprenderam a utilizar o computador com “*parentes*”. O mesmo ocorreu com três professoras da escola ‘central’.

Apenas uma professora de cada escola e três funcionários da escola ‘central’, aprendeu a utilizar o computador, “*sozinha*”. Os demais participantes aprenderam a utilizá-lo com “*colegas*”. Contudo, observamos que os vários participantes sugeriram mais de uma forma utilizada para o desenvolvimento desta aprendizagem (“*curso*” e com “*colegas*”).

No que se refere à capacitação dos professores e funcionários, segundo informações disponíveis no Portal “*Dia-a-dia Educação*” site oficial da SEED-Pr, no ano de 1997 era previsto pelo ProInfo, para o estado do Paraná, a instalação de 12 Núcleos de Tecnologia Educacional-NTE, com aproximadamente 5 professores aptos à capacitar os demais, chamados de multiplicadores, em cada núcleo educacional. Cada NTE possuía um laboratório de informática com 21 computadores e periféricos. Todavia, foram ampliados os núcleos de tecnologia educacional, passando de 12 para 32 coordenações regionais de tecnologia na educação. Nesse sentido, também houve uma alteração na nomenclatura utilizada de Núcleo de Tecnologia Educacional - NTE para Coordenação Regional de Tecnologia na Educação - CRTE. Tal se deu pela incorporação desta estrutura ao Núcleo Regional de Ensino e pela criação da Coordenação Estadual de Tecnologia na Educação – CETE, por meio da Resolução Estadual nº 1636/04. No que se refere à formação continuada para uso de tecnologias, esta passou a ser descentralizada do Núcleo regional de Educação, ocorrendo por “meio de assessoria *in loco* nas escolas”.

Assim, atualmente, os professores podem solicitar junto aos CRTE’s um profissional para visitar a escola e assessorá-los técnica e pedagogicamente para o uso das tecnologias de informação e comunicação. Além disso, também divulgam tutoriais e promovem oficinas e cursos com vistas à capacitação do professores. Todavia, ressaltamos que os tutoriais apenas auxiliam a um professor que já sabe usar a tecnologia informacional.

Contudo, no que se refere ao local e período em que fizeram os cursos, somente uma professora e um funcionário da escola ‘central’ indicaram ter feito cursos promovidos pelo Estado, sendo que a professora indicou ter feito o “*ProInfo do Estado*” e o funcionário indicou ter feito “*cursos ofertados pela SEED (ProInfo por exemplo)*”.

Neste sentido, pode-se constatar que o Estado oferece cursos de capacitação para seus professores e funcionários, todavia, estes não têm sido muito frequentados pelos profissionais.

Essa afirmativa embasa-se ainda no relato do funcionário responsável pelo laboratório de informática da escola ‘central’. Segundo ele, o Estado está promovendo um curso que será realizado no laboratório de informática da escola, contudo, foram efetivadas apenas “*cinco matriculas, sendo três*

funcionários e duas professoras da escola” (Funcionário do Laboratório, 26/08/2010). Em sua fala pode-se perceber que, em sua visão, as professoras não têm interesse em aprender.

No âmbito da Rede Municipal por meio das gerências de “Informática Educativa” da Secretaria Municipal de Educação também se constata a proposição de cursos. Esta gerência buscou capacitar o professor oferecendo os seguintes cursos: “Computador na escola: A construção do conhecimento através de aprendizagens significativas”; “Grupos de estudos para professores dos Laboratórios de Informática”; “Formação de Educadores para uso da Informática Educativa no Atendimento aos Alunos com Necessidades Especiais”; “Informática Educativa na Educação de Jovens e Adultos: Construindo Aprendizagens Através do Recurso Computacional” e “Formação de Educadores para o uso da Informática Educativa no atendimento de Alunos no Contraturno”.

Durante as observações na Escola ‘rurbana’, perguntamos as professoras acerca dos cursos de capacitação (Oficinas) oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, por meio das gerências de “Informática Educativa” e de “Núcleo de Audiovisual”, contudo, estas afirmaram não ter *“conhecimento sobre tais oficinas”*. Na ocasião, as professoras relataram que quando *“ficam sabendo das oficinas, uma professora da escola vai participar e depois, repassa os conhecimentos para as demais professoras”*. (Relato obtido em 24/08/2010).

Dentre as doze professoras da escola ‘rurbana’, uma que também atua no Estado, indicou que *“fez o curso específico, realizado pela SEED”*. Duas indicaram a realização de cursos em escolas de informática e uma professora dessa escola fez o curso *“em casa, com professor particular, nos anos de 2006 a 2008”*.

No que se refere aos conhecimentos de informática das Professoras, tem-se que: seis professoras da escola ‘rurbana’ e sete professoras da escola ‘central’ definiram-se com conhecimentos *“intermediários”*; quatro professoras da escola ‘rurbana’ e duas professoras da escola ‘central’ indicaram que são *“iniciantes”* em informática. Na escola ‘rurbana’ uma professora definiu que tem conhecimento *“avançado”* e outra que não tem *“nenhum”* conhecimento.

Dentre os funcionários tem-se que: dois funcionários da escola ‘rurbana’ e quatro funcionários da escola ‘central’ definiram-se com conhecimentos *“intermediários”*. Os demais funcionários da escola ‘rurbana’ não têm conhecimentos sobre a informática, sendo que dois destes também indicaram não ter esse artefato,

tampouco, fazer uso dele. Já na escola 'central', um funcionário, o responsável pelo laboratório de informática definiu que tem conhecimento "avançado".

Na escola 'rurbana' há uma professora que ministra oficinas de informática, contudo, não há um profissional responsável especificamente pelo laboratório.

Os participantes, em sua maioria, afirmam que aprenderam a utilizar o computador, "por necessidade". Cinco professoras de cada uma das escolas indicaram a "*necessidade*" e a "*curiosidade*", como fatores que a levaram a buscar essa aprendizagem. Uma professora da escola 'central' complementou sua resposta dizendo que "*achava interessante e necessário*" e outra indicou a necessidade de "*fazer a monografia da especialização*", denotando assim, que foi uma exigência da formação e do trabalho. O funcionário responsável pelo laboratório de informática da escola 'central' atribuiu a razão à "*curiosidade*". Menciona-se que esse funcionário já utiliza o computador há mais de 20 anos.

Na escola 'rurbana' três professoras também complementaram seus formulários, duas indicaram a necessidade de "*acesso rápido às informações*" e uma atribuiu ao desenvolvimento de seu trabalho: "*para desenvolver meu trabalho, pesquisar e atualizar-me*". Nesta escola, uma professora e dois funcionários informaram que ainda não aprenderam, sendo que um dos funcionários completou o formulário com a frase "*ainda vou*".

Entendemos que a necessidade não foi imposta pela Escola, mas sim, pela cultura contemporânea que dissemina e propaga as benesses desse uso, gerando assim, uma necessidade de consumo do artefato.

Por outro lado, dentre outras metas, o Plano Nacional de Educação para o decênio 2001-2011, visava a instalação de núcleos de tecnologia educacional, bem como, o fornecimento à "[...] todas as escolas de ensino fundamental com mais de 100 alunos" de "computadores e conexões de internet que possibilitem a instalação de uma Rede Nacional de Informática na Educação [...]". (BRASIL, 2001). O que, implicitamente, pode gerar nos profissionais das escolas a necessidade de utilizarem a tecnologia informacional.

Na cidade de Londrina, as escolas pesquisadas, nos indicaram que esta meta será atingida já que as duas escolas possuem laboratório de informática. Contudo, apesar do *ProInfo* estabelecer que os Estados e Municípios que aderiram ao programa, como é o caso do Paraná e do município de Londrina deveriam, dentre

outros aspectos “prover a infra-estrutura necessária para o adequado funcionamento dos ambientes tecnológicos do Programa” (BRASIL, 2007) este não parece ter acontecido conforme o estabelecido, já que na escola ‘rurbana’ o laboratório foi instalado em 2010 e para a sua instalação foi preciso que a escola remanejasse as salas, já que não foi construída uma nova sala para essa finalidade. Deste modo, a estrutura física é pequena, pouco iluminada e ventilada, conforme visualizamos na figura 01.

Figura 1 – Laboratório de Informática da Escola ‘Rurbana’.



Fonte: Arquivo Pessoal, tirada em 15/12/2010)

O laboratório está localizado próximo a quadra esportiva e a cozinha da escola, razão pela qual sofre a interferência de ruídos, provenientes dos ambientes externos. Está equipado com 11 microcomputadores; 07 monitores de LCD; e 02 impressoras, todavia, apenas um dos computadores, adquiridos com recursos do ProInfo Rural - FNDE/Pregão 69/2008-, permite acesso à Internet.

Cysneiros (2000) chama a atenção para o fato de que a inserção de tecnologias na escola tem que considerar a adequação dos espaços escolares, como o nível de ruído que deve ser controlado; ventilação tanto para o próprio equipamento como para os alunos; espaço para a circulação de pessoas, enfim, sobre os aspectos estruturais, que repercutem no ambiente pedagógico, mas, que são pouco avaliados no momento da instalação dos laboratórios, como ocorreu na escola. Além disso, o fato de não possibilitar a conexão de todos os computadores à Internet é um empecilho para o desenvolvimento amplo das aulas.

Na escola 'central' também houve a necessidade de remanejamento das salas. Nesta, a sala destinada à turma de 'contraturno' precisou ser disponibilizada, ocupando, excepcionalmente, parte do espaço destinado à biblioteca. (PPP, 2010, p. 21-22). Todavia, a estrutura física é adequada, como visualizamos na figura 02, localizando-se próximo a sala da diretora e um pouco distante da circulação dos alunos e das salas de aula.

Figura 2 – Laboratório de informática da escola 'central'.



Fonte: Arquivo Pessoal, tirada em 16/12/2010)

Este laboratório, da escola 'central' foi equipado pelo já citado "Projeto Paraná Digital" e se constitui como um laboratório "modelo" utilizado pelo Estado para a capacitação dos profissionais, tanto dos responsáveis pelos Centros Regionais de Tecnologia Educacional – CRTE, como dos profissionais da Educação que forem se capacitar. Está equipado com 20 microcomputadores completos com monitores e 01 impressora. Todos os computadores permitem acesso à Internet, porém, é utilizado na escola essencialmente pelos professores e funcionários.

O discurso oficial, ou seja, a política educacional, tanto pelas já citadas finalidade do "Paraná digital" como por meio dos objetivos determinados para o *ProInfo* (BRASIL, 2007) indicam a promoção do "uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas de educação básica, fomentando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem" contribuindo assim, com a inclusão digital, "por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à

rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas” para que tanto os alunos, como a comunidade em seu entorno, tenham acesso as novas tecnologias e assim, tornem-se aptos a utilizá-las em seu trabalho, não apenas os professores.

Na cultura da escola ‘central’ esse discurso ainda não se efetivou, já que os participantes indicam que “*a sala está aberta e a disposição dos professores*”, basicamente “*para pesquisa de conteúdos; preparação e impressão dos mesmos*”. Somente uma professora dessa escola mencionou o uso do laboratório pelos alunos indicando que “*na maioria das vezes propicia a alunos e professores a realização de pesquisas*”. Portanto, este laboratório parece ter sido montado para o desenvolvimento dos saberes e fazeres pedagógicos dos professores, ou seja, para eles “*realizarem suas pesquisas e elaboração de planejamentos*”. Assim mesmo, na escola, uma professora desconhecia a existência do laboratório de informática.

Na escola ‘rurbana’ o mesmo também ocorreu, ou seja, de todos os participantes apenas uma professora desconhecia a existência do laboratório de informática. Todavia, apesar da inexistência de uma “rede” de computadores que possibilitem o acesso à Internet, a utilização do laboratório parece ser mais próxima ao discurso oficial. Ainda assim, nesta escola dois funcionários e três professoras não emitiram respostas sobre como o laboratório é utilizado. Duas professoras e um funcionário indicaram que não sabiam como o laboratório funcionava. Dentre os participantes que indicaram sua finalidade de uso seis professoras e dois funcionários a relacionaram às oficinas de informática: “*A Escola é período integral. No matutino há oficinas. Uma é de informática. A criança tem acesso ao computador, aprende a manuseá-lo e é trabalhado com todas as séries*”. Também foram indicados os procedimentos para a realização das oficinas: “*a sala é usada só para oficinas com no máximo 15 alunos. São 2 ou 3 alunos por computador e 1 professor para atendê-los*”. Uma professora comentou que o laboratório é “*mais usado pelos professores, mas os alunos também têm acesso para pesquisas, trabalhos*”.

Neste sentido, na escola ‘rurbana’, com exceção de uma professora que não emitiu opinião e de outra que indica não ter uma opinião formada sobre o uso da informática na escola, todos os demais participantes o acham importante. Ao expressarem a razão dessa importância, a maioria a relacionou aos alunos, tanto

como *“oportunidade aos alunos que não possuem computador”*, como para o desenvolvimento da aprendizagem, ao ser *“um recurso a mais para aprimorar conhecimentos, desenvolver habilidades, etc”* dos alunos e para *“pesquisas”* do professor, como indica uma professora ao ser *“um elo muito importante para aprimorar o conhecimento e estar ‘atenado’ com o mundo”*.

Na escola ‘central’, apesar de todos os participantes acharem importante o uso da informática na escola, quatro professoras não informaram as razões dessa importância e apenas uma disse que *“é facilitadora e interativa”*. Dentre os que emitiram opinião, apenas duas professoras indicaram a importância da informática na escola relacionando-a diretamente aos alunos como uma ferramenta *“que enriquece o conhecimento do aluno, além de ser estimulante para ele”*, sendo como indica a outra professora uma *“ferramenta a mais para a aprendizagem dos alunos”*. Um funcionário e uma professora também relacionaram à aprendizagem, que entendemos como indicada para os alunos já que se refere a *“alcançar um bom desenvolvimento na aprendizagem”*. Corroborando o já exposto, uma professora relaciona essa importância ao seu fazer e saber pedagógico, pois indica ser *“um recurso valioso para ilustrar a aula e também para pesquisar, além de manter atualizado”*. Os demais participantes, ou seja, os funcionários atribuíram à importância da informática na escola, em sua maioria, a sua utilidade e informatização do mundo atual, evidenciando o desenvolvimento de seu próprio trabalho na escola: *“Penso que seja muito importante, usarmos as tecnologias que são colocadas a nossa disposição, facilitando nosso dia-a-dia”*.

Deste modo, a maioria dos participantes acessa “sites”¹³ na Internet. Uma professora de cada escola indicou que não acessa a Internet e não utiliza o computador, apesar de tê-lo em casa. Além destas, na escola ‘rurbana’ duas professoras não acessam sites, bem como, três funcionários não utilizam o computador e não dispõem desse recurso em casa.

Dentre os que acessam “sites” na Internet seis professoras e três funcionários da escola ‘central’ o fazem *“diariamente”*. Sendo esta também a

¹³ Chamamos de ‘sites’ as páginas da Internet (World Wide Web-WWW) que Pierre Lévy (2000, p. 27) define como sendo *“uma função da Internet que junta, em um único e imenso hipertexto ou hiperdocumento (compreendendo imagens e sons), todos os documentos e hipertextos que a alimentam”*. Segundo ele, hipertexto é *“um texto em formato digital, reconfigurável e fluido, composto por blocos elementares ligados por links que podem ser explorados em tempo real na tela. A noção de hiperdocumento generaliza, para todas as categorias de signos (imagens, animações, sons, etc), o princípio da mensagem em rede móvel que caracteriza o hipertexto”*.

freqüência de acesso de duas professoras e dois funcionários da escola 'rurbana'. Os demais participantes indicaram que acessam sites "3 vezes por semana" ou nos "finais de semana". Oito participantes não responderam, sendo: uma professora da escola 'central'; quatro professoras e três funcionários da escola 'rurbana'.

Quanto aos "sites" que costumam acessar os participantes indicaram os mais diversos, contudo, buscamos agrupá-los conforme suas finalidades. Deste modo, as categorias foram organizadas da seguinte forma: "Google", por ter sido indicado, assim como as categorias de "sites Educativos" e de "Sites de Pesquisa"; "Provedores de Acesso", refere-se a "sites" onde é possível acessar os Endereços eletrônicos (E-mail); "Oficiais da Educação", refere-se a "sites" de Educação criados por órgãos oficiais, como o Portal Dia-a-dia Educação, Paraná Digital, ProInfo, Portal do Professor/ MEC; "Informativos" como os sites de moda e de notícias; "Recreativos" o qual refere-se a sites como os sites de entretenimento, receitas, youtube, blogs, sites de música, entre outros.

Em ambas as escolas as indicações ficaram divididas. O site *Google* foi indicado por três professoras de cada uma das escolas, bem como, por um funcionário da escola 'rurbana' e dois funcionários da escola 'central'. Na escola 'rurbana' outras três professoras indicaram o acesso a sites de "*Pesquisa*" e igual número indicou o acesso a sites "*Recreativos*". Na escola 'central' a maioria dos participantes indicou o acesso a mais de uma categoria de sites, sendo que a maioria dos funcionários indicou que acessam sites relativos ao desenvolvimento de seu próprio trabalho, como os sites "*oficiais da Educação*". Dentre as professoras, três acessam sites "Educativos" e três acessam sites "Informativos".

De modo geral, nove participantes não indicaram a finalidade de seus acessos a esses sites, sendo estes três professoras e quatro funcionários da escola 'rurbana', bem como, duas professoras da escola 'central'. Dentre os que indicaram as finalidades, estas foram organizadas em duas categorias: "*Pesquisa*" e "*Trabalho*".

A categoria "*trabalho*" foi composta pelas finalidades indicadas por quatro participantes, sendo um funcionário e uma professora da escola 'central' e duas professoras da escola 'rurbana'. Estes expressaram a própria palavra ou a indicaram como acesso aos sites para "*aprimoramento do meu trabalho*".

Na categoria "Pesquisa" foram agrupadas as respostas que a indicavam diretamente, como as emitidas por quatro professoras da escola 'rurbana';

três professoras e um funcionário da escola 'central': "*Pesquisa, estudo e aperfeiçoar conhecimentos*" ou somente "*Pesquisa*"; bem como, as respostas que indicavam a busca pelo conhecimento, como: "*Aperfeiçoar meus conhecimentos e para trazer novidades e curiosidades aos meus educandos*" ou "*adquirir conhecimentos atualizados, me atualizar*". As finalidades relacionadas a busca pelo conhecimento foram indicadas por um funcionário e uma professora da escola 'rurbana' bem como, por três professoras da escola 'central'. Apenas um funcionário da escola 'central' atribuiu seus acessos a busca de "*informação e curiosidade*".

É este o contexto no que se refere aos professores que apresentamos na próxima seção ressaltando as ações, opções e argumentações das mesmas sobre a presença desta tecnologia nas escolas.

3.3 O PROFESSOR E O USO DA TECNOLOGIA INFORMACIONAL NA ESCOLA

Conforme o exposto temos indicativos de que as professoras na utilização da tecnologia informacional, especialmente do computador e da Internet, a entendem como um recurso tecnológico para a pesquisa de conteúdos e atividades visando a elaboração da aula, já que, conforme elas, estes possibilitam "*pesquisar atividades diferenciadas para os alunos*" assim como "*pesquisar determinados conteúdos e digitar provas, tabelas, atividades*".

Quanto à frequência com que pesquisam conteúdos na Internet, tem-se na escola 'central' dentre as nove professoras, três delas que o fazem "*diariamente*", assim como duas das 12 professoras da escola 'rurbana'. As demais pesquisam nos " *finais de semana*" ou ainda, "*3 vezes por semana*".

A maioria das professoras indicaram o uso do computador para elaboração da aula e pesquisa de conteúdos em "*todas*" as disciplinas referindo-se às séries iniciais; apenas uma professora auxiliar indicou que pesquisa conteúdos de História. As demais professoras que foram específicas em suas indicações, referiam-se às matérias que ministram, como "*Português e Matemática*" no contraturno e Educação Física.

Todas as professoras da escola 'central', assim como, *seis professoras* da escola 'rurbana' indicaram que a Internet as ajuda nas atividades didático-pedagógicas, corroborando o já exposto ao fortalecerem a ideia de que a vêem como um recurso que lhes possibilita "*encontrar formas de como fazer*" além

de conhecimento avançado” devido a “*quantidade de informações e vídeos que deixam as aulas mais interessantes e ricas em conteúdos.*” Portanto, na cultura das duas escolas, a Internet tem sido entendida como um recurso que possibilita o acesso ao *conhecimento*, relacionado aos saberes e fazeres pedagógicos e não como um recurso didático utilizado para a promoção de aprendizagens. Ressalta-se que dentre as professoras apenas uma da escola ‘central’ e duas da escola ‘rurbana’ indicaram utilizar a “Internet” para ministrar as suas aulas.

Em pesquisa empírica Ramal (2002, p. 238) constatou que, dentre outras razões, muitos professores deixam de utilizar o computador em suas aulas por acreditar que “deve dominar perfeitamente o conteúdo a ser transmitido” e assim, por sentir-se inseguro frente ao uso do computador, prefere não incorporá-lo à sala de aula.

Não podemos afirmar se essa é a posição das professoras com as quais dialogamos, devido ao nível de conhecimento que atribuíram ter de informática (conhecimentos “intermediários”), todavia, na escola ‘central’ há a necessidade de que o professor elabore um projeto pedagógico para desenvolver suas aulas no laboratório de informática. Já na escola ‘rurbana’ há a questão estrutural, pois o laboratório não acomoda simultaneamente todos os alunos de uma turma, bem como, há a limitação do acesso à Internet.

Para planejar as suas aulas, as professoras costumam utilizar o site *Google*, indicado por sete professoras da escola ‘rurbana’ e oito professoras da escola ‘central’. Todavia, as professoras participantes dessa escola (central) também utilizam o “Portal Dia-a-dia Educação” (site oficial da Secretaria de Educação do Estado do Paraná).

Ao tomarmos esses “sites” como hipertextos, inferimos que o site *Google* tem sido ‘lido’ pelas professoras como o ‘sumário’ de um livro, já que este é um site criado com o objetivo de buscar outros sites na rede mundial de computadores. Esse ‘sumário’ as auxilia na busca do que consideram conhecimento atualizado o que caracterizam com a palavra “pesquisa”.

Vislumbramos um aspecto da cultura ocidental pós-moderna que atribui como entende Lévy (1998) à Internet um status de “espaço do saber” e ao *Google* o de ‘oráculo’ que contém todas as respostas.

Conforme Lévy (1998) as redes permitem a geração desse novo espaço, denominado como “espaço do saber” que, devido à convergência das

inteligências, possibilita a geração de uma “inteligência coletiva”. Assim, o saber partilhado e mutuamente construído permite a geração desse espaço antropológico, que, segundo ele, “é um sistema de proximidade (espaço) próprio do mundo humano (antropológico) e, portanto, dependente das técnicas, dos significados, da linguagem, da cultura, das convenções, das representações e das emoções humanas.” (LÉVY, 1998, p. 22)

Esse “novo horizonte de nossa civilização” recebeu essa denominação de ‘espaço do saber’, devido à

velocidade de evolução dos saberes, à massa das pessoas convocadas a aprender e produzir novos conhecimentos e, enfim, ao surgimento de novas ferramentas que podem fazer surgir, por trás do nevoeiro informacional, paisagens inéditas e distintas, identidades singulares, específicas desse espaço, novas figuras sócio-históricas. (LÉVY, 1998, p. 24)

Portanto, este ‘espaço’ refere-se a troca de saberes entre os sujeitos sociais que dele participam, constituindo novos conhecimentos por meio de sua interação.

Comumente ao questionarmos alguém sobre determinada coisa sobre a qual este não tem conhecimento, ouve-se como resposta: “Procura no *Google*”. Ao observar a aula de duas professoras da escola ‘central’, em mais de uma oportunidade, presenciamos a sugestão de que os alunos pesquisassem as temáticas propostas no *Google*.

Em pesquisa empírica realizada com professores de escolas públicas e privada do Distrito Federal, Santos (2003) constatou que os professores das escolas privadas tendem a solicitar que seus alunos “investiguem conteúdos na Internet, geralmente uma vez por semana, os professores das escolas públicas o fazem, de modo geral, uma vez por semestre”. O autor pontua que:

[...] em qualquer dos casos, a internet é encarada como uma espécie de livro eletrônico, em que não é preciso folhear as páginas nem ir à biblioteca. Basta digitar uma palavra e solicitar a busca. Depois basta escolher um texto, lê-lo e imprimi-lo. Dos professores consultados, apenas quatro estabelecem uma relação macrocognitiva com os conhecimentos oferecidos por meio da internet, fazendo pesquisas prévias de conteúdos, selecionando sites, estudando seus conteúdos e elaborando questionamentos sobre tais conteúdos, de modo que os alunos terão que ir além da simples busca e impressão e atingir o estágio da leitura contextualizada, da compreensão motivada e da resolução de problemas, em uma dinâmica de pesquisa orientada de conteúdos. (SANTOS, 2003, p. 309)

No caso das nossas professoras, todas de escolas públicas, as da escola 'central' tendem a sugerir com mais frequência a investigação na internet, contudo, as mesmas tendem a indicar o mesmo 'site' (*Google*), demonstrando que não estabelecem uma pesquisa prévia para a proposição de tais atividades.

Não podemos esquecer que este site é, como informa o próprio *Google*, "um mecanismo de pesquisa totalmente automatizado que utiliza um software conhecido como '*spider*' para realizar periodicamente o processo de rastreamento na web e localizar sites para adicionar ao seu índice"¹⁴. O próprio *Google* indica como os sites devem ser criados para que o '*spider*' o reconheça e os reporte na lista de resultados da busca. Todavia, o site também indica que o usuário pode incluir manualmente seu site no sistema. Esse site reporta o 'pesquisador' a vários outros sites, sem, contudo, garantir a confiabilidade da informação. Neste sentido, como as professoras estão entendendo sua ação de pesquisar na constituição de seus saberes?

Ao pensarmos nos 'saberes de professoras' Tardif (2002, p. 63) nos auxilia ao propor um modelo tipológico para identificar e classificá-los, afirmando que, dentre outras fontes, estes advêm da "utilização das 'ferramentas' dos professores: programas, livros didáticos [...] bem como, pela utilização das ferramentas de trabalho, sua adaptação às tarefas". Pois, "trabalhar remete a aprender a trabalhar". (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 210) Mas, não nos formamos professores apenas no trabalho, o que os autores explicam em relação à noção de "saber" deriva para a sua amplitude ao englobar:

[...] os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser. Essa nossa posição não é fortuita, pois reflete o que os próprios professores dizem a respeito de seus próprios saberes. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 210)

Assim, os saberes de professores advêm de sua própria história de vida, da cultura que partilham, da formação inicial e continuada, da estrutura da matéria que ensinam, dos programas de ensino, dos livros didáticos e atualmente, poderíamos dizer, também de suas *pesquisas* no ciberespaço. Contudo, os professores relacionam seus "saberes" ao "saber-ensinar, destacando "bastante sua

¹⁴ Informações disponíveis na Central de Webmasters do site *Google*, no endereço eletrônico: <http://www.google.com/support/webmasters/bin/answer.py?answer=34397&cbid=1b5prdeu6vv2f&sr c=cb&lev=%20index> .

experiência na profissão como fonte primeira de sua competência”. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 213)

Tardif e Raymond (2000, p. 236) afirmam que os “fundamentos do ensino são sociais, pois os saberes profissionais são plurais”. Segundo eles, o professor desenvolve uma relação social com seus saberes, marcada por processos de avaliação e crítica “em relação aos saberes situados fora do processo de socialização anterior e da prática da profissão”. Todavia, os autores pontuam ainda que os saberes dos professores são “pragmáticos, pois servem de base ao ensino e estão intimamente ligados tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador”.

Lüdke (2001) na análise das relações entre saber docente e pesquisa docente, a partir do relato de dirigentes de escolas, pontua a questão do professor-pesquisador nos últimos tempos baseada nos estudos de Schön (1983) que disseminou a ideia de “professor reflexivo”.

No Brasil, essa ideia de professor reflexivo levou inúmeros autores a pontuarem a necessidade da pesquisa para o saber e fazer pedagógico. Lüdke (2001, p. 80) afirma que inúmeros trabalhos foram desenvolvidos nesse sentido: “Pelas janelas da reflexão escancaradas por Schön, entraram as ideias da pesquisa junto ao trabalho do professor e do próprio professor como pesquisador”, permanecendo a dificuldade em encontrar um conceito de pesquisa unânime entre seus pesquisados, tendo encontrado desde “impressões intuitivas como ‘pesquisa é ter curiosidade, é estar vivo’ até definições próximas ao modelo acadêmico como pesquisa é construção do conhecimento a partir de métodos rigorosos”, o que, segundo a autora, “acabavam sendo apresentadas como a definição da verdadeira pesquisa, não da que fazemos aqui”. (LÜDKE, 2001, p. 89)

É essa contradição explicitada pela autora que nos auxilia na compreensão da percepção dos professores participantes desta pesquisa, pois inferimos que a pesquisa acadêmica não é entendida como ajuda para a resolução dos problemas de seu próprio trabalho. O que nos preocupou é que os professores se autodenominam “pesquisadores” na medida em que ampliam sua capacidade de busca na Internet, nos levando a considerar que neste processo de mudanças, a internet está assumindo o papel de ‘fonte de saberes’.

Assim como Lüdke (2001, p. 89) em seus estudos, nesta pesquisa também encontramos elementos para afirmar que a maioria das pesquisas realizadas pelos professores em recursos informacionais de seu cotidiano volta-se

para “questões muito práticas, rotineiras até, como a confecção de materiais didáticos, correspondendo dificilmente ao um conceito mais estrito de pesquisa”.

Em relação à utilização da internet para pesquisa pelos alunos, na escola ‘rurbana’ não presenciemos indicações das professoras, tampouco de que os alunos utilizem a *Internet*. Todavia, em conversa informal com os alunos de uma das turmas de 4ª série, estes nos relataram que acessam a *Internet*, tanto para a realização de trabalhos propostos, como para divertimento já que costumam utilizar jogos online e freqüentam “sites” como o “Orkut” (site de relacionamento onde é possível conhecer e trocar informações com outras pessoas e postar vídeos).

Na escola ‘central’ observamos um estabelecimento mais direto em relação ao uso do computador como uma ferramenta de pesquisa para investigação do conteúdo por parte do aluno. Na escola ‘rurbana’ esta relação encontra-se mais localizada na prática docente.

Podemos entender que a tecnologia tem sido gradualmente incorporada aos “saberes” dos professores, especialmente, para a “pesquisa”, tanto de atividades para os alunos, como para “*buscar conhecimentos*”.

Lévy (1999, p. 161) pontua que:

a partir do século XX, com a ampliação do mundo, a progressiva descoberta de sua diversidade, o crescimento cada vez mais rápido dos conhecimentos científicos e técnicos, o projeto do domínio do saber por um indivíduo ou por um grupo tornou-se cada vez mais ilusório. Hoje, tornou-se evidente, tangível para todos que o conhecimento passou definitivamente para o lado do intotalizável, do indominável.

Neste sentido, como o professor contemporâneo, que leciona para alunos que têm acesso incessante a informação, tem se relacionado com seus próprios saberes? Em outras palavras, como o professor contemporâneo tem se relacionado com seus ‘saberes’ em uma sociedade dita da ‘informação’, na qual seus alunos, sujeitos históricos estão continuamente ressignificando seus próprios saberes?

Acreditamos que, independente da escola, todos os sujeitos tem um saber histórico que advém de sua vivência no mundo, sendo estes a base para a constituição de sua própria identidade. Mas, ao pensarmos que somos todos sujeitos históricos sociais, portanto, portadores de saberes históricos e que “hoje em dia, o mais pequeno acontecimento é vivido como sendo já histórico, memorável,

inscrevendo-se já na História, quando nem sequer se sabe se ele terá lugar ou se virá a ter alguma importância” (NORA, 1977, p. 47), nos intriga como o professor da contemporaneidade tem lidado com estes artefatos tecnológicos que trazem a velocidade das informações na relação com a História.

Em síntese, o que buscamos é compreender como as professoras das séries iniciais, sobretudo as das 4^a séries têm representado seus saberes especialmente em relação às tecnologias da atualidade e à História.

CAPÍTULO 4

TECNOLOGIA E HISTÓRIA: NARRATIVAS DE PROFESSORAS SOBRE SEUS SABERES

Durante minha própria história de vida, procurei entender-me pela história: das coisas, das pessoas, do mundo, pois todos temos uma história e essa nós ajuda a compreender tanto o mundo que vivemos como nossa própria personalidade forjada pelos “signos” deste mundo, em determinado contexto cultural e social. As músicas, os filmes, os livros, trazem discursos repletos de acontecimentos que nos possibilitam construir conhecimentos que, ao serem, confrontados com outros nas relações que estabelecemos tornam-se saberes. São estes saberes que ‘levamos’ para a escola, nosso “mundo de vida cotidiano” que no entendimento de Delory Mombberger (2008, p. 116) sobre a expressão de Schütz (1987):

[...] recobre o mundo intersubjetivo que existia bem antes de termos nascido, o mundo que outros, nossos predecessores, experimentaram e interpretaram como um mundo organizado. Ele é agora dado à nossa experiência e à nossa interpretação. Toda interpretação é fundada sobre uma reserva de experiências anteriores, que são as nossas próprias experiências e as transmitidas pelos nossos pais e nossos professores. Elas funcionam como um quadro de referência sob a forma de um conhecimento disponível.

As interpretações desse mundo organizado, ao serem registrados, tornam-se conhecimentos históricos, discursos trabalhados pela ciência histórica. Tais discursos referem-se aos acontecimentos que perduraram no tempo, por seus efeitos nas sociedades, sendo assim, de ‘longa duração’.

Todavia, a Internet dissemina acontecimentos de ‘curta duração’, nos levando constantemente a interrogar o presente, antes mesmo de percebermos os impactos destes acontecimentos na e para a sociedade atual. Como pontua Nora, as mídias têm propagado o acontecimento, promovendo o “vivido” a algo “histórico”, o que, como adverte Zola, nos leva ao risco de “só nos fazer viver a História ao nível da epiderme” (NORA, 1977, p. 47- 54)

Aparentemente, nas escolas contemporâneas, a História tem sido vivida na epiderme. Os acontecimentos que perduraram no tempo são festejados em

solenidades; busca-se trabalhar o ‘civismo’ agrupando os alunos nos pátios para cantar o Hino Nacional e hastear a Bandeira, todavia, as razões que justificam ou não essas solenidades não parecem ser discutidas, e relacionadas ao cotidiano dos alunos. Deste modo, a História parece perder seu significado, já que não se estabelece relação entre o vivido e o histórico.

Miranda (2004) em sua tese de doutorado “Sob o Signo da Memória: o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais do ensino fundamental” expressa em seu questionamento intenções que partilhamos:

Poucas vezes toca-se em uma questão essencial: como esse professor, a quem cabe a tarefa de conduzir o aluno a uma aprendizagem efetiva, compreende e manipula os conceitos históricos tal como aparecem na educação formal e não formal, sobretudo na mídia e nos materiais que advêm da indústria cultural? [...] que relações se estabelecem entre a visão de História, passado e verdade dessa professora e os diferentes paradigmas de explicação histórica? Em suma, quais as bases fundamentais que organizam o conhecimento histórico do professor, sobre as quais ele constrói sua prática pedagógica? (p. 02)

Pensando nas considerações apresentadas, buscamos neste capítulo identificar como as professoras das 4ª séries do Ensino Fundamental têm representado seus saberes acerca da Tecnologia e da História, para entendermos as ressignificações que atribuem às suas experiências perante um novo contexto que traz demandas de novas formas de fazer.

Conforme dito, para identificar essas representações dos saberes das professoras utilizamos os mapas conceituais seguido de narrativas, pois, como Novak e Gowin (1996, p. 31) explicam, os mapas conceituais objetivam “[...] representar relações significativas entre conceitos na forma de proposições. Uma proposição consiste em dois ou mais termos conceituais ligados por palavras de modo a formar uma unidade semântica expressando os conceitos dos significados que a compõem.”

Em estudo sobre a interferência das imagens em movimento na construção e na alteração das representações sociais sobre o conhecimento histórico de alunos do Ensino Médio, Silva (2010) em tese de doutorado, afirma que “há sempre uma relação de correspondência entre nossas representações dos fatos e o sentido das frases que empregamos para exprimi-las” (p. 42). Ele explica com base em Moscovici (2003) que: “[...] as representações sociais determinam tanto o

caráter do estímulo, como a resposta que ele incita, assim como, em uma situação particular, eles determinam quem é quem”. (SILVA, 2010, p. 42)

Em nosso estudo tal perspectiva se aplica no sentido de que utilizamos o mapa conceitual e a narrativa para aproximarmos-nos de nossos sujeitos pois entendemos que “Conhecê-los e explicar o que eles são e o que significam é o primeiro passo em toda análise de uma situação ou de uma relação social e constitui-se em um meio de prever a evolução das interações grupais, por exemplo.” (SILVA, 2010, p. 42)

Não temos a pretensão de discutir as relações sociais, tampouco a consciência histórica, assuntos que exigem complexas reflexões, mas sim, fazer emergir concepções que permeiam o cotidiano das professoras, por meio da representação de seus saberes.

Conforme dissemos, participaram desta pesquisa três professoras da 4ª série do ensino fundamental de duas escolas da cidade de Londrina. Da escola ‘rurbana’ participaram as professoras *Salete* e *Clarice* e da escola ‘central’ participou a professora *Débora*. Contudo, a professora *Alice* apesar de não participar nos ofereceu elementos para a análise acerca de seu entendimento sobre Tecnologia, razão pela qual a situamos neste momento.

Inicialmente, a professora *Alice* nos havia sido recomendada pela coordenadora da escola ‘central’ bem como pela professora *Débora* como sendo a pessoa mais indicada para participar desta pesquisa, pois além de lecionar para uma turma de 4ª série, utiliza a tecnologia em seu saber e fazer pedagógico. Tal entendimento também foi declarado pela professora que disse “*amar*” as tecnologias ao ser convidada para participar da pesquisa. Segundo ela:

Os vídeos nos ajudam nas aulas. Eles ilustram o que é falado e os alunos adoram. Fica mais motivador. Uso vídeos, músicas, palestras em vídeo (Dr. Drauzio Varela) para motivar os alunos, bem como, para complementar as aulas. Sempre escolho vídeos coerentes com os assuntos que serão trabalhados. De 3 anos para cá comecei a fazer Blog com os alunos. Estou aguardando a autorização dos pais para iniciar a construção do Blog desse ano. Esse Blog entrará na rede e será divulgado pelo Estado. No blog criamos espaços de discussão, bem como, coloco materiais de aula e vídeos, textos complementares (que não foi possível trabalhar em aula, devido ao tempo). (Relato da Professora Alice feito em 02/03/ 2010)

Deste modo, a professora *Alice* aceitou participar da pesquisa, todavia, com o passar do tempo e pelo seu próprio tempo, também, devido a razões pessoais, gradativamente optou por não participar.

Também relacionamos a sua não participação ao estranhamento expressado em encontro¹⁵ no qual seria confeccionado o Mapa Conceitual. Neste, após tentar elaborar o mapa conceitual sobre Tecnologia, a professora *Alice* questionou sobre a possibilidade de confeccioná-lo em sua casa e depois entregar, fato que concordamos. Todavia, tal não se concretizou.

Esta não participação pode estar relacionada à elaboração de um Mapa Conceitual, já que por ser uma técnica desconhecida dos participantes pode ter-lhe causado desconforto, como ela expressou: *“Na verdade, percebi que preciso rever meus conceitos acerca de tecnologia para conseguir elaborar o Mapa Conceitual e não consigo fazer isso agora.* (Relato obtido em 25 de junho de 2010).

As demais professoras também declararam não conhecer os Mapas Conceituais, todavia, permaneceram participando da pesquisa. Dentre elas, a professora *Salete* fez menção a um livro em que viu as figuras (diagrama), mas não sabia que tais representações recebiam essa denominação.

Com vistas a apresentar as representações obtidas nos encontros, na primeira seção deste capítulo analisaremos os saberes das professoras acerca da Tecnologia e da História com base no mapa conceitual e a narrativa elaborada com base no mesmo. Neste intento buscaremos estabelecer uma relação entre estas e suas expressões na cultura da escola.

Por fim, analisamos a narrativa produzida em um terceiro momento onde elas relacionam seus saberes acerca da Tecnologia com o Ensino de História.

4.1 SABERES DE PROFESSORAS: AS NARRATIVAS SOBRE TECNOLOGIA D HISTÓRIA

Como já comentado, Melo e colaboradoras (2007) discutem o papel dos mapas conceituais como representações gráficas do conhecimento do professor de história. Ao embasarem-se também em Novak e Gowin (1984, 1996), elas afirmam que:

¹⁵ Nesta data Alice estava esperando a confirmação de um diagnóstico de que sua mãe estava com grave problema de saúde.

A construção do mapa de conceitos explicita não apenas o tipo de conhecimento que foi compreendido, mas também o trajecto cognitivo que o informou. Assim, podemos nele, e em primeiro lugar, identificar o conhecimento declarativo já que traduz uma narrativa sobre os modos como pensamos os acontecimentos, as idéias, etc. e que relevância lhes atribuímos. Em segundo lugar, ele indicia as estratégias que usamos na sua construção sendo daí possível cartografar os conhecimentos procedimentais. Finalmente, como representação das relações entre conceitos na memória de longa duração, ele apresenta-nos um conhecimento estrutural já que na sua feitura são expostas as relações (e tipos) entre os conceitos eleitos e considerados relevantes para a compreensão do tema em estudo. (MELO *et al*, 2007, p. 12)

Nesse sentido, considerando ainda o já exposto acerca dos “saberes” (CHARLOT, 2000) e dos “saberes das professoras” conforme conceito de Tardif e Raymond (2000), neste estudo, os mapas conceituais foram empregados essencialmente como estratégia para o emergir de representações sobre esses ‘saberes’ das professoras sobre Tecnologia e História. Entendemos com Melo e colaboradoras (2007, p. 13) que nesta ação (mapa conceitual e narrativa) podem ser contemplados o “conhecimento histórico (historiográfico) propriamente dito e o conhecimento histórico didático, ambos sujeitos ao crivo de critérios que permitam a sua compreensão pelos alunos”. As autoras explicam que:

[...] alguns destes critérios são exógenos ao professor, que no entanto, os interioriza e aceita como seus, com um maior ou menor grau de adesão. São, pois, da sua responsabilidade e espelham-se nos dilemas práticos que enfrentam e tentam resolver, e nas tomadas de decisão sobre os seus comportamentos quotidianos em sala de aula. (MELO *et al*, 2007, p. 12)

Ao pensar em conhecimento histórico, advindo da ciência História ou da didática da História, devemos ficar atentos ao fato de que as professoras com as quais dialogamos não têm sua formação acadêmica em História. Deste modo, seus saberes advêm da sua experiência cotidiana, da sua formação, dos saberes escolares.

No que compete à formação, as professoras *Clarice* e *Salete*, da escola ‘rurbana’ têm formação em Pedagogia com pós-graduação em Administração, Supervisão e Orientação Escolar e Didática/Metodologia de Ensino e Psicopedagogia, respectivamente. A professora *Débora*, da escola ‘central’ tem formação em Ciências e Matemática com pós-graduação em Planejamento Educacional.

Apesar de terem formação na mesma área (Pedagogia) as professoras *Clarice* e *Salete* têm representações bem distintas, evidente que há a subjetividade de cada uma, e que o próprio curso de Pedagogia sofreu inúmeras alterações ao longo dos anos (LIBÂNEO; PIMENTA, 2009), o que pode trazer estas diferenças por terem suas formações em períodos diversos. A professora *Clarice* tem 27 anos e leciona há 06 anos, estando em início de carreira, se comparada as professoras *Salete* e *Débora* que começaram a lecionar na década de 80. A professora *Salete* tem 45 anos e leciona há 26 destes, já a professora *Débora*, com 49 anos leciona há 27 anos.

Todavia, considerando que os professores se formam também no trabalho, ou seja, no interior das escolas em que atuam e em conformidade com a cultura, tanto do grupo social quanto escolar, podemos encontrar aproximações entre as representações das três professoras, tanto no que se refere a Tecnologia quanto a História. É certo que as professoras *Salete* e *Débora*, apesar das áreas distintas de formação, apresentam mais similaridade entre suas representações do que as da professora *Clarice*.

Quanto as similaridades das professoras *Salete* e *Débora* estas referem-se tanto ao tempo de magistério quanto a carga horária de trabalho e às representações de seus saberes. Em relação à professora *Clarice*, tais similaridades referem-se ao fato de todas terem passado suas infâncias e adolescências em espaços rurais, como também ao entendimento da História. Tal constatação foi inferida na análise do mapa conceitual de Tecnologia onde a professora indica compreender o processo de mudanças como evolutivo.

No que se refere às opções profissionais, apesar de área diversa de formação, temos as professoras *Salete* e *Débora* atuando 40 horas semanais, sendo 20 horas como professora regente de uma turma da 4ª série de cada uma das escolas pesquisadas. Nas 20 horas em que atuam como professora auxiliar verificamos que a professora *Débora* atua em três turmas das séries iniciais na escola 'central', já a professora *Salete* atua em nove turmas das séries iniciais do ensino fundamental da escola 'rurbana'.

A professora *Salete* leciona para as 4ª séries há quatro anos e a professora *Débora*, leciona há quatorze anos. Todos os demais anos de trabalho das professoras foram dedicados às séries iniciais do Ensino Fundamental.

A professora *Clarice*, por sua vez, atua 20 horas semanais como regente da outra turma de 4ª série da escola 'rurbana'. Dos seis anos que leciona, três foram no Ensino Fundamental e dois na Educação Infantil, sendo este, seu primeiro ano com uma turma de 4ª série.

As similaridades entre *Débora* e *Salete* começaram a ser percebidas já no momento da confecção do mapa conceitual, posto que, apesar de elaborarem seus mapas em escolas e momentos diferentes, apresentaram as mesmas dificuldades iniciais: primeiramente ficavam pensativas, com o olhar distante, como se estivessem buscando em sua mente os conceitos que queriam trabalhar, posteriormente, indicavam que estavam inseguras. Com vistas a esclarecer a que estamos nos referindo, passamos a relatar como se deu a elaboração dos mapas com as professoras com as quais dialogamos, identificando primeiramente os mapas sobre Tecnologia e posteriormente, os mapas sobre História. Com base nos dados obtidos analisamos em seguida os saberes expressados.

Conforme dissemos, antes de iniciar a confecção dos mapas, conversamos com as três professoras sobre o que são estes e como devem ser construídos (conforme orientações apresentadas no capítulo 2 deste trabalho), só após termos certeza da compreensão das orientações é que as professoras iniciavam suas elaborações. A primeira elaboração do mapa conceitual de Tecnologia aconteceu na escola 'rurbana' (18/05/2010), onde as professoras *Clarice* e *Salete* foram orientadas simultaneamente.

A professora *Clarice* questionou se o mapa deveria versar sobre tecnologia educacional, ao que respondemos que por ser um mapa individual, deveria ser feito da forma que julgasse mais apropriada. Deste modo, para iniciar o mapa ela não fez uma lista de conceitos, e a partir do tema Tecnologia lançou os demais conceitos que considerou pertinente: **Evolução do Ser Humano; Informação; Computador; Internet; Sobrevivência; Educação.** À medida que ia colocando os conceitos, já estabelecia suas relações com as proposições que expressam seus significados. Apesar de a professora *Clarice* ter usado expressões longas como proposições, o seu mapa de conceitos é claro e objetivo, podendo ser compreendido, inclusive sem a narrativa que foi escrita em seqüência.

A professora *Salete* agiu de forma diferente, aparentando mais dificuldade com a proposta. Ela deixou claro que estava muito nervosa com a atividade e que não sabia se faria de forma correta. Neste momento, reforçamos a

explicação de que não há mapas certos ou errados, já que estes representam a organização de idéias e conceitos individuais, evidenciando apenas que as relações estabelecidas por meio das proposições devem ser claras e objetivas, ficando explícitas no mapa conceitual.

Salete pegou seu caderno e começou a olhar para a folha na qual havia escrito: “*Mapa Conceitual*” – “*10 a 15 conceitos*” – “*Tecnologia*”. Permaneceu olhando para a sua folha, pensativa por aproximadamente cinco minutos. Após, questionou: “*Você pode me ajudar?*” Ao percebermos que ela estava ansiosa com a atividade proposta, sentamos ao seu lado e sugerimos que buscasse seguir o roteiro. Tendo em vista que no roteiro havia a indicação para primeiramente identificar os conceitos-chave, limitando-os entre seis e dez conceitos, ela perguntou se podia fazer com seis conceitos. Respondemos que ela poderia fazer da forma que julgasse mais apropriada, ao que ela disse: “*estou muito nervosa, olha (mostrou a mão), estou até tremendo. Vou fazer e você vê se está certo*”. Diante de tal situação, buscamos acalmar *Salete*, deixando claro que não estávamos buscando julgar as indicações, mas sim, evidenciar como a tecnologia vem sendo entendida na atualidade. Sugerimos, portanto, que ela listasse os conceitos que achasse pertinente. Deste modo, listou os seguintes conceitos: **Computador; Televisão; Internet; DVD; Rádio; Satélites; GPS; Antenas.**

Após a listagem dos conceitos, *Salete* novamente parou e perguntou como poderia começar. Assim perguntamos: “*Ao olhar para a lista que você fez, qual destes conceitos você considera o mais abrangente?*”

Salete então escreveu o conceito *internet* no meio da folha, dizendo que a “*internet interligava países*”. Novamente parou e ficou olhando para a folha. Percebendo sua insegurança a perguntamos: “*Dos conceitos que você listou há algum que se relaciona com este?*” ao que ela respondeu “*o computador, pois é através dele que a internet chega*”. Durante toda a construção do Mapa Conceitual, conforme ela indagava (*e agora? qual conceito?*) fomos repetindo a pergunta indicada (*Ao olhar para a lista que você fez, qual destes conceitos você considera o mais abrangente? E dos conceitos que você listou há algum que se relaciona com este?*)

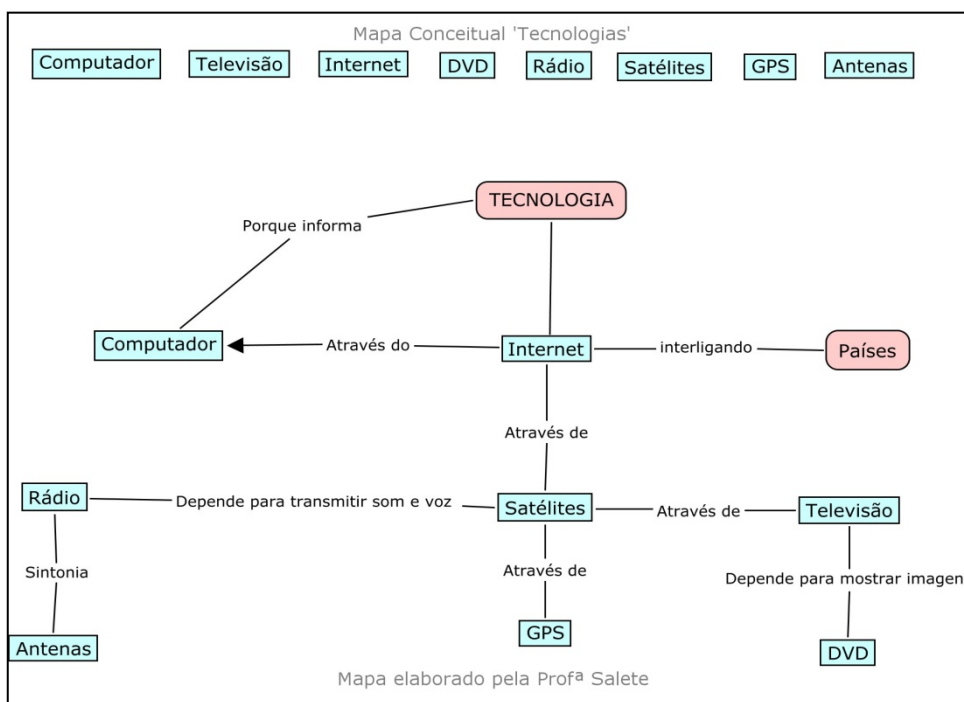
Assim, *Salete* colocou em seu mapa os conceitos na seguinte ordem: **Internet; Países; Computador; Tecnologia; Satélites; GPS; Televisão;**

DVD; Rádio; Antenas. Os conceitos Tecnologia e Países foram acrescentados durante a feitura do mapa, razão pela qual os indicamos com uma cor destacada.

De modo geral, as proposições que utilizou para exprimir as relações entre os conceitos expressam conexões de dependência entre os artefatos tecnológicos, por exemplo: o DVD, depende para mostrar imagens da televisão.

Além disso, os conceitos que utilizou, bem como, as proposições referem-se aos artefatos tecnológicos simplesmente, ou seja, os instrumentos que foram criados a partir de uma tecnologia contemporânea, conforme observamos na figura 3.

Figura 3 – Mapa conceitual sobre ‘tecnologias’ - Professora Salete



Fonte: Mapa Conceitual elaborado em 18/05/2010 pela profª Salete.

Ao analisarmos a narrativa de *Salete* acerca do mapa conceitual elaborado confirmamos nossa observação, pois ela afirma que “*O mapa conceitual apresenta alguns itens a respeito da tecnologia*” Todavia, estes itens parecem não fazer parte de seu cotidiano como indica em sua narrativa onde se ateu mais ao momento da elaboração do mapa do que aos sentidos que atribuiu aos conceitos:

A tecnologia está presente na vida das pessoas (em casa, no trabalho, nos automóveis, nas empresas, nas escolas...

Para mim, fazer este mapa conceitual não foi fácil, pois não o conhecia, fiquei insegura, nervosa e recebi ajuda da Ana Cláudia, que foi me levando a pensar e responder.

Fiquei muito envergonhada, mas ainda aprendo. Na verdade já vi nos livros este tipo de mapa, só não sabia que era Mapa Conceitual.

Comentei com a Ana que vim de uma escola rural, onde não havia nem telefone. Sou tão acostumada com as dificuldades que às vezes me esqueço que existe internet. [...] (Salete, Narrativa sobre Tecnologia, 18/05/2010)

Na narrativa de *Salete*, percebemos o que Delory-Momberger (2008, p. 36) chamou de “fato biográfico”, ou seja, esse “viés da figuração narrativa que acompanha o percebido de nossa vida”, indicando uma necessidade de se apropriar da própria vida, já que conforme a mencionada autora: “quando queremos nos apropriar de nossa própria vida, nós a narramos”.

Tal afirmativa embasa-se na indicação narrada: “*Vejam só, outro dia, fiquei ouvindo e copiando música para cantar com os alunos da oficina e me lembrei da internet quando estava terminando*”, como se estivesse contando um fato para muitas pessoas, fato este que segundo seu relato verbal, enquanto escrevia a narrativa ocorreu de outra forma: “*Eu estava ouvindo a música e parando para copiar, até que alguém chegou e falou: o que você está fazendo? Eu expliquei e me disseram: Porque não pega na internet? Falei: é mesmo. Mas, já estava no fim e continuei*”. (Salete, Narrativa sobre Tecnologia, 18/05/2010)

Novamente, cremos ter indícios das já citadas “estratégias de sobrevivência” (CHARLOT, 2008). O professor acostuma-se com as dificuldades, tendo inclusive dificuldade de aceitar a novidade, mesmo que esta possa facilitar a sua vida, simplesmente porque de alguma forma, as dificuldades já estão conformadas em seu cotidiano.

Salete tem computador em sua casa e o utiliza há apenas um ano, logo define-se como “iniciante” em seus conhecimentos de informática. Afirma que acessa sites na internet, sendo estes de “*pesquisa, culinária e moda*”. Como site que utiliza para planejar as suas aulas, como os demais pesquisados, também indica o site *Google*. Ao perguntarmos a *Salete* se a internet pode ajudá-la em suas atividades didático-pedagógicas, ela afirmou que *sim*, pois “*tem informações mais detalhadas do que os livros apresentam*”. Todavia, apesar dessa indicação, não identificamos indícios de que a tecnologia informacional seja por ela utilizada para seu saber e fazer pedagógico. A esse respeito, encontramos contradições no

discurso de *Salete*, pois ela afirma que diariamente pesquisa conteúdos na internet para planejar as suas aulas, contudo, indica não utilizar o computador para elaborá-las. É a força da ‘cobrança social’ que exige o uso da tecnologia informacional por parte do professor, que leva *Salete* a afirmar: “*aprendi, não vou fazer mais isso*”, assim como, a não explicitar seu não compartilhamento com a necessidade tão apregoada do domínio e uso da tecnologia informacional. (*Salete*, Narrativa sobre Tecnologia, 18/05/2010)

Assim como aconteceu com *Salete*, após ouvir e indicar que havia compreendido as orientações para elaboração do mapa conceitual, *Débora* (escola central) também questionou se poderia elaborar seu mapa com seis conceitos (o número mínimo de conceitos indicados). Ao que respondemos que este deveria ser feito da forma que ela julgasse mais conveniente. Neste momento, *Débora* deixou claro que também nunca havia feito um Mapa Conceitual e que precisaria da nossa ajuda, pois não sabia se faria de forma correta. Assim como *Clarice*, ela também nos questionou sobre a que “Tecnologia” nos referíamos. De igual modo, buscamos explicar que os mapas conceituais são únicos, pois representam a organização de idéias e conceitos individuais, razão pela qual, não existe um mapa certo ou errado.

Entendemos que o estranhamento gerado pela novidade da atividade solicitada pode ter deixado *Salete* e *Débora* inseguras. *Débora*, também permaneceu pensativa durante alguns minutos, o que é esperado, já que precisamos organizar nosso pensamento, mas também solicitou sugestões de como deveria começar. Igualmente, perguntamos se ela não preferia, primeiramente, listar os conceitos. *Débora* listou os seguintes conceitos: **Computador; Televisão e Vídeo em sala de aula; Celular; Internet; Satélites; GPS.**

Após a listagem dos conceitos, *Débora* perguntou como poderia começar a organizar o seu mapa. Perguntamos: “*Ao olhar para a lista que você fez, qual destes conceitos você considera o mais abrangente?*” Ela escolheu então, o conceito *Televisão*, ligando-o ao *vídeo*, indicando que o sentido da relação entre eles - vídeo e televisão - é a *aprendizagem*. A partir de um conceito amplo (aprendizagem) reduz este significado aos dois artefatos, puxando ainda uma seta para o conceito *sala de aula*.

Este posicionamento de *Débora* nos remeteu a Vygotsky (2006, p. 115) para quem a aprendizagem é entendida “como um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolva as características humanas [...]”

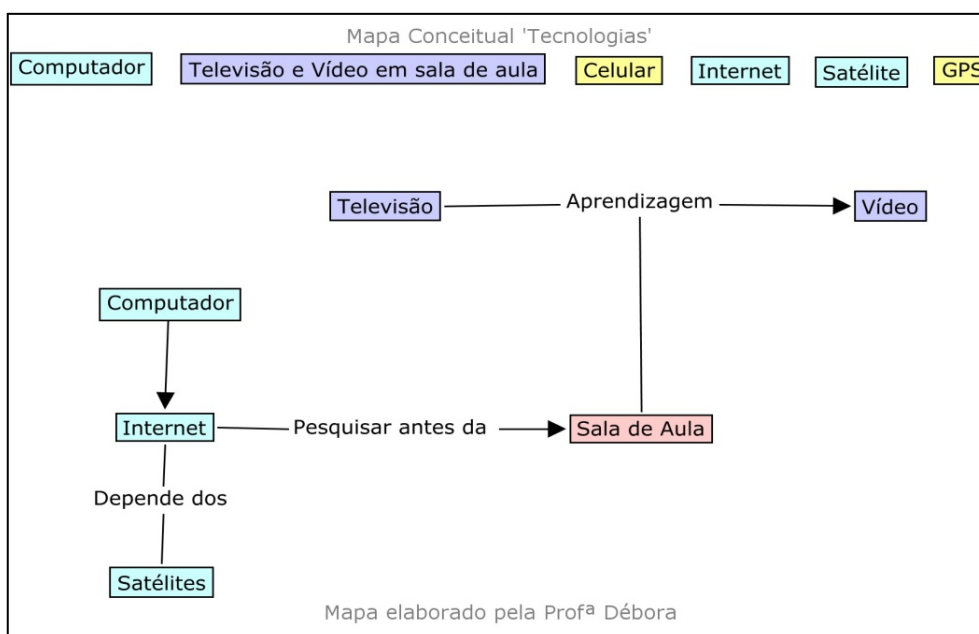
formadas historicamente”. O que ele nos traz é a importância do processo de transformação das funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores que terá contexto importante no ambiente escolar que favorece o conhecer, orientar, descobrir, analisar e estimular, na mediação propiciada por ações pedagógicas estratégicas para o desenvolvimento do cognitivo. Nesta perspectiva, entendemos que a professora *Débora* ao atribuir ao computador e internet a condição de mediadores determinantes para a aprendizagem retirou-os de sua condição de recursos de ensino e minimizou o papel do professor no processo pedagógico.

Feitas tais considerações, prosseguimos com a elaboração do mapa de *Débora*, que após alguns minutos observando sua representação perguntou: “o que coloco agora?” Novamente nos reportamos a sua lista de conceitos e indagamos: “*Dos conceitos listados há algum que se relaciona a estes que estão aqui?*” Imediatamente, *Débora* respondeu: “*Computador que ajuda nas pesquisas para a aula*”. Deste modo, colocou o termo computador que logo relacionou à *internet*. Após alguns minutos, disse que a *internet* depende dos *satélites* e estabeleceu uma relação entre estes termos. Apesar de ainda faltarem dois conceitos da lista a serem relacionados, *Débora* questionou “se já estava bom”, ao que lhe perguntamos: “*Para você está bom? Esse mapa expressa o que é tecnologia para você?*”. Ao responder afirmativamente, solicitamos que ela fizesse uma narrativa sobre seu mapa conceitual de Tecnologia.

Ao observarmos o mapa conceitual de *Débora*, com a representação de seus saberes sobre ‘Tecnologia’, identificamos a semelhança com *Salete*, visto que, dentre os conceitos listados, identificamos os mesmos - *Computador; Televisão; Internet; Satélites; GPS* – ou seja, conceitos que se referem a artefatos tecnológicos. O que temos é um conceito em que não dimensionam a potencialidade que percebemos na presença da tecnologia na sociedade contemporânea que vai além da condição de recurso, mas que também não substitui o professor e o contexto histórico e sociocultural da produção e veiculação de saberes. Para Lévy (1999) no que se refere à questão da cultura “as tecnologias são produtos de uma sociedade e de uma cultura” e como tal, são “imaginadas, fabricadas e reinterpretadas durante seus usos pelos homens, como também é o próprio uso intensivo de ferramentas que constitui a humanidade”. (p. 21-22)

Apesar das professoras apresentarem tal representação observamos que *Débora* estabeleceu uma relação mais direta entre estes artefatos e a atividade de ensino, ainda que de forma tênue. Apesar da vinculação indicada entre “Televisão e Vídeo” não forneceu mais informações acerca de seus usos. Ao responder o questionário, *Débora* também indicou que utiliza na sala de aula a TV Pendrive. Todavia, observamos que *raramente* ela faz uso destes. Também neste sentido se assemelha a *Salete*, ou seja, se coloca na condição de ‘ter que usar tecnologias’ para manter a imagem de atualizada na sociedade contemporânea conforme visualizamos na figura 4.

Figura 4 – Mapa Conceitual Sobre ‘Tecnologias’ - Professora Débora



Fonte: Mapa Conceitual elaborado em 18/06/2010 pela profª Débora.

Na tentativa de buscar novos elementos que nos indicassem outras perspectivas nos remetemos à narrativa de *Débora* conforme segue abaixo;

Para uma melhor compreensão dos conteúdos trabalhados, é importante o uso dessa tecnologia, paralelo ao livro didático.

Para o aluno, determinados conteúdos estão muito distantes da sua realidade. Por exemplo, trabalhar o relevo paranaense quando percebemos que o aluno ainda não tem a compreensão (maturidade) da dimensão territorial do estado, até mesmo do município onde mora. (Débora, Narrativa sobre Tecnologia, 18/06/2010)

Ao referir-se à tecnologia não deixa claro a qual artefato se refere, o que está explicitado no mapa, ou seja, o computador entendido como um recurso tecnológico que favorece o desenvolvimento da pesquisa de conteúdos e atividades para as aulas. Tal entendimento pode ser constatado nas respostas obtidas no questionário, onde afirmou que o laboratório de informática da escola é utilizado “*para pesquisa de conteúdos. Preparação e impressão dos mesmos*”. Débora indicou também que tem computador em casa e já o utiliza há 8 anos, definindo seus conhecimentos como *intermediários*. Ela afirma que a informática é importante na escola, todavia, não justifica a razão da importância atribuída.

De modo geral, percebemos que, para Débora o computador e a internet são recursos que possibilitam ao professor “*pesquisar para as aulas*”. Constatamos também que essa “*pesquisa*” é realizada no portal “*Dia-a-dia Educação*” e no site *Google*. Este último site está tão relacionado ao seu saber e fazer pedagógico que comumente, é indicado aos alunos para a realização de pesquisas, como observado em uma aula em que trabalhava um conteúdo de Geografia.

Débora solicitou uma pesquisa sobre “*a Usina hidrelétrica de Itaipu e outra que fosse da escolha do aluno*”, para tal, explicou que o trabalho deveria seguir as normas: “*O trabalho deve ser feito em folha de almaço, ter uma folha para a capa; uma contracapa sem nada escrito, cabeçalho, título e desenvolvimento com letra legível, respeitando a margem, podendo ser a caneta ou a lápis*. Sugeriu que eles buscassem os textos na Internet, imprimissem e lessem, já grifando o que achavam mais importante para depois escrever. Falou ainda que o importante é a qualidade e não a quantidade, pois “*copiar, ser ‘robzinho’ qualquer um faz!*”. Débora explicou que os alunos poderiam colocar gravuras/fotografias, ao que uma aluna comentou da necessidade de “*colocar a legenda*”. Neste sentido, Débora falou também da importância da bibliografia. (Observação realizada em 14/09/2010)

Deste modo, podemos inferir que apesar de não selecionar os sites previamente para a investigação de conteúdos, tampouco recomendar um dos sugeridos no livro didático, Débora busca trabalhar com os alunos os procedimentos da pesquisa, ao evidenciar a necessidade da leitura e da seleção das informações realmente úteis. O fato de solicitar que os alunos apresentem um trabalho com a própria caligrafia, indica uma preocupação com a realização de pesquisas aleatórias e a busca pelo estabelecimento de uma relação macrocognitiva, pois os alunos

precisam ler e selecionar o que de fato é relevante, apresentando uma síntese das leituras efetuadas. Todavia, a problematização, que caracterizaria a pesquisa científica, é ausente, sendo exigido um rigor apenas na apresentação dos relatórios.

Em tese Mestrado em Ciências da Comunicação – Comunicação, Cidadania e Educação na Universidade do Minho, Pereira Neto (2006) investigou as potencialidades educativas da Internet, com o objetivo de verificar a representação que professores e alunos têm, bem como caracterizar a utilização que fazem da Internet como de acesso à informação. Quanto aos levantamentos obtidos em sua pesquisa empírica, ela afirma que:

Conseguido o acesso a uma página electrónica através da utilização de um motor de busca (o *google*, na maior parte dos casos), as funções “copiar” e “colar” são quase imediatas, sendo precedidas apenas pela leitura da primeira frase do texto, que permite a identificação do assunto e avaliar a sua adequação ao tema a pesquisar. Da mesma forma, também a rejeição da página é quase imediata se as primeiras linhas não permitirem uma identificação inequívoca da informação pretendida. Este método pouco eficaz de selecção traiu alguns alunos, que apresentaram longos excertos textuais sem qualquer relação com o tema tratado, o que permite concluir que não foi sequer realizada uma leitura dos textos seleccionados. (PEREIRA NETO, 2006, p. 88)

Esta realidade apontada pela autora, em que não há critérios no processo de seleção da informação por parte dos alunos, indicando que “nem mesmo o autor da página consultada merece alguma atenção por parte dos alunos”, parece ser um dos problemas que se configura em relação à pesquisa pelo aluno na Internet, que não está situada apenas nele, mas também na postura do professor, o que relacionamos à condição expressada por *Débora* e *Salete*. Tal realidade reafirma a necessidade de atenção à qualidade da relação tanto dos professores quanto dos alunos em relação ao foco educativo das tecnologias educacionais.

Apesar de não termos presenciado a correção efetuada pela professora *Débora*, acerca dos trabalhos propostos, ao observarmos suas aulas em que discutiu pesquisas realizadas pelos alunos, também não percebemos questionamentos acerca das fontes pesquisadas, tampouco, sobre os autores utilizados (Observações realizadas em 31/08/2010 e 28/09/2010). Todavia, na única aula assistida buscou situar o autor de um quadro, dando indícios da importância da fonte indicada no livro ao situar os dados biográficos do autor, indicados no final do livro didático utilizado. (Observação realizada em 18/08/2010).

Débora em suas aulas, cotidianamente, pontua a necessidade de autonomia por parte do aluno. Em uma aula disse-lhes que eles precisam aprender a fazer as coisas, pois irão para a 5ª série e lá, os professores não ficarão à sua disposição, ajudando-os (Observação realizada em 18/08/2010). Mas, ao solicitar atividades de pesquisa, que poderiam ajudar o aluno no desenvolvimento dessa autonomia e emancipação, tal não ocorre. Já que, como vimos, na escola (central) o laboratório de informática pode ser utilizado com os alunos, mediante elaboração prévia, por parte do professor de um projeto, todavia, ela não nos indicou tal uso, evidenciando que não realiza tais projetos.

Concordamos com Pereira Neto (2006, p. 94) quando afirma que “pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável, implica a capacidade de interpretar informação de forma crítica em função das questões, necessidades ou problemas a resolver e respectivos contextos”.

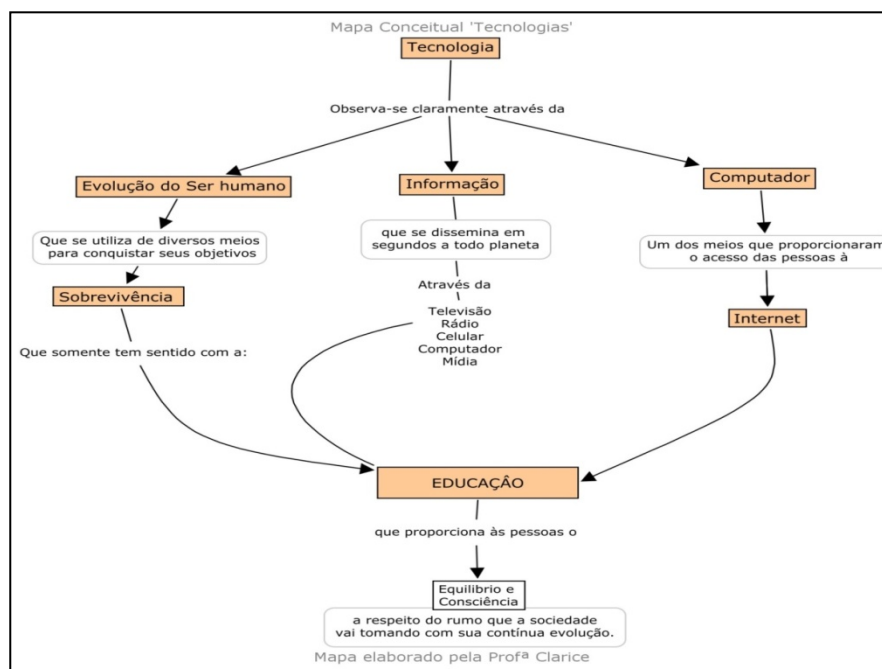
Todavia, tal perspectiva para a autora ainda se configura como:

[...] competências pouco desenvolvidas [...]. Estamos certos que a deficiente preparação dos alunos neste domínio irá condicionar o seu percurso escolar e não se desvanecerá com a entrada na universidade, onde o grau de autonomia exigido aos alunos aumenta e faltam, muitas vezes, os instrumentos para alcançar a meta exigida neste grau de ensino. Correndo risco que qualquer generalização comporta, parece-nos evidente que o sistema educativo está a falhar na tarefa de fornecer, a todos, meios para dominar a proliferação de informação, de a seleccionar e hierarquizar, com espírito crítico, como seria desejável, preparando os cidadãos para lidarem com uma quantidade enorme de informação, nem sempre factual. (PEREIRA NETO, 2006, p.94)

Tal assertiva pode ser relacionada a Chesneaux (1996, p. 120), para quem a “informação tratada independente de seu contexto, está duplamente desprovida de ‘sentido’; não tem mais nem conteúdo, nem direção”.

Analisando o mapa conceitual sobre tecnologias elaborado pela professora *Clarice* encontramos elementos que nos indicam que as generalizações realmente são perigosas e que o sistema educativo pode não estar assim tão a deriva, como notamos na figura 5.

Figura 5 – Mapa Conceitual Sobre ‘Tecnologias’ - Professora Clarice



Fonte: Mapa Conceitual elaborado em 18/05/2010 pela profª Clarice.

Clarice indica que a tecnologia é observada através da evolução do homem para a sua sobrevivência; da informação disseminada globalmente por meio das mídias, do computador, da televisão, entre outros; do computador como um meio que proporciona o acesso à internet e indicando que tudo isso, só tem sentido com a Educação, ou seja, com a consciência crítica acerca de seus usos, como identificamos em sua narrativa:

Todo o aparato tecnológico existente, em minha opinião, não faz sentido se não for guiado pelo processo educacional, que trabalha a questão da conscientização a respeito do que recebemos diariamente. Que nos ajuda a discernir entre o que é realmente importante para nossa formação e o que é fútil. A educação forma o ser humano para conviver em sociedade, para lidar com o mundo tecnológico, para contribuir ativamente e conscientemente no meio em que vivemos. (Clarice, Narrativa sobre Tecnologia, 18/05/2010)

Podemos dizer que Clarice passou sua infância e adolescência em uma sociedade já globalizada, devido ao desenvolvimento tecnológico, como ela mesma afirma: *A informação evoluiu assustadoramente a partir da década de 90, transformando o planeta numa “aldeia global”, no qual a grande maioria dos lugares*

tem conhecimento das diversas realidades existentes. (Clarice, Narrativa sobre Tecnologia, 18/05/2010)

Ao analisarmos os questionários, encontramos elementos que sustentam ainda tal afirmação sobre *Clarice*, pois em relação ao computador ela explica que “*desde a adolescência*” tem conhecimentos “*intermediários*” e que fez curso específico de informática.

Costuma acessar a internet, indicando o acesso a *sites de pesquisa*. Apesar de se referir ao site *Google*, pontua que a informática a *ajuda* em suas atividades didático-pedagógicas por ser “*um recurso de fácil acesso*” onde “*pode obter muitas informações em pouco tempo*”. Indica ainda que utiliza o computador para “*pesquisar determinados conteúdos na Internet e para digitar provas, tabelas, atividades*”.

Em conversa informal na escola ‘rurbana’, as professoras *Clarice* e *Salete* nos relataram que costumam procurar na internet conteúdos de *Ciências*. *Clarice* de maneira crítica relatou que estava com muita dificuldade de encontrar materiais interessantes na internet, e solicitou indicações de sites onde ela poderia pesquisar, especialmente, onde poderia encontrar atividades de *Matemática*. (Relato obtido em 24/08/2010)

Ressaltamos que, em seu cotidiano pedagógico com os alunos não constatamos sugestões para a realização de pesquisas, tampouco indicações de sites para tal. Não podemos esquecer que a população atendida pela escola ‘rurbana’, apesar de, economicamente, aparentar ter menos recursos que a população da escola ‘central’, dispõe em grande parte de acesso ao computador e a internet, se não em suas residências em lojas especializadas (Cybers), conforme constatamos na aplicação de questionário dirigido aos alunos como atividade do projeto de pesquisa “Ensino de História e Cultura Contemporânea: Relações com o saber e perspectivas didáticas”.

Ao confrontarmos os aspectos da cultura das escolas, com as singularidades das professoras com as quais dialogamos, podemos inferir que o site *Google* é o mais lembrado dos sites por ser ‘um buscador’ universal, permitindo o acesso a vários outros sites que se referem à informação buscada, evidenciando que o professor ainda não se apropriou daquele espaço do saber, proposto por Lévy, já que não indica espaços específicos onde podem buscar o ‘saber’. Ao fazer sua narrativa sobre tecnologias, *Clarice* nos elucida e alerta: “*Neste espaço tão*

amplo e complexo do mundo da informação e da tecnologia, parece não ter espaço para o pensamento, para a reflexão. As notícias surgem a todo momento, exigindo de nós uma contínua busca por novas informações, para estarmos sempre “anteados”. (Clarice, Narrativa sobre Tecnologia, 18/05/2010)

É exigido que o professor esteja ‘anteadado’ com as informações do mundo que o cerca e nesse sentido, o *Google* tem sido visto como referência mundial, tanto que visando censurar o acesso à informação o governo chinês estabeleceu critérios para seu funcionamento naquele país, limitando os parâmetros de buscas online, (INFO EXAME, 12/03/2010), acarretando no encerramento das atividades do site na China.

Outro aspecto importante levantado por *Clarice* é o fato de, com a globalização, aparentemente não mais refletimos sobre as informações que recebemos, utilizando a tecnologia sem critério. Assim como aconteceu com a professora *Alice* que verbalizou a necessidade de reavaliar seus conceitos, em sua narrativa *Clarice* nos fala sobre esse uso sem reflexão: *“Elaborar este mapa conceitual foi muito prazeroso, pois me fez refletir sobre conceitos que usamos diariamente, mas não paramos para pensar em seu real significado!”* (Clarice, Narrativa sobre Tecnologia, 18/05/2010)

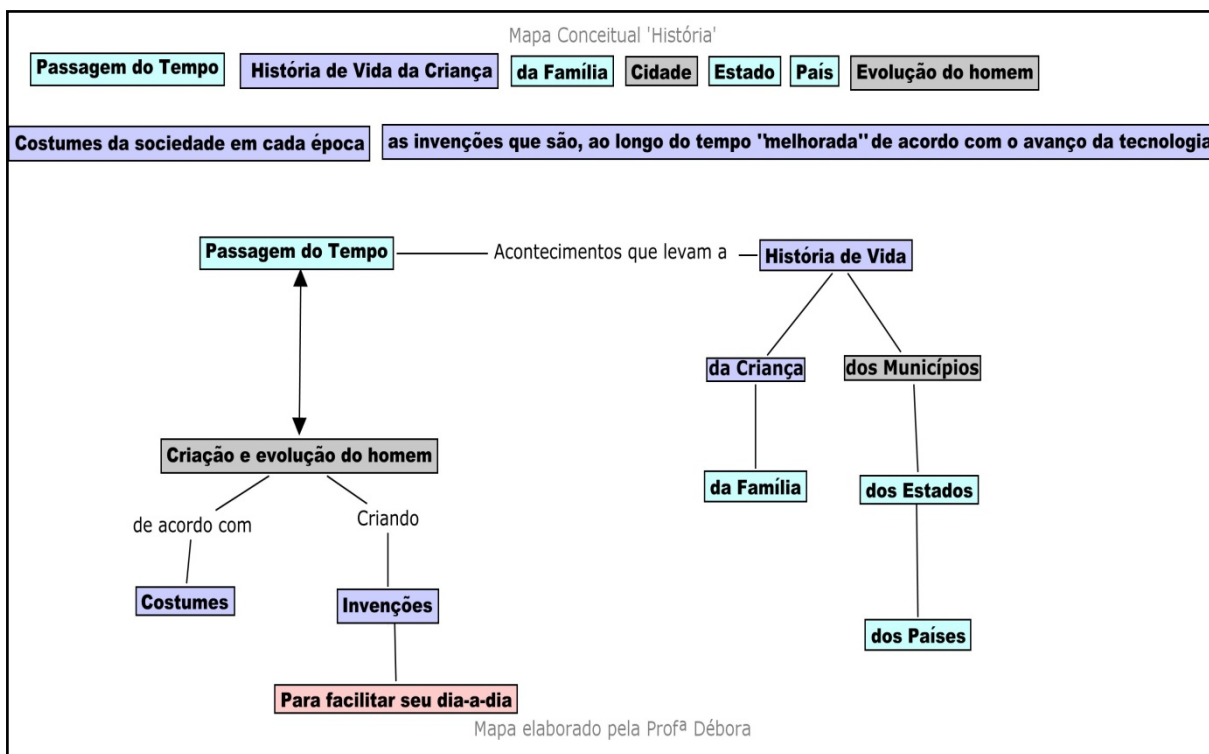
Clarice também parece ser a única professora a relacionar a tecnologia à historicidade dos artefatos tecnológicos, conforme narra:

Ao pensar no conceito “tecnologia”, vem à minha mente primeiramente a evolução do ser humano, que usa diversos meios para garantir seu bem estar e sua sobrevivência. Cada conquista impulsiona uma outra, e assim se aprimoram os recursos. (Clarice, Narrativa sobre Tecnologia, 18/05/2010)

Entendemos que, ao relacionar a tecnologia com a evolução do homem, *Clarice* representa a idéia de civilização discutida com base em Tylor que para Cardoso (1997) é representativo do “paradigma iluminista” da história. Para Burke (1992, p. 10) o paradigma tradicional poderia ser chamado de “visão do senso comum da história” indicando que “ele tem sido com freqüência – muita freqüência – considerado a maneira de se fazer história, ao invés de ser percebido como uma dentre várias abordagens possíveis do passado”.

Ao analisarmos o mapa conceitual sobre História, elaborado por *Débora*, também encontramos indícios deste pensamento, conforme visualizamos na figura 06.

Figura 6 – Mapa conceitual sobre ‘história’ - Professora Débora



Fonte: Mapa Conceitual elaborado em 24/09/2010 pela profª Débora.

Para elaborar esse mapa conceitual, *Débora* teve mais facilidade, visto já conhecer a técnica. Enquanto pensava em como faria, me contava sobre a disciplina de história, referindo-se aos conteúdos trabalhados nesta. Após alguns minutos, perguntou-nos como deveria elaborar o seu mapa, ao que sugerimos que fizesse a lista de conceitos. Deste modo, *Débora* listou os seguintes conceitos: **Passagem do tempo; história de vida da criança; da família; cidade; escola; país; evolução do homem; costumes da sociedade em cada época; as invenções que são, ao longo do tempo ‘melhoradas’ de acordo com o avanço da tecnologia**

É válido mencionar que ela não queria usar a palavra ‘melhorada’, permanecendo pensativa por alguns minutos, enquanto buscava na memória uma palavra que fosse mais apropriada. Ao optar por manter a palavra, novamente nos perguntou sobre como deveria começar o mapa conceitual. Respondemos: “Ao olhar

para a lista que fez, qual conceito considera mais abrangente?”. Deste modo, primeiramente ela colocou “historia de vida”, relacionando- a a “acontecimentos que levam à passagem do tempo”. Observando seu mapa, *Débora* colocou o conceito “da criança” ligada à “história de vida”, e depois relacionando aos demais conceitos. Ao olhar para a sua lista, associou a “passagem de tempo” a “criação e evolução do homem, de acordo com costumes, criando invenções para facilitar seu dia a dia”. Mencionamos que conforme relacionava os conceitos, relatava oralmente o que estava pensando. Evidencia-se que ao confeccionar o mapa, *Débora* reduziu algumas frases que anteriormente haviam sido listadas como conceitos, além disso, não usou muitas proposições para explicar as relações estabelecidas.

Todavia, sua narrativa expressa claramente seu pensamento acerca da História, o que relacionamos ao pensamento da professora *Clarice* sobre tecnologia:

Com a criação do homem, surgem os fatos e acontecimentos que vão, ao longo do tempo, formando a história de cada um. De acordo com os usos, costumes e necessidade de cada povo, surgem as invenções de instrumentos capazes de melhorar seu cotidiano. (Débora, Narrativa sobre História, 24/09/2010)

Ao analisarmos a representação do ‘saber’ de *Débora* sobre Tecnologia ficamos com a impressão que ela não relaciona à historicidade, todavia, ao representar seu saber sobre História, identificamos claramente a relação com o que pensa sobre a tecnologia, evidenciando a proximidade deste pensamento ao paradigma iluminista.

Além deste aspecto, seu mapa nos remete a história como disciplina que, nas séries iniciais do Ensino Fundamental trabalha com a história de vida da criança, família, município, estado, ou seja, parte da historia da criança para trabalhar os elementos históricos que lhe são próximos, mantendo a organização dos conteúdos históricos em ‘círculos concêntricos’ com base em interpretações derivadas da epistemologia piagetiana que se estabeleceu a partir da década de 1970 de forma equivocada.

Conforme Bittencourt (2007, p. 49)

o ensino de uma história regional sempre foi apresentado como proposta educacional, considerando-se as possibilidades enunciadas entre outros aspectos pelos currículos fundamentados nos círculos concêntricos pelos

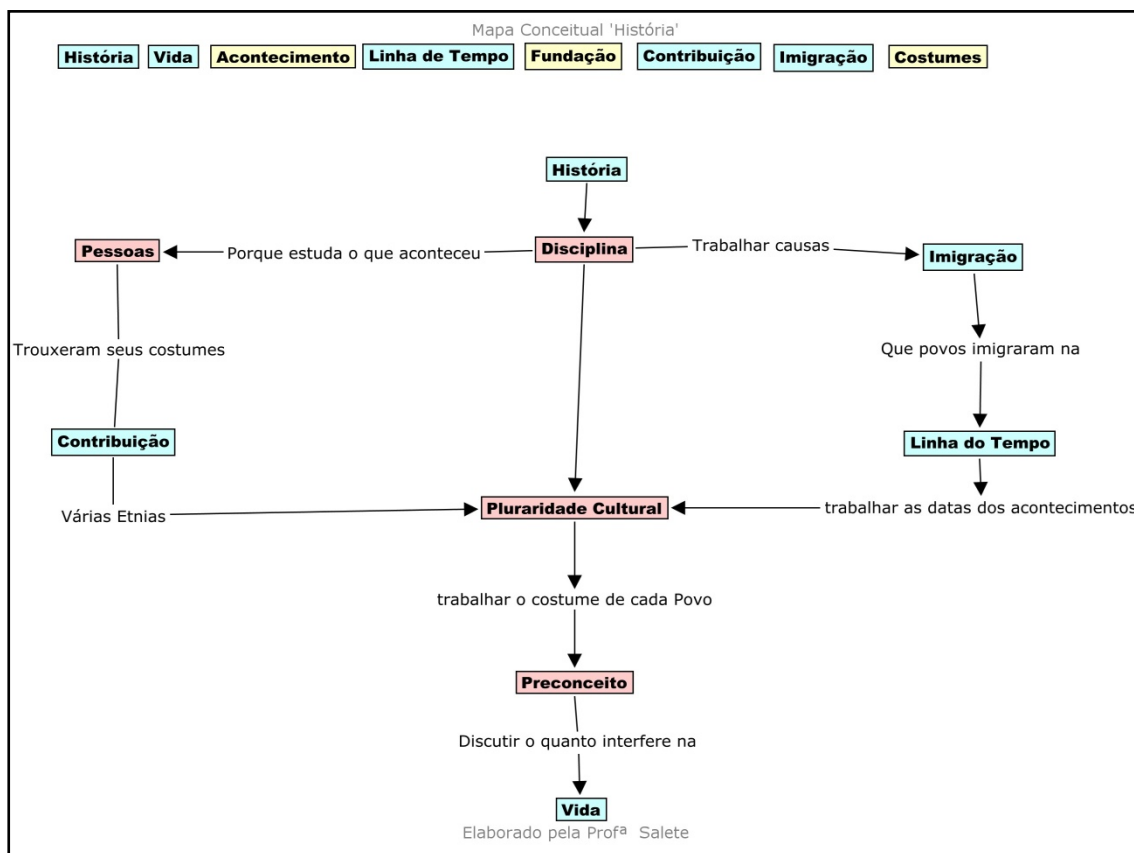
quais os alunos, dentre da lógica do desenvolvimento cognitivo, deveriam ser introduzidos na apreensão do tempo e do espaço, começando pelo mais próximo (escola, bairro, família) para o mais distante (cidade, município, região, nação). Na prática, concretizaram-se estudos de cada estado da federação [...] que tem se denominado história regional.

Ao elaborarmos o mapa conceitual de História na escola 'rurbana', ocorreu o mesmo que com *Débora*, ou seja, tivemos mais facilidade devido ao reconhecimento da estratégia proposta.

Novamente a professora Clarice elaborou seu mapa sozinha e de forma direta, ou seja, sem listar previamente os conceitos que utilizaria. Apenas ao finalizar a elaboração de seu mapa nos questionou sobre o fato do mesmo estar "bom" e "correto". Neste sentido, respondemos que se o mapa fosse representativo de seu entendimento sobre História, para nós, estava 'ótimo'. Já a professora *Salete*, apesar de mostrar-se mais tranqüila quanto aos conceitos, apresentou dificuldade para iniciar a elaboração, solicitando nossa ajuda. Portanto, sugerimos que ela inicialmente, listasse os conceitos. Salete listou os seguintes conceitos: **História – vida – acontecimento – linha de tempo – fundação – contribuição – imigração - costumes.**

Após a listagem, colocou o conceito "história" que logo relacionou a "disciplina" e "pessoas", dois conceitos que não havia listado. Dando continuidade falou da "imigração" e da "linha do tempo". Ao observar a outra parte de seu mapa, relacionou o conceito "pluralidade cultural" ligando-o ao conceito "disciplina", imediatamente estabelecendo a relação com o conceito "preconceito". Ao finalizar também nos perguntou se o mapa estava correto recebendo a mesma resposta dada à professora *Clarice*. *Salete* observou que não relacionou todos os conceitos que havia listado e tentou relacioná-los, contudo, por achar que seu mapa já representava o que queria dizer, não os utilizou, conforme observarmos na figura 7, referente ao seu mapa conceitual de História.

Figura 7 – Mapa conceitual sobre ‘história’ - Professora Salete



Fonte: Mapa Conceitual elaborado em 21/09/2010 pela profª Salete.

O ensino de História no Ensino Fundamental em orientação preconizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de História sugere que deve partir da realidade do aluno, para que eles possam perceber as semelhanças e diferenças, bem como as permanências e as transformações no modo de vida social (BRASIL, 1997, p. 49). Assim, entendemos que no entendimento de Salete há repercussões das orientações propostas pelo PCN, notadamente, no que se refere ao tema transversal 'Pluralidade cultural' ao falar do preconceito, como constatamos em sua narrativa:

Trabalhar a história como disciplina, para mim, é algo deslumbrante, pois viajo. Conto a história para os alunos como se contasse "Chapeuzinho Vermelho" para uma criancinha. Percebo que eles se interessam muito. Gosto de pedir opiniões e dar vários exemplos.

Falo dos bons e maus acontecimentos, dos costumes, da imigração (o quanto muitos povos sofreram com as guerras e o quanto muitos,

ainda sofrem), do preconceito, que ainda hoje, interfere na vida das pessoas e fere sem piedade.

Costumo trazer para a vida dos alunos as boas maneiras, o respeito ao próximo e à natureza, procurando formar um cidadão consciente e responsável e espero que esta semente floresça e dê bons frutos.
(Salete, Narrativa sobre História, 21/09/2010)

Em sua narrativa, *Salete* indica a concepção que conforme Furet (1975, p. 82), “obedece a um recorte do tempo [...] conservando aquilo que escolheram do seu passado ou simplesmente do passado, sem desfazer nem reconstruir os objetos do passado”, já que fala de “momentos e não de objetos”. Assim, podemos entender que para *Salete*, a história pode não ser problematizada e relacionada ao seu cotidiano.

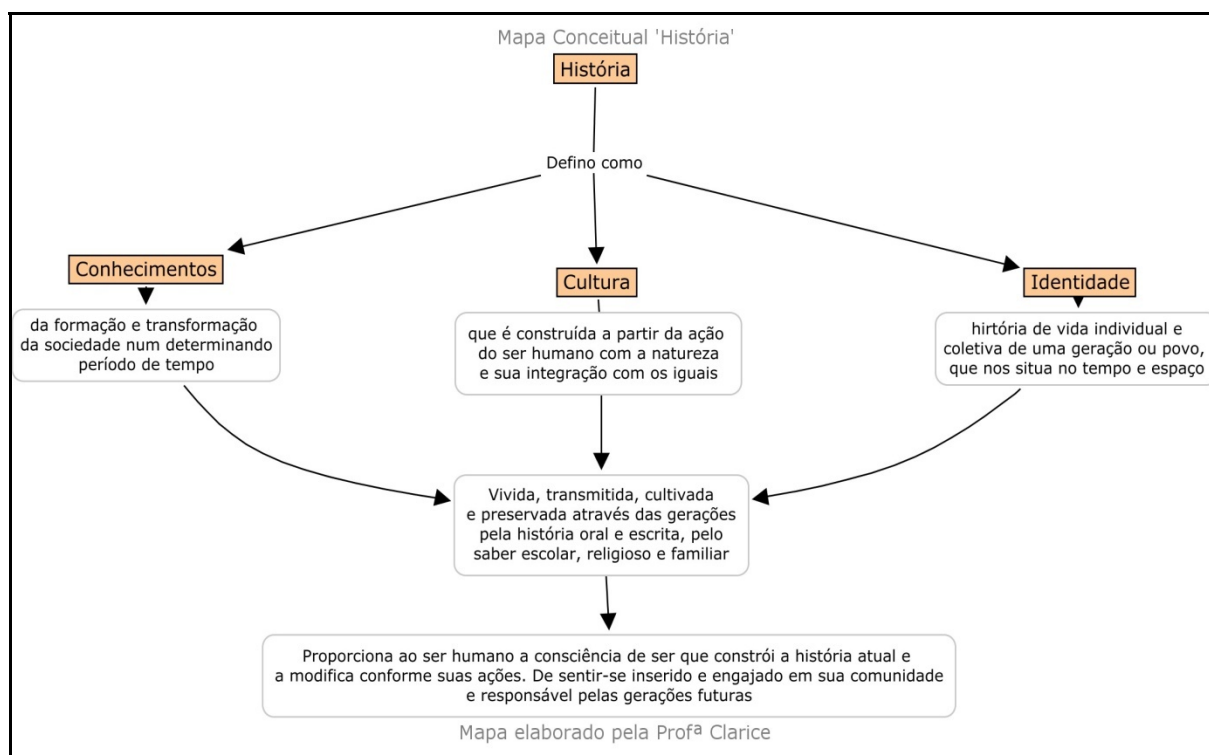
Zamboni (1993, p. 7) pontua que o “objetivo fundamental da história no ensino fundamental é situar o aluno no momento histórico em que vive”. Portanto, podemos imaginar que tal não vem ocorrendo na escola ‘rurbana’ já que conforme relato informal das professoras *Salete* e *Clarice*, tais conteúdos não são exigidos na cultura daquela escola, privilegiando-se os conteúdos de português e matemática. *Clarice* relatou que não há uma cobrança da coordenação da escola para que seja realizado este trabalho, deixando claro que trabalham a disciplina de História porque acham importante para o aluno. (Relato obtido em novembro de 2010).

Miranda (2008), em sua experiência como docente e orientadora de trabalhos de pesquisa em iniciação científica na formação dos professores em Pedagogia, também constatou

um discurso hegemônico a respeito da necessidade de conferir prioridade ao domínio da leitura, da escrita e das operações matemáticas sempre se projetava, [...] como uma justificativa aparentemente sólida para deslocar a reflexão a respeito da História e do tempo na escola básica para segundo plano. (MIRANDA, 2008, p. 03)

Contudo, ao observarmos o mapa conceitual elaborado por *Clarice* acerca da História, supomos que, para ela, a História está relacionada à cultura e identidade, razão pela qual lhe atribui importância, conforme verificamos na figura 8.

Figura 8 – Mapa conceitual sobre ‘história’ - Professora Clarice



Fonte: Mapa Conceitual elaborado em 21/09/2010 pela profª Clarice.

Em seu mapa, *Clarice* utiliza frases amplas ao invés de curtas para explicar as proposições estabelecidas entre os conceitos, como explica em sua narrativa:

Quando penso em História, os conceitos que me vêm a mente são: conhecimento, cultura e identidade. Conhecimento da história da sociedade, de sua formação e estruturação, dos acontecimentos que a levaram a ser da maneira que hoje se encontra. Cultura, devido às diferentes etnias e realidades, que vão se constituindo e adaptando conforme os meios, possibilitando a formação de uma identidade pessoal, que dá significado às ações e construções de um povo. Identidade que insere o ser humano no tempo e espaço e os leva a lutar pelos valores do grupo. Todo esse saber se mantém e é sabido atualmente graças à história oral e escrita, pelo saber escolar, religioso e familiar que as gerações trazem com o passar do tempo. Todo esse saber somente tem sentido se nos leva a refletir e agir sobre a realidade atual de maneira transformadora, que possa modificá-la para melhor, sabendo dos erros do passado e sonhando com os acertos do futuro. (Clarice, Narrativa sobre História, 21/09/2010)

As representações de *Clarice* trazem a História de forma mais abrangente, ao tomarmos como parâmetro as representações de *Salete* e *Débora*

que identificam a história com a disciplina escolar, 'conteúdos e metodologias' no caso, aqueles legitimados pelo currículo, incluindo as 'inovações' propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. O que também foi constatado por Miranda (2008) em sua experiência como docente. Ela afirma que:

[...] um número significativo de alunos, sobretudo dos cursos de Pedagogia, tinha problemas em relação à compreensão do tempo, não conseguia identificar nenhum sentido valorativo no conhecimento histórico, desvalorizava as operações de memória individual e coletiva, e, grosso modo, operava com categorias de análise histórica que remontavam ao momento de instituição do saber histórico escolar como ferramenta de controle social e de constituição de identidades nacionais. (MIRANDA, 2008, p. 3),

Ao falar dos currículos de História e programas de História do Brasil, Abud (1998, p. 29) explica que os currículos tem sido "responsáveis, em grande parte, pela formação e pelo conceito de História de todos os cidadãos alfabetizados, estabelecendo, em cooperação com a mídia, a existência de um discurso histórico dominante, que formará a consciência e a memória coletiva da sociedade".

Mesmo que as ciências de referencia tenham se transformado e novas formas de construção do conhecimento tenham se fortalecido, o peso das instituições ainda é muito forte no sentido de impor as concepções dominantes da historia institucional [...] porque a instituição não fornece somente uma base social a uma doutrina, ela a determina e a torna possível, sub-repticiamente. (ABUD, 1998, p. 29)

Nesse sentido, inferimos que a cultura das escolas tem reproduzido os saberes já legitimados pela História tradicional. Tardif e Raymond (2000, p. 210), nos lembram que:

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o passar do tempo, ela tornou-se – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu éthos, suas ideias, suas funções, seus interesses etc.

Tais interesses criam uma identidade docente, modificada pelo trabalho, mas também o modificando. Entendemos que por sua representação, *Clarice* está em processo de ressignificação de seus saberes sobre História. Em alguns momentos, ela nos indica concepção da História como evolucionista no

sentido de que o 'futuro' indica sempre progresso - refletir sobre o presente ("sociedade atual") *sabendo do passado*, "*sonhar com os acertos do futuro*". Ao manter o passado como fonte de erros o desqualifica e ao remeter para o futuro os 'acertos' entendemos que a temporalidade que conduz sua concepção de História se baseia na "reproblematização do passado assente na cultura da mudança e o sonho de futuro no passado". (ARRUDA, 2002, p.9)

Assim, reconhecemos em seu pensamento elementos da permanência da idéia de progresso que coloca as experiências históricas

como um processo único e acabado, onde o futuro iria se impor qualitativamente ao passado em termos de ações. A ação humana em cada presente era instigada a realizar tal direcionamento de mudança, na medida em que o tempo linear classificara o passado como sendo caos e desordem. (DIEHL, 2002, p. 27)

Portanto, entendemos que a representação de *Clarice* situa-se entre dois paradigmas que se opõem: o "iluminista", que pretende uma história científica e racional e as proposições do *Annales* que insere na abordagem historiográfica o subjetivo e o simbólico como condições necessárias e legítimas da análise histórica.

Burke (1992, p. 11) assinala que de acordo com o paradigma tradicional, a história é "essencialmente política", excluindo outros tipos de história que não as relacionada ao Estado. Já a nova história "começou a se interessar por virtualmente toda a atividade humana", pois, citando J.B.S. Haldane "tudo tem uma história, ou seja, tudo tem um passado que pode ser reconstruído e relacionado ao restante do passado". De qualquer maneira, sua compreensão difere de maneira expressiva daquela expressada por *Salete* que nos remete à compreensão da história como narrativa ficcional ao dizer: "*Conto a história para os alunos como se contasse "Chapeuzinho Vermelho" para uma criancinha. Percebo que eles se interessam muito.*" O que nos aponta é o distanciamento das discussões sobre a narrativa histórica nas diferenciações que permeiam a "aceitação de noções de uma estória real (contra uma imaginária) e uma estória "verdadeira" (contra uma falsa). (WHITE, 2006, p.194) Nesta perspectiva podemos considerar que no caso de *Salete* as questões polêmicas sobre a estrutura narrativa da História não alcançaram o ambiente da História ensinada, apesar dela se configurar como importante ao implicar na busca de uma "estrutura narrativa específica para a história e a

multiplicidade de perspectivas teóricas em jogo [que] indicam uma revisão de conceitos básicos do próprio conhecimento histórico” (DIEHL, 2002, p.88)

Entendemos que este momento das professoras nos traz elementos do processo de ressignificação da história e da história ensinada, pois a partir da década de 90 conforme Miranda (2007, p. 76), se observa “no campo das discussões da historia ensinada, uma grande ênfase nos movimentos de revitalização e valorização da memória e da historia local” graças a vitalidade dos estudos da Historia Cultural”. Além disso, o contexto deste debate também fez emergir a questão da cidadania, diferente da dimensão do saber histórico evocado que “caracterizou a disciplina na passagem do século XIX para o século XX”, esta foi posta no sentido da “equidade, justiça, igualdade, enfim, em relação aos problemas relacionados aos direitos fundamentais”.

Se outrora cabia à História ensinada nas escolas a formação cívica e patriótica do cidadão, posta a serviço do estado-nação moderno, ou, mais recentemente do Estado autoritário [...] a temática da consciência histórica nesse novo contexto, acaba por fornecer respostas a problemas relativos à auto-identidade, à tolerância, à pluralidade e à convivência [...]. (MIRANDA, 2007, p. 77).

Portanto, podemos entender que tanto *Salete* como *Débora* também podem estar ressignificando seus saberes acerca da História, a partir das discussões advindas dos movimentos historiográficos, todavia, suas representações estão mais fortemente vinculadas ao paradigma tradicional, concebendo a história como um processo linear, cronológico e evolutivo. *Clarice*, também sofre tais influencias, mas apresenta uma representação mais próxima da apresentada pela nova história.

Na próxima seção, buscamos compreender como as professoras utilizam a tecnologia no ensino de história.

4.2 NARRATIVAS SOBRE TECNOLOGIA E ENSINO DE HISTORIA

Ao buscarmos compreender como as professoras relacionam à tecnologia ao ensino de História, ficamos com a impressão que estas não o fazem, já que, de modo geral, indicaram o uso da tecnologia como sendo útil aos seus fazeres pedagógicos em todas as disciplinas.

Débora nos narra que por estar a tecnologia “*presente em nosso dia-a-dia, o ensino de história se tornou muito mais interessante e eficaz com a utilização dos recursos audiovisuais*”. (Débora, Narrativa sobre Tecnologia e Ensino de História, 21/12/2010).

Não podemos afirmar o que *Débora* indica como “eficaz”, todavia, Zamboni (2005) nos adverte para o fato de que nos materiais considerados didáticos, como filmes, vídeos, pinturas, fotografias, entre outros, que foram incorporados às propostas curriculares, devido a influência das propostas da nova “História” e como eficazes para a construção do conhecimento em sala de aula há “o conhecimento histórico [...] visto como uma verdade absoluta, homogeneizadora, sem problematização” o que torna essencial a mediação do professor, já que “[...] a imagem não ilustra e nem reproduz a realidade, ela a constrói a partir de uma linguagem própria que é produzida em um dado contexto histórico” (SALIBA, 1997, p. 119).

Contudo, como já dissemos, ao observar as aulas de história da professora *Débora*, não percebemos a utilização destes materiais de forma que nos permita situá-los minimamente seu uso como recurso de ensino, a não ser para a realização de “*pesquisas*”.

Salete também nos fornece em sua narrativa, confirmações do que já expomos, ou seja, da necessidade imposta ao professor:

Diante do avanço tecnológico, onde boa parte dos alunos têm acesso à internet e a outros tipos de recursos (tecnologias) não podemos ficar só nas aulas expositivas. Nós professores, temos a necessidade de acompanhar esse avanço, planejando aulas que vão de encontro aos interesses do aluno, utilizando recursos tecnológicos como internet, projetores, DVDs, com músicas, entrevistas, documentários e outros. (*Salete*, Narrativa sobre Tecnologia e Ensino de História, 30/11/2010).

Todavia, diferente de *Débora*, ela assinala que estes “*vem como um complemento para melhorar a compreensão do aluno, que deverá ser orientado pelo professor, quanto aos principais focos, promovendo discussões e opiniões sobre o assunto, com o objetivo de desenvolver o senso crítico, no educando.*” (*Salete*, Narrativa sobre Tecnologia e Ensino de História, 30/11/2010).

Deste modo, temos que, apesar de *Salete* não empregar tais recursos em sala de aula, ela os compreende como recursos complementares às atividades propostas, que favorecem o desenvolvimento crítico do aluno, desde que

devidamente orientados pelo professor. Afirma ainda que “*o ensino de história e a tecnologia caminham juntos, ensinando, divertindo, informando, despertando interesses na busca de novos conhecimentos*”, (Salete, Narrativa sobre Tecnologia e Ensino de História, 30/11/2010) o que tomamos novamente, como parte das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História que indicam:

O trabalho do professor consiste em introduzir o aluno na leitura das diversas fontes de informação, para que adquira, pouco a pouco, autonomia intelectual. O percurso do trabalho escolar inicia, dentro dessa perspectiva, com a identificação das especificidades das linguagens dos documentos — textos escritos, desenhos, filmes —, das suas simbologias e das formas de construções dessas mensagens. (BRASIL, 1997, p. 39)

Finalizando sua narrativa, Salete indica que “*nem todas as escolas tem a oportunidade de oferecer esse trabalho diversificado, pois ainda não dispõe desses recursos tecnológicos*”.

Clarice, apesar de indicar em sua representação sobre História, o reconhecimento das fontes como sendo importantes para a construção do conhecimento histórico, ao relacionar a tecnologia ao ensino de história, parece também indicar a hegemonia do discurso acerca da inserção destas na escola, pois narra que pensa:

a tecnologia como muito importante em todas as disciplinas escolares. O ensino de História busca fatos e acontecimentos que constituíram e ainda constituem a sociedade tal como ela é atualmente. Posso buscar em livros, revistas, dicionários ou documentos informações que contribuem para o ensino e aprendizagem de História. (Clarice, Narrativa sobre Tecnologia e Ensino de História, 30/11/2010)

Assim como Salete, ela indica a necessidade do direcionamento dado pelo professor, todavia, refere-se à Internet, em nosso entender, como fonte de pesquisa: “*A Internet também é uma excelente forma de busca e aprendizado, desde que seja algo direcionado e supervisionado pelo professor*”.

Por fim, Clarice indica que “*os vídeos educativos também ilustram muito bem determinados conteúdos teóricos de difícil compreensão pelas crianças*”. Considerando que estes facilitam a sua compreensão e aprendizagem, pois narra: “*Enfim, tudo o que utilizo para facilitar a aprendizagem considero como tecnologia, inclusive no ensino de História.* (Clarice, Narrativa sobre Tecnologia e Ensino de História, 30/11/2010)

Novamente encontramos contradições na representação de *Clarice* acerca da Tecnologia e da História, pois, ao representar seu saber sobre tecnologia, afirma que esta só tem sentido se usada com uma finalidade educativa, indicando a mesma como sendo observada através da evolução do ser humano, o que relacionamos à historicidade dos artefatos, todavia, ao representar por meio da narrativa, a relação entre a tecnologia e o ensino de história, a identifica com um recurso que facilita a aprendizagem, o que nos parece, desconsiderar a historicidade presente nos artefatos, já que os vê como um recurso facilitador do ensino, não os identificando como um elemento da cultura que, termo que - em sua representação sobre História – empregou como definidor da mesma.

Ao tomarmos a narrativa como representativo do mundo subjetivo das professoras com as quais dialogamos, podemos afirmar que, apesar de indicada como um recurso facilitador da aprendizagem, a tecnologia na relação com o Ensino de História não tem sido compreendida e utilizada por elas, em sua historicidade, pois, demonstram apropriação das concepções legitimadas pelo grupo social acerca da tecnologia, mas não a identificam em sua própria relação cotidiana, a historicidade desse artefatos, computador e internet.

5 A COLCHA DE RETALHOS: TECENDO CONSIDERAÇÕES

Ao nos propormos a estudar Professoras, sujeitos concretos inseridos em um contexto social, relacionando os aportes teóricos às subjetividades encontradas, entendemos que, assim como quando uma ‘colcha de retalhos’ é finalizada, a imagem e significações evocadas são também subjetivas, dependem do olhar que lhes é lançado pelo observador. Neste sentido, tecemos considerações (finais) deste trabalho, reconhecendo-as como abertas a outros olhares e análises.

Ao nos propormos analisar a tecnologia na cultura de duas escolas, com a pretensão de reconhecer os ‘saberes’ de professoras sobre Tecnologia e História, não imaginávamos como os ‘retalhos’ seriam tecidos, tampouco, como estes se configurariam em sua harmonização final.

Partimos de ideias pré-concebidas acerca dos usos que a tecnologia teria na escola, bem como, do reconhecimento desta pelos seus ‘atores’. Imaginávamos que, apesar dos apelos sociais e programas políticos, a tecnologia, especialmente o computador e a internet, não tinham ‘lugar’ naqueles espaços escolares. Também era nosso pressuposto que os professores do Ensino Fundamental não trabalhavam com os conteúdos de História. Mas, entendíamos que, neste contexto contemporâneo, a tecnologia seria extremamente útil enquanto recurso didático, justamente por possibilitar o acesso a diversas fontes e linguagens que, entendíamos, já fazia parte do cotidiano, tanto dos professores como dos alunos. Neste sentido, imaginando que os alunos estariam mais familiarizados do que o professor com o computador e a internet, supúnhamos que ele, o professor, deveria conhecer as tecnologias para levar seus alunos a uma análise crítica sobre seus usos e abusos na atualidade.

Ao entrarmos nas escolas, já nos surpreendemos com o fato de que as mesmas, independente das condições em que estes foram instalados ou estão organizados, possuíam laboratórios de informática. O que indicava que a tecnologia informacional já começava a fazer parte do cotidiano das escolas, como legitimados pela cultura escolar.

A primeira dificuldade que tivemos foi compreender a que se refere os termos cultura escolar e cultura da escola.

Ao entendermos que, mais do que a cultura escolar é a cultura da escola que de fato a personaliza e permanece na memória dos alunos, constituindo

seus referenciais do que seja a escola e do que esta lhe ensinou, passamos a olhá-la com mais atenção, observando suas práticas e a de seus 'atores', pois entendemos que estes realmente deixam 'marcas' nos que dela participam.

A Cultura da escola é realmente única. Há os universais da Educação, como Charlot (2005) já apontava, mas há também as 'bricolagens', e são estas que a constituem.

Neste sentido, percebemos que a tecnologia informacional, como artefato (elemento) da cultura, construído pelo homem e para seus usos, tem uma utilização 'limitada' nas escolas. Não queremos com isso dizer que a escola 'precisa' dominar a técnica, pois esta apoiará o trabalho do professor, queremos apenas ressaltar que, nas escolas estudadas, o computador e a internet têm um uso específico: recurso que possibilita a realização de pesquisas, na maioria das vezes, do professor, tanto para a elaboração de seus planejamentos de aula, buscando conteúdos e atividades na internet ou elaborando (digitando) suas aulas, mas também como sugestão de 'local' onde o aluno pode pesquisar. Neste sentido, podemos dizer que as escolas que participaram deste estudo, têm fomentado em sua cultura o uso do computador e da internet apenas como um recurso instrumental, que lhes facilita o trabalho.

Além disso, tem fomentado ainda uma ideia de pesquisa que nos parece distante do que seja realmente pesquisa e da pesquisa acadêmica já que este termo (pesquisa) tem sido utilizado como busca de informação, sem a exigência de que o aluno problematize e analise o conteúdo buscado.

Acreditamos que essa tecnologia informacional tem outras potencialidades, pois, ao permitirem o acesso ao dito 'espaço do saber', inundam o sujeito de informações nem sempre fidedignas, o que possibilitaria na escola uma ampla discussão não só acerca dela própria, como dos acontecimentos, das fontes, do conhecimento, da História.

E sobre a História... quanto há para dizer...

Ao pensarmos em trabalhar com saberes de professoras sobre História e Tecnologia, já nos deparamos com as questões: conhecimento, informação, saberes, algo que julgamos complexo. Buscamos definir o que compreendemos sobre isso, e acreditamos que são realmente os saberes que os professores comunicam. E estes saberes acerca da História, são também de difícil compreensão.

Acreditamos que a História é muito ampla e complexa, sendo necessária a compreensão de sua própria história para entendermos este saber que parece distante para aqueles que têm formação em outra área.

Neste sentido, pensando que todos têm um saber comum sobre a História, acreditamos que, no Ensino Fundamental, justamente por sua especificidade e pela formação dos professores, a História acaba ocupando lugar secundário, em detrimento as disciplinas de Português e Matemática. E, quando esta é ensinada, o que se sobrepõe é o saber do senso comum, que advêm de nossa própria vivência. Uma vez que na formação dos professores, concorrem os saberes advindos de sua formação acadêmica e os da prática cotidiana, de modo geral, a História é ensinada com base na legitimação curricular e nas teorias que ora ouvimos ou nos são impostas pelos modismos da Educação e de forma parcial.

Ressaltamos que há grande dificuldade, para os que não se debruçaram sobre a historiografia de entender a História, seus discursos e práticas. Com isso, não queremos dizer que a História nas séries iniciais do Ensino Fundamental deva ser lecionada por um professor com formação em História, queremos apenas pontuar que os cursos de formação dos professores que atuam nestas séries devem ir além das metodologias para o ensino, favorecendo o acesso ao próprio conhecimento histórico para que o pensamento histórico do professor se constitua de maneira crítica.

Ao conversarmos com professoras com formação em áreas distintas da História, percebemos que o conhecimento histórico está muito relacionado às metodologias propostas para o desenvolvimento desta como disciplina escolar, pautado, talvez por suas próprias experiências, o que tem mantido de forma tradicional, com roteiros de perguntas e respostas e aulas expositivas. A não consideração do processo histórico repercute sobre a própria compreensão das professoras em relação à tecnologia que não parece ser compreendida em sua historicidade.

Em síntese, supomos que os saberes sobre a História, bem como, a História ensinada, ainda não se relaciona ao cotidiano dos professores, tampouco dos alunos.

Ao iniciarmos este trabalho, muitas perguntas se apresentavam para serem respondidas, ao finalizarmos, outras tantas se somam a estas. Neste sentido, acreditamos que possam ser realizados estudos que visem identificar se há

ressignificação pelo professor das séries iniciais de seus conhecimentos ao buscar informações no ciberespaço, bem como, procedem nessa busca, já que apenas identificamos uma busca do professor no site 'Google'. Outra questão que permanece refere-se ao fato de como o professor entende pesquisa, conhecimento e informação.

Acreditamos que, ainda neste estudo, podem ser feitas inúmeras análises, como repetir a coleta de dados por meio do mapa conceitual, já que este é também um instrumento que permite a metacognição, para se verificar a ressignificação ou não dos saberes das professoras após esse primeiro contato com essa técnica. Além disso, acreditamos que os mapas conceituais sejam interessantes para representação do conhecimento histórico e posterior utilização em sala de aula, podendo ser incorporado à pesquisas nessa área, bem como, no processo de ensino e aprendizagem.

Sobre os mapas conceituais que aqui foram entendidos como narrativas, pensamos que este entendimento pode ser ampliado em estudos que estreitem essa relação entre mapas conceituais e narrativas, bem como, com as rerepresentações sociais, já que, ao serem confeccionados, representam as concepções e os saberes dos que o elaboram.

Para a realização deste estudo focalizamos apenas duas escolas da cidade de Londrina e três professoras da 4ª série do ensino fundamental, deste modo, acreditamos que o estudo mantém como apresenta questões para estudos ampliados a outras escolas e professores do município, já que eles nos trariam um panorama mais abrangente da presença da tecnologia na cultura das escolas, bem como, dos saberes de professores acerca de tecnologia e história.

Uma vez que os saberes das professoras pesquisadas expressam uma concepção mais linear da história, são necessários estudos que busquem identificar como se deu a formação dos professores no que se refere aos conhecimentos históricos, bem como tem se dado o ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental, relacionando-o ao uso das tecnologias, já que a globalização nos trouxe outra perspectiva de tempo e de espaço, a qual nossos alunos já estão habituados, pois já nasceram em um mundo globalizado, contudo de relações aparentemente efêmeras.

Em tempos de Internet, como fica a memória? E o que é, de fato, longa duração?

Indicamos a realização de estudos que visem a análise das pesquisas realizadas pelos alunos no ciberespaço, bem como, sua percepção de História, Memória e Identidade já que a tecnologia analisada, computador e Internet, além de armazenar dados permite o acesso a cultura de outros grupos o que pode influenciar a construção da identidade e da memória de seus usuários.

Ao partirmos da ideia de cultura como produção humana, oriundos da vida social e da atividade social do homem, acreditamos que a tecnologia e seus artefatos fazem parte da vida do homem, contudo, estes devem ser utilizados com criticidade e em conformidade com a atividade social realizada, assim, acreditamos que os estudos propostos em pesquisas acadêmicas devem se dedicar a analisar os usos e os costumes que estão sendo criados a partir das tecnologias e não como imposição para o uso destas, pois a imposição pode levar a uma utilização sem critério, levando professores e alunos a sentirem a necessidade de a utilizarem apenas para sentirem-se parte do mundo globalizado, não utilizando assim, os artefatos em toda a sua potencialidade.

Por fim, consideramos que esta pesquisa ora proposta, em muito contribuiu para a minha própria formação, tanto na constituição de meus próprios saberes como, na proposição de um outro olhar para a escola, este espaço sobre o qual constantemente falamos, mas pouco conhecemos em suas particularidades.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, n. 67, dez. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622005000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 dez 2009.

_____. A construção de uma Didática da História: algumas idéias sobre a utilização de filmes no ensino. **História**, Franca, v. 22, n. 1, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742003000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 dez 2010.

ALEGRO, Regina Célia. **Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no Ensino Médio**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – UNESP, Marília – SP, 2008.

ALMEIDA, Maria Elizabeth de. **Informática e Formação de Professores**. ProInfo: Informática e formação de professores. Secretaria de Educação a Distancia. v.1. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2000.

ALTOÉ, Anair; BALADELI, Ana Paula Domingos. Formação de professores para atuação em Ambiente Informatizado: relato de experiência. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 9., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2009. p. 6172-6184.

AMORETTI, Maria Suzana Marc. Protótipos e estereótipos: aprendizagem de conceito. Mapas Conceituais: experiência em Educação a Distância. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, dez, 2001. Disponível em: www.rau-tu.unicamp.br/nou-rau/ead/document/?view=19. Acesso em 02 nov 2010.

ARRUDA, José J. A. O sonho de História que se tem no Presente. In: DIEHL, Astor Antônio. **Cultura historiográfica: memória, identidade e representação**. Bauru-SP: EDUSC, 2002.

BITTENCOURT, Circe Maria F. Identidades e ensino de história do Brasil. In: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZALES, Maria Fernanda. **Ensino da História e Memória Coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BOCK, Ana Mercês Bahia, FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. 13. ed. Refor. e ampl. 1999. São Paulo: Saraiva, 2002.

BRASIL. **Decreto-lei nº 6.300**, de 12 de Dezembro de 2007. Aprova o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – PROINFO. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm. Acesso em 04 abr. 2009.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm. Acesso em 04 abr. 2009.

BURKE, Perter (org.). **A escrita da história: Novas Perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, mai-ago, 2003.

CANDAU, Vera. Maria. Interculturalidade e Educação Escolar. In: CANDAU, V. M (org.) **Reinventar a Escola**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000. p. 47-60.

CARDOSO, Ciro Flamarion. História e Paradigmas Rivais. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs). **Domínios da História: Ensaios de Teoria e Metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CAVICCHIOLI, Gabriela S.; TREVISAN, Ana Cláudia C; GALLO, Mariana. TV PENDRIVE: histórico, conceitos e implicações. In: SEMINÁRIO PEDAGOGIA EM DEBATE, 9., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná-UTP, 2009. p.165 – 165

CHARLOT, Bernard. O Professor na Sociedade Contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, jul – dez 2008. Disponível em:
<http://www.revistadafaeeba.uneb.br/anteriores/numero30.pdf>. Acesso em 20 dez 2009.

_____. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

CHESNEAUX, Jean. **Modernidade-Mundo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

CORAIOLA, Sheyla Mara. **Mapas Conceituais em fóruns de discussão realizados em ambientes virtuais de aprendizagem**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, ago. 2003. Disponível em
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 mar. 2009.

CUNHA, Renata Barrichelo; PRADO, Guilherme do Val Toledo. A produção de conhecimento e saberes do/a professor/a-pesquisador/a. **Educar**, Curitiba, n. 30, p. 251-264, 2007. Editora UFPR

CYSNEIROS, Paulo G. **Novas tecnologias no cotidiano da escola**. Recife, 2000. Disponível em: <http://www.infoeduc.maisbr.com/arquivos/novas%20tecnologias.pdf>. Acesso em 05 ago 2010.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. (Tradução de Maria da Conceição Passegui). São Paulo: Paulus, 2008.

DIEHL, Astor Antônio. **Cultura historiográfica**: memória, identidade e representação. Bauru-SP: EDUSC, 2002.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizatório**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FURET, François. **A oficina da história**. (Tradução de Adriano Duarte Rodrigues) Lisboa: Gradiva. v. 1. In: 1975, Diogéne, n. 89. Problèmes des Sciences Contemporaine, jan- mar, 1975.

GIANNASI, Maria Julia.; et al. **A prática pedagógica do tutor no ensino a distância**: resultados preliminares. (2005). Disponível em: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:19515&dsID=n02gianasi05.pdf>. Acesso em 10 nov 2010.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 7. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GOMIDE, Paula Inez Cunha. Crianças e adolescentes em frente à TV: o que e quanto assistem de televisão. In: **Psicologia Argumento**, n.19, v. 30, 2002. p. 17-28.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

INFO EXAME. China repete: regras online permanecerão. **InfoExame**, Notícias, Internet, 12 mar 2010. Disponível em: <http://info.abril.com.br/noticias/internet/china-repete-regras-online-permanecerao-12032010-19.shl?2>. Acesso em 20 dez 2010.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo: n.1, p. 9-43. jan./jun. 2001.

KRAMER, Sonia. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 106, mar. 1999.

KRETLI, Sandra. Artefatos culturais usados por professores/as e alunos/as no cotidiano escolar como possibilidades de resignificar o Currículo. In: **REUNIÃO DA**

ANPED: GT12-3217, 30., Caxambu – MG, 7 a 10 out. 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT12-3217--Res.pdf>>. Acesso em 03 mar. 2009.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

_____. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

_____. **As tecnologias da inteligência**. O futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LIBANEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 07 abr. 2007.

LIMA, Cristina Maria G. de; DUPAS, Giselle; OLIVEIRA, Irma de; KAKEHASHI, Seiko Pesquisa etnográfica: iniciando sua compreensão. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 1, p. 21-30, janeiro 1996.

LOJKINE, Jean. **A Revolução Informacional**. Tradução de José Paulo Neto. São Paulo: Cortez, 1995.

LUDKE, MENGA. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, v.22, n.74, p. 77-96, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302001000100006&script=sci_arttext . Acesso em: ago 2010.

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

MELO, Maria do Céu, et al. Os mapas de conceitos: representações do Conhecimento do professor de história. **História**, Uberlândia, v.15, n.1, p 11-36, set. 2007.

MIRANDA, Sonia Regina. **Sob o signo da memória: Cultura Escolar, Saberes Docentes e História Ensinada**. São Paulo: Editora UFJF/UNESP, 2007.

_____. **Sob o signo da memória: o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais do ensino fundamental**. 2004. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas –UNICAMP, Campinas-SP, 2004.

MONICH, Alexandre Arí. **Filosofia do artefato: um estudo a partir do computador na escola**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universitária da Região de Blumenau, Blumenau-SC, 2007. 107 f. Disponível em: http://proxy.furb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=370 . Acesso em 10 nov. 2009.

MONTEIRO, Ana Maria F. C.. **Professores de história: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. **Informática na Educação: Teoria & Prática**. Porto Alegre, v. 3, n.1, set. 2000. UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, pág. 137-144.

_____. O Vídeo na Sala de Aula. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 2, p. 27 a 35, jan./abr. de 1995.

_____. **Desafios na comunicação pessoal** . 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

MOREIRA, Marco Antonio. Mapas Conceituais e Aprendizagem Significativa. In: _____. **Subsídios didáticos para o professor pesquisador em ensino de ciências**. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/Subsídios3.pdf> . Acesso em 10 out 2010.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem Significativa: um conceito subjacente. In: MOREIRA, M.A.; Caballero, M.C.; RODRÍGUEZ, M.L. (Org.). **Actas del encuentro internacional sobre el aprendizaje significativo**. Burgos- España, 1997b. p. 19-44.

MOREIRA, Marco A.; BUCHWEITZ, B. **Novas estratégias de ensino-aprendizagem: os mapas conceituais e o vê epistemológico**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. 1993.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NADAL, Beatriz Gomes. **Cultura escolar: um olhar sobre a vida na escola**. 2008. Tese (Doutorado em Educação - Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2008.

NORA, Pierre. Acontecimento e o Historiador do Presente. In: LE GOFF, Jacque; et al. **A nova história**. Lisboa: Edições 70, 1977. p. 45-55.

NOVAK Joseph D; GOWIN, D B. **Aprender a aprender**. Lisboa: Plátano Ed Técnicas. 1996.

PAIS, Carina; GOMES, Bruno. O Espaço Rural no âmbito das Políticas de Desenvolvimento – O Caso do Pinhal Interior. **Comunicação apresentada no VII Colóquio Ibérico de Estudos Rurais: Cultura, Inovação e Território**. Coimbra-Portugal, 2008. Disponível em: http://www.sper.pt/actas7cier/PFD/Tema%20VI/6_2.pdf . Acesso em 10 jul 2010.

PEREIRA NETO, Cidália de Lourdes. **O papel da internet no processo de Construção do conhecimento: uma perspectiva crítica sobre a relação dos alunos do 3º ciclo com a Internet**. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) - Instituto de Ciências Sociais. Universidade do Minho, Portugal, 2006.

PESSANHA, Eurize Caldas; DANIEL, Maria Emília Borges; MENEGAZZO, Maria Adélia. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, set./dez., 2004. p. 57-69.

PINO, Angel. Cultura e desenvolvimento humano. In: _____. **Viver mente e cérebro**: Lev Semenovich Vygotsky. São Paulo: Segmento-Duetto, 2005. (Coleção Memória da Pedagogia, n. 2).

PORTAL Educacional do Estado do Paraná. **TV Pendrive**. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/tvpendrive/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=4>

PRADO, Janice Luciane da Silva; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos. Análise da evolução do nível integração das TIC dos Professores participantes do Projeto Cri@Tividadesme, nos anos de 2006 e 2007. In: **Anais do IX Congresso Nacional de Educação Educere**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2009. p. 02-13.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio- histórico. 4. ed. 2ª impressão. São Paulo: Scipione, 1998.

RAMAL, Andrea Cecilia. **Educação na Cibercultura**: Hipertextualidade, Leitura, Escrita e Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. Ler e Escrever na Cultura Digital. **Revista do Programa Alfabetização Solidária**, v. 1, n. 1, Brasília, jul./dez., 2001. p. 93-104

SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SALIBA, Elias Thomé. Experiências e Representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo das imagens. In: BITTENCOURT, Circe Maria F. **O saber histórico em sala de aula**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1998.

SILVA, André Chaves de Melo. **Imagens televisivas e ensino de história**: representações sociais e conhecimento histórico. 2010.. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo -USP, São Paulo, 2010.

SOUZA, Solange Jobim. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygostsky e Benajmin. 9. ed. Campinas: Papirus, 2005.

SPINK, Mary Jane P. O Conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, n. 9, v. 3, p. 300-308, jul/set, 1993.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v.21, n.73, p. 209-244, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000400013&script=sci_arttext . Acesso em ago 2009.

TUMA, Magda Madalena. **Trajetórias e singularidades de professoras das séries iniciais**: conhecimentos sobre o tempo histórico. 2005.. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas –UNICAMP, Campinas - SP, 2005.

VIEIRA, Eva A. **Tecnologias no Cotidiano escolar**: limites e possibilidades. 2009. Dissertação (mestrado em educação) faculdade de educação, universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

VIÑAO FRAGO, A. História de la educación e História cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, p. 63-82, set./dez.1995.

VYGOTSKY, L. S., LURIA. A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. (Trad. Maria da Penha Villalobos).

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. Tradução José Cipolla Netto et al. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WHITE, Hayden. Enredo e verdade na escrita da historia. In: MALERBA, Jurandir (org). **A história escrita**: teoria e história da historiografia. São Paulo: Contexto, 2006. p. 191-210.

ZAMBONI, Ernesta. Representações e Linguagens no Ensino de História. In: ENCONTRO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA, 3., 1998, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Universidade Federal do Paraná, Curitiba, jul 1998

_____. Projeto pedagógico dos parâmetros curriculares nacionais: identidade nacional e consciência histórica. **Cadernos Cedes**, ampinas, v. 23, n. 61, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622003006100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 03 mar. 2009.

ZANCHETA JUNIOR, Juvenal. Apontamentos para uma política educacional sobre mídia na escola brasileira. **Pro-Posições**, v. 19, n. 1, jan./abr. 2008.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A
QUESTIONÁRIO PROFESSORES

QUESTIONÁRIO PROFESSOR

Sou aluna do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Minha pesquisa tem como temática o uso da tecnologia para o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental e tem como objetivo analisar a cultura escolar frente às tecnologias. Deste modo, venho solicitar sua colaboração, pedindo-lhe que responda às questões de um roteiro semi-estruturado. Sua participação é muito importante para a investigação que estou realizando. Sua identificação será resguardada. Os dados aqui coletados terão única e exclusivamente os fins acadêmicos desta pesquisa. Grata pela sua colaboração.

Ana Cláudia Cerini Trevisan
Pesquisadora Responsável
Mestrado em Educação – UEL

A – Dados de Identificação

Nome (iniciais):.....

Idade:.....

Tempo que atua como professor: Séries que leciona:.....

Sua Escola é: () Municipal () Estadual

B - Formação educacional:

1- Área de formação:

() Graduação – Qual (quais)?

() Pós-Graduação – Qual (quais)?

2 - Tempo de trabalho nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental:

2.1 - Tempo de trabalho na 4ª série/ano do Ensino Fundamental:

3- Em quantas turmas você trabalha?

3.1-Quantas aulas semanais você ministra?

3.2 - Qual (is) disciplina (s):

3.3 - Possui alguma outra atividade profissional? ()Sim ()Não

Qual (ais):

C- Preferências Individuais

1- Você lê jornal/revista?

() Sim () Não

1.1- Com que frequência?

() Diariamente () Finais de semana () 3x/ semana () Raramente

2- Você ouve música? () Sim () Não

2.2 - Com que frequência?

() Diariamente () Finais de semana () 3x/ semana () Raramente

3- Você assiste filmes (DVD/Cinema)? () Sim () Não

3.3 - Com que frequência?

() Diariamente () Finais de semana () 3x/ semana () Raramente

4- Lê livros com temas desvinculados de sua área de atuação?

() Sim () Não

4.1 - Com que frequência?

() Diariamente () Finais de semana () 3x/ semana () Raramente

5- Quais são os meios de comunicação que você mais utiliza? Assinale quantas alternativas julgar necessário.

() Telefone () Internet () Correio

() Contato Pessoal () Fax () Intranet () Outros

5.1 - Qual (is)?.....

6- Como você definiria seus conhecimentos de informática?

() Iniciante () Intermediário () Avançado

() Nenhum () Não sei

7- Você utiliza o computador? () Sim () Não Há quanto tempo?.....

7.1- Você tem Computador em casa? () Sim () Não

8- Como você aprendeu a utilizar o computador?

() Curso () Colega () Parentes () Sozinhos

8.1- Caso tenha feito curso de Informática, quando e onde fez esse curso?

.....
 8.2- Por que aprendeu a utilizar o computador?

- () Por necessidade () Por Curiosidade
 () Por Exigência da Escola () Não aprendi ainda
 () Outros. Explique a sua opção:

9- Você acessa sites na Internet? () Sim () Não

9.1- Com que frequência?

- () Diariamente () Finais de semana () 3x/ semana () Raramente

9.2- Qual (is) sites costuma acessar?

9.3 – Com qual finalidade?.....

D- Sobre a Escola, as Tecnologias e suas aulas

1 – Na sua opinião , como a informática é utilizada na escola?

- () Aula () Trabalhos () Pesquisa
 () Jogos () Outros. Qual (is)?

2 - Você acha importante usar a informática na escola?

- () Sim () Não () Não Sei

Por quê?

.....
 3- Sua Escola tem sala de Informática?

- () Sim () Não () Não Sei

3.1 – Caso tenha respondido SIM na questão anterior, como funciona a sala de Informática da sua Escola?

.....

4-Você utiliza algum recurso tecnológico para ministrar suas aulas?

- () Sim () Não

4.1- Com que frequência?

- () Diariamente () Finais de semana () 3x/ semana () Raramente

4.2 – Quais Recursos tecnológicos você utiliza?

- () Televisão/ Vídeo () Projetor multimídia (data show) () Internet
 () Informática () TV Pendrive () Pendrive

() CD Player () Outros. Qual (is).....

5 - Você utiliza o computador para elaborar suas aulas? () Sim () Não

5.1 - Por quê?

5.2- Em qual(is) disciplina(s)?

6- Você pesquisa na Internet conteúdos para planejar suas aulas?

() Sim () Não

6.1- Com que frequência?

() Diariamente () Finais de semana () 3x/ semana () Raramente

6.2- Em qual(is) disciplina(s)?.....

7- Você acha que a Internet pode ajudá-lo(a) nas atividades didático-pedagógicas?

() Sim () Não

Por quê?

8 - Dos sites listados abaixo você utiliza algum para planejar suas aulas? Pode assinalar mais de um.

() Paraná Digital () Dia-a-Dia Educação () Nova Escola

() Laboratório do ProInfo () Portal do Professor/E-MEC () TV Escola

() Wikipédia () Google () Outros:

8.1 – Você utiliza outros? Quais?.....

9 - Você utiliza a Internet com seus alunos? () Sim () Não

9.1 – Por quê?

9.2- Com que frequência?

() Diariamente () Finais de semana () 3x/ semana () Raramente

9.3- Em qual(is) disciplina(s)?

10- Por favor, caso atue no Estado responda a questão 10.1. Caso atue no Município, responda a questão 10.2.

10.1 - Você utiliza a TV Multimídia em suas aulas?

() Sim () Não

I - Com que frequência?

() Diariamente () Finais de semana () 3x/ semana () Raramente

II- Em qual(is) disciplina(s)?

10.2- Caso atue no Município, você participou ou participa de algum dos projetos desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação?

() Sim () Não

I – Assinale o(s) Projeto(s) em que participa(ou). Pode assinalar mais de um:

() Computador na escola: A construção do conhecimento através de aprendizagens significativas.

() Brincar e Aprender com a TV ESCOLA .

() Grupos de estudos para professores dos Laboratórios de Informática.

() Oficina de Leitura e Uso da Televisão .

() Formação de Educadores para uso da Informática Educativa no Atendimento aos Alunos com Necessidades Especiais.

() Botando a Mão na Mídia.

() Informática Educativa na Educação de Jovens e Adultos: Construindo Aprendizagens Através do Recurso Computacional.

() Biblioteca do Professor - Nas Mãos do Educador.

() Formação de Educadores para o uso da Informática Educativa no atendimento de Alunos no Contraturno.

Obrigada pela sua Participação.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Data _____/_____/_____

Assinatura do informante

Nome:

Endereço:

RG.

Fone: ()

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO FUNCIONÁRIOS

Sou aluna do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Minha pesquisa tem como temática o uso da tecnologia para o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental e tem como objetivo analisar a cultura escolar frente às tecnologias. Deste modo, venho solicitar sua colaboração, pedindo-lhe que responda às questões de um roteiro semi-estruturado. Sua participação é muito importante para a investigação que estou realizando. Sua identificação será resguardada. Os dados aqui coletados terão única e exclusivamente os fins acadêmicos desta pesquisa. Grata pela sua colaboração.

Ana Cláudia Cerini Trevisan
Pesquisadora Responsável
Mestrado em Educação – UEL

A – Dados de Identificação

Nome (iniciais):.....

Idade:.....

Sua Escola é: () Municipal () Estadual

Atividade que desempenha na Escola:.....

Tempo de Atuação nessa atividade?.....

Quantas horas semanais você trabalha?

Já atuou como professor? ()Sim ()Não

Em caso positivo, por quanto tempo atuou como professor?.....

Em quais séries lecionou:.....

Possui alguma outra atividade profissional? ()Sim ()Não

Qual (ais):.....

B - Formação educacional:

1- Área de formação:

() Graduação – Qual (quais)?

() Pós-Graduação – Qual (quais)?

C- Preferências Individuais

1- Você lê jornal/revista?

()Sim ()Não

1.2- Com que frequência?

()Diariamente ()Finais de semana ()3x/ semana ()Raramente

2- Você ouve música? ()Sim ()Não

2.3 - Com que frequência?

()Diariamente ()Finais de semana ()3x/ semana ()Raramente

3- Você assiste filmes (DVD/Cinema)? ()Sim ()Não

3.4 - Com que frequência?

()Diariamente ()Finais de semana ()3x/ semana ()Raramente

4- Lê livros com temas desvinculados de sua área de atuação?

()Sim ()Não

4.2 - Com que frequência?

()Diariamente ()Finais de semana ()3x/ semana ()Raramente

5- Quais são os meios de comunicação que você mais utiliza? Assinale quantas alternativas julgar necessário.

()Telefone () Internet ()Correio

()Contato Pessoal ()Fax ()Intranet ()Outros

5.1 - Qual (is)?.....

6- Como você definiria seus conhecimentos de informática?

()Iniciante () Intermediário ()Avançado

() Nenhum ()Não sei

7- Você utiliza o computador? ()Sim ()Não

Há quanto tempo?.....

7.1- Você tem Computador em casa? ()Sim ()Não

8- Como você aprendeu a utilizar o computador?

() Curso ()Colega ()Parentes ()Sozinhos

8.1- Caso tenha feito curso de Informática, quando e onde fez esse curso?

.....

8.2- Por que aprendeu a utilizar o computador?

()Por necessidade ()Por Curiosidade ()Por Exigência da Escola

()Não aprendi ainda ()Outros. Explique a sua opção:

9- Você acessa sites na Internet? ()Sim ()Não

9.1- Com que frequência?

()Diariamente ()Finais de semana ()3x/ semana ()Raramente

9.2- Qual (is) sites costuma acessar?

9.3 – Com qual finalidade?.....

D- Sobre a Escola, as Tecnologias e suas aulas

1 – Na sua opinião , como a informática é utilizada na escola?

()Aula ()Trabalhos ()Pesquisa ()Jogos
()Outros. Qual (is)?

2 - Você acha importante usar a informática na escola?

()Sim ()Não ()Não Sei

Por quê?

3- Sua Escola tem sala de Informática?

()Sim ()Não ()Não Sei

3.1 – Caso tenha respondido SIM na questão anterior, como funciona a sala de Informática da sua Escola?

4-Você utiliza algum recurso tecnológico para desenvolver suas atividades na Escola?

()Sim ()Não

4.2- Com que frequência?

()Diariamente ()Finais de semana ()3x/ semana ()Raramente

4.2 – Quais Recursos tecnológicos você utiliza?

()Televisão/ Vídeo ()Projeter multimídia (data show) ()Internet
()Informática ()TV Pendrive ()Pendrive
()CD Player ()Outros - Qual (is).....

5 - Você utiliza o computador para desenvolver o seu trabalho na Escola?

()Sim ()Não

5.1 - Por quê?

6- Para as atividades do seu trabalho na Escola você pesquisa na Internet?

()Sim ()Não

6.1- Com que frequência?

()Diariamente ()Finais de semana ()3x/ semana ()Raramente

6.2- Com que finalidade específica?

7- O que você acha da Internet e do Computador na Escola?

.....

8 - Você já utilizou algum dos sites listados abaixo? Pode assinalar mais de um.

()Paraná Digital ()Dia-a-Dia Educação ()Nova Escola
 ()Laboratório do ProInfo ()Portal do Professor/E-MEC ()TV Escola
 ()Wikipédia ()Google ()Outros:

8.1 – Você utiliza outros? Quais?

8.2 – Porque utilizou esses sites?

Obrigada pela sua Participação.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Data _____/_____/_____

Assinatura do informante

Nome:

Endereço:

RG.

Fone: ()

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Ana Cláudia C. Trevisan, portadora do RG nº 24.278.125-1; pedagoga, mestranda em Educação na Universidade Estadual de Londrina, residente e domiciliado na rua Travessa Paraguassu, 98, na cidade de Londrina, cujo telefone de contato é (43) 9144-3946, vou desenvolver uma pesquisa cuja temática se refere ao uso da tecnologia para o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental.

Este estudo tem como objetivo constatar como o professor das séries iniciais do ensino fundamental utiliza o computador e a Internet para o seu saber e fazer pedagógico quando se dispõe a ensinar história no 4º ano do ensino fundamental.

Necessito que a Sr.(a). autorize a coleta de dados que consta de: confecção de um Mapa Conceitual; questionário; pesquisa na internet para elaboração de uma aula; observação; elaboração de narrativas. Além disso, sua participação é importante para o aumento do conhecimento à respeito da Cultura Escolar.

Informo que o Sr(a). tem a garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Se tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com a Orientadora dessa Pesquisa, Magda Madalena P. Tuma, no Centro de Comunicação Educação e Artes da Universidade Estadual de Londrina, situado na Rodovia Celso Garcia Cid | Pr 445 Km 380.

Também é garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo. Garanto que as informações obtidas serão analisadas em conjunto com outras pessoas, não sendo divulgado a identificação de nenhum dos participantes.

O Sr(a). tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas e caso seja solicitado, darei todas as informações que solicitar.

Não existirá despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação.

Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados serão veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível a sua identificação.

Em Anexo está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida.

Londrina, 18 de maio de 2010.

Ana Cláudia Cerini Trevisan
Pesquisadora Responsável
Mestrado em Educação – UEL



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Acredito ter sido suficiente informado à respeito do estudo cuja temática se refere ao uso da tecnologia para o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro também que a minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Assinatura do informante

Nome:

Endereço:

RG.

Fone: ()

Data ____/____/____

Ana Cláudia Cerini Trevisan

Pesquisadora Responsável

Mestrado em Educação – UEL

Data ____/____/____

APÊNDICE D

DIÁRIO DE CAMPO

DIÁRIO DE CAMPO

2ª QUINZENA - AGOSTO 2009

Estabelecemos contato com a Escola Municipal “Luiz Marques Castelo”. Primeiramente conversamos com a Coordenadora/supervisora, Sr^a Leoni, explicando a temática da pesquisa, apresentando o projeto e solicitando autorização para a desenvolvermos na Escola. É válido comentar que o projeto é bastante amplo e, para seu desenvolvimento, uma pesquisadora desenvolverá seus estudos com os alunos e outra com os professores. Após a explicação e aceitação da pesquisa, protocolamos junto a Secretaria Municipal de Educação um pedido oficial para a realização da mesma.

Para tanto conversamos com a Secretaria Municipal de Educação, que deixou claro a necessidade do retorno da pesquisa, bem como, o cuidado com as análises, visto que, de modo geral, os pesquisadores apenas apontam os problemas das instituições.

Tendo em vista a carga de trabalho da pesquisadora, bem como, os problemas decorrentes da Gripe H1N1, não foi possível iniciar a coleta de dados em 2009, sendo a mesma programada para o 1º semestre de 2010.

Após a definição da Escola Luiz Castelo, localizada no Patrimônio Espírito Santo, zona rural de Londrina, começamos a buscar uma Escola no centro da cidade.

Primeiramente estabelecemos contato com a Escola Estadual Evaristo da Veiga. Nosso desejo em realizar o trabalho nessa escola deveu-se a sua localização no centro da cidade.

Tivemos dificuldades para firmar o contato, e, ao firmarmos fomos informados que a realização da pesquisa não seria possível, pois a Escola seria municipalizada e, muito provavelmente, não continuariam os mesmos professores. É válido comentar que esse impasse somente se resolveu no final do ano letivo de 2009.

PRIMEIRAS IMPRESSÕES - LUIZ CASTELO

Acerca do contato inicial com a Escola Luiz Castelo, é importante registrar algumas impressões iniciais:

Ao falarmos sobre nossa intenção de pesquisar duas realidades: central e rural, percebi que, aparentemente, os professores sentem que trabalham em outra realidade, diferente demais da realidade do centro. Tal afirmativa se justifica pela fala de uma professora: “as crianças são mais carinhosas, respeitam mais...” Ou seja, aparentemente, o fato da Escola estar em outra região, ser relativamente pequena (ou ter uma estrutura física que possibilita a proximidade entre salas, pátio e refeitório) e ter um público proveniente, em sua maioria das regiões periféricas, lhe confere uma certa familiaridade, como se todos fossem mais próximos, do que nas demais escolas.

Nesse sentido, creio eu que o fato dos professores sentirem que trabalham em um local diferenciado, com alunos mais carinhosos e interessados, o fazem agir de outra forma, ou seja, agem de acordo com o que sentem da escola, fato que pode mesmo favorecer a proximidade e o clima de “familiaridade”.

Fevereiro 2010

Entramos em contato com a Escola Estadual Carlos Dietz, pois está é uma escola que também se localiza na região central de Londrina. Neste primeiro contato nos pediram que aguardássemos até o mês de março para verificarmos a possibilidade de seu desenvolvimento.

Tendo em vista que a Escola Luiz Castelo demonstrou-se mais aberta à realização da pesquisa, optamos por definir as estratégias de coleta de dados, após a confirmação da Escola de região central.

02 Março 2010

Fomos a Escola Estadual Carlos Dietz, conversamos com a Coordenadora, Nisia, que ficou bastante interessada na pesquisa e a autorizou. Assim, já pedimos a colaboração das professoras regentes da 4ª série. Fui informada que uma das professoras da 4ª série faz hora-atividade em outro dia, além disso, deixaram-me claro que ela não participa de tais propostas. Frente ao exposto, busquei contactar as professoras da 4ª série que fazem a hora-atividade no mesmo dia, apenas para não prejudicar o andamento da Escola, visto que o horário da Hora atividade seria o mais indicado para a realização da coleta de dados.

Segue abaixo os relatos desse 1º contato com as professoras.

PRIMEIRAS IMPRESSÕES - ESCOLA CARLOS DIETZ - 3327-3137

Professora Ivone – Leciona na 4ª série

Atua no magistério há 26 anos.

No momento do contato, após explicações sobre a pesquisa, declarou não ter muito domínio das tecnologias: *“Quando estamos perto de aposentar, achamos que não é mais necessário aprender a usar tais coisas, mesmo sabendo que devemos. As aulas podem ser ótimas sem a tecnologia, existem muitos outros recursos”*. Deixou claro que a pessoa certa para a pesquisa seria a professora Luciana que adora e utiliza as tecnologias. Segundo ela, a professora Luciana é quem as auxilia nesse assunto.

Hora Atividade: Sexta-feira das 7:30 as 11:30

Professora Luciana – Leciona na 4ª série

Atua no magistério há 25 anos. É internauta há 10 anos e há 03 faz Blogs com os alunos.

No momento do contato declarou amar as tecnologias: *“Os vídeos nos ajudam nas aulas. Eles ilustram o que é falado e os alunos adoram. Fica mais motivador. Uso vídeos, músicas, palestras em vídeo (Dr. Drauzio Varela) para motivar os alunos, bem como, para complementar as aulas. Sempre escolho vídeos coerentes com os assuntos que serão trabalhados. De 3 anos para cá comecei a fazer Blog com os alunos. Estou aguardando a autorização dos pais para iniciar a construção do Blog desse ano. Esse Blog entrará na rede, será divulgado pelo Estado. No blog criamos espaços de discussão, bem como, coloco materiais de aula e vídeos, textos complementares (que não foi possível trabalhar em aula, devido ao tempo). Hoje o professor tem que pesquisar. Não dá pra ficar apenas com os materiais e aulas que já temos. Não consigo! Outro dia me disseram para usar os vídeos do ano passado, eu falei, ta.. mas e se tiver algo novo, melhor? Não consigo, procuro no Youtube vídeos que podem auxiliar as aulas. Além disso, o governo disponibiliza vídeos muito bons para serem utilizados na Tv pendrive. Tenho um notebook e um computador*

em casa para minha filha. Não fiz curso, aprendi a usar sozinha lendo as ajudas e depois descobri os tutoriais, assim aprendi a fazer os blogs. Quando chego com o notebook o pessoal já olha, mas o professor precisa pesquisar, eu pesquisei muito na Internet.”

A Hora Atividade das professoras é de Sexta-feira das 7:30 as 11:30. As professoras solicitaram que nossos encontros fossem das 10:30 as 11:30, pois antes disso atendem os pais dos alunos.

A coordenadora da escola, conversou muito comigo, deixou claro a importância do professor das séries iniciais trabalhar com os alunos todo o possível pois os demais professores que eles terão não disponibilizarão de tempo para “ampliar os conhecimentos” (ela se referia, no meu entendimento, a interdisciplinaridade). Também comentou que o professor é o responsável pelo aluno se interessar ou não por algo. “A escola muda o aluno. Ele até chega aqui de um jeito, mas logo se adequa a escola” (se referia por exemplo a indisciplina e a cultura da escola). Me pareceu bem exigente no sentido de promover o processo de ensino e aprendizagem. Disse-me que trabalhou muitos anos em sala de aula e que os alunos adoram histórias. Disse que a história permite que o aluno compreenda o passado e entenda as mudanças no mundo. Também disse que não há como desvincular a história dos conteúdos, pois ela ajuda a dar sentido. Chegou a relatar como contava a história para os alunos em suas aulas e disse que eles adoram ver nos vídeos, por exemplo as caravelas que não temos disponíveis nos dias de hoje. Também comentou que nos dias de hoje “as crianças de 3 anos já usam os controles remotos, parece que já nascem com o movimento do dedinho pronto”, assim, deixou claro que os alunos de hoje cobram do professor o uso das tecnologias pois eles querem saber, querem aprender a usar e acham as aulas mais interessantes quando são utilizados esses recursos.

Tanto a coordenadora como a professora Luciana, que participava dessa conversa, ao saberem que a pesquisa seria feita em uma outra escola mais periférica disseram que acham que o que eu vou encontrar é o mesmo que lá, professores que usam e professores que não usam porque não gostam. Segundo elas não é o fato da escola estar afastada que mudará isso pois os professores são os mesmos, passaram no mesmo concurso. Contudo afirmaram que esse uso depende da postura do professor e não da escola. A coordenadora falou que “essa safra de professores mais novos é que conseguirá realizar bem o trabalho com as tecnologias pois eles já as utilizam em sua vida cotidiana”. Por fim, a professora Luciana enfatizou que elas acham que será assim, mas realmente só a pesquisa poderá dizer, razão pela qual ela realmente faz questão de ver os resultados, pois, ela e a coordenadora, ressaltaram que estes resultados ajudam o professor a rever e repensar sua própria prática.

Também notei que elas queriam que eu chamasse para participar da pesquisa outra professora que também gosta de tecnologias, contudo deixei claro que o fato do professor gostar ou não, não interfere na pesquisa, visto que desejo apenas traçar um panorama do uso atual.

Uma vez definida a participação das professoras da Escola central, nos voltamos novamente a Escola “rurbana” para convite das professoras e definição das estratégias. Na escola há duas turmas de 4^a série e as professoras regentes fazem a sua hora atividade no mesmo dia e período. Deste modo, as convidamos para participar, informando que a pesquisa seria sobre o uso do computador para o saber e fazer pedagógico do professor. Neste momento, a prof^a Eliderce, que atua no magistério há 26 anos, declarou não ter muito domínio das tecnologias, e que não sabia se poderia ajudar, contudo, se dispunha a participar. Do mesmo modo, a prof^a Analu, achou a pesquisa

interessante, se dispôs a participar mas também deixou claro que não saberia o quanto poderia contribuir. É válido mencionar que a professora Eliderce parecia insegura frente as contribuições que poderia dar a pesquisa. Contudo, apesar do receio, em nenhum momento se mostraram sem vontade de participar. Todo o tempo diziam que *“não sabiam como poderiam ajudar, mas que fariam, desde que eu explicasse o que elas deveriam fazer”*. A Hora Atividade das professoras é de Terça-feira das 13h30 às 14h30 *Novamente tive problemas com meu próprio tempo (devido ao trabalho)... e estes atrasaram o desenvolvimento da coleta de dados.*

14 de maio de 2010

Fui a Escola Carlos Dietz, conforme combinado anteriormente via telefone, para realização do Mapa Conceitual.

Neste dia, as professoras estavam em reunião de planejamento e não poderiam em atender. A prof^a Luciana me informou que elas só poderiam começar após o dia 28/05, pois tinham um curso para fazer, bem como, agendamento com pais de alunos para as próximas datas.

18 de maio de 2010

Fui a escola Luiz Castelo para realizar a primeira coleta de dados. Esta foi feita por meio do Mapa conceitual.

No dia 18 de maio foi realizado o primeiro encontro com as professoras para confecção de um Mapa Conceitual acerca das tecnologias, bem como, da primeira narrativa.

Cheguei à escola as 14h00, pois liguei antes para confirmar se as professoras poderiam participar da coleta de dados, naquele dia. Ao chegar na escola, como de costume fui bem recebida. A professora Eliderce já estava me esperando na sala dos professores. A professora Analu estava em outra sala corrigindo as atividades de seus alunos, mas, assim que cheguei veio para a sala dos professores a fim de que começássemos a coleta. As professoras se mostraram bastante interessadas em aprender como é feito o MC, já que ambas deixaram claro que não conheciam essa metodologia. Deste modo, expliquei para as professoras que o Mapa Conceitual é uma metodologia proposta com base na teoria da aprendizagem significativa, que envolve a construção de um mapa de conceitos pois compreende a identificação de conceitos ou idéias pertencentes a um assunto, bem como, a descrição das relações existentes entre essas idéias na forma de um desenho esquemático. Expliquei ainda que um MC deve ser organizado de forma que os conceitos ou idéias mais abrangentes ocupem, na organização do esquema, os “espaços” mais acima e os conceitos mais específicos ocupem os “espaços” mais abaixo, visto que podem ser envolvidos por conceitos mais amplos.

Para facilitar a explicação sobre como construir um MC, mostrei alguns exemplos de MC, bem como, um roteiro, baseado no roteiro de Moreira (2005) explicando passo-a-passo os procedimentos. Comentei que de modo geral, ao fazermos um MC podemos, primeiramente, fazer uma tempestade de idéias, ou seja, listar os conceitos que vem a nossa mente quando pensamos na temática do MC. Expliquei que, de modo geral, devemos limitar a lista de conceitos, colocando de 10 a 15 conceitos.

A professora Eliderce deixou claro que estava muito nervosa com a atividade proposta, visto que nunca tinha feito um MC e que não sabia se faria de forma correta. Neste momento, expliquei para as professoras que não existe MC certo ou errado, já que os MCs representam a organização de idéias e conceitos individuais. Assim, cada MC é

único. Também deixei claro que um bom MC precisa apenas expor de forma clara as relações estabelecidas para que outras pessoas possam ver, ler e entender o MC sem que seu autor tenha que explicar a razão de ter estabelecido determinadas relações, ou seja, estas (relações) devem estar explícitas no MC.

Tendo em vista as orientações que foram dada acerca do MC, e que as professoras disseram não ter dúvidas, mas certificaram-se que poderiam perguntar caso as tivessem, demos início a atividade.

Primeiramente, solicitei que as professoras fizessem um MC sobre tecnologias, assim sendo, seguindo o roteiro de orientações, falei: Gostaria que vocês fizessem um MC sobre tecnologias.

A professora Analu me perguntou se deveria ser sobre tecnologia educacional, respondi que o MC era dela, individual e por isso, ela poderia fazer da forma que julgasse mais apropriada.

A professora Eliderce teve dificuldade para começar. Pegou seu caderno e começou a olhar para a folha na qual havia escrito: “Mapa Conceitual” – “10 a 15 conceitos” – “Tecnologia”. A professora ficou paralisada, pensando durante aproximadamente 05 minutos. Após, me perguntou se eu poderia ajudá-la. Respondi que sim, pois notei que ela estava, aparentemente, ansiosa. Sentei ao seu lado e sugeri que buscasse seguir o roteiro (Moreira, 2005). No roteiro havia a indicação para primeiramente identificar os conceitos-chave, limitando-os entre 6 e 10 conceitos. Assim, a professora me perguntou se podia fazer com 6 conceitos. Respondi que ela poderia fazer da forma que achasse melhor. Ela me disse que estava muito nervosa, falou: “olha (mostrou a mão), estou até tremendo. Vou fazer e você vê se está certo”. Neste momento, achamos conveniente ressaltar para a professora que não estávamos buscando julgar as indicações do professor, mas sim, evidenciar como a tecnologia vem sendo entendida na atualidade. Sugeri que ela listasse os conceitos. Deste modo, a professora listou os seguintes conceitos:

Computador. Televisão. Internet. DVD. Rádio. Satélites. GPS. Antenas.

Após a listagem dos conceitos, a professora novamente parou e me perguntou como ela poderia começar. Assim lhe perguntei: Ao olhar para a lista que você fez, qual destes conceitos você considera o mais abrangente?

A professora colocou então o conceito internet e disse que a internet interligava países. Após, novamente parou. Perguntei: Dos conceitos que você listou há algum que se relaciona com este? Ela respondeu: Computador, pois é através dele que a internet chega. Durante toda a construção do MC, conforme as indagações da professora (e gora? Qual conceito?) fui repetindo as perguntas: Ao olhar para a lista que você fez, qual destes conceitos você considera o mais abrangente? E Dos conceitos que você listou há algum que se relaciona com este?

Assim ela colocou respectivamente, os seguintes conceitos:

Internet. Computador. Satélites. GPS. Televisão. DVD. Rádio. Antenas.

A professora Analu não fez a lista de conceitos. Ela foi montando o MC conforme pensava nos conceitos que queria colocar. Também construiu o MC sozinha. Quando estava para finalizar o MC me mostrou e perguntou se estava correto. Eu respondi: Você colocou no seu MC o que gostaria? Ela respondeu que sim. Eu disse: Então está correto. Ela me disse

que gostaria de saber pois nunca havia montado um MC mas gostaria de aprender para poder montar com seus alunos.

Após a elaboração do Mapa Conceitual, foi pedido que as professoras fizessem uma narrativa acerca do seu Mapa Conceitual.

Transcrição da Narrativa – Prof^ª Eliderce

O mapa conceitual apresenta alguns itens a respeito da tecnologia.

A tecnologia está presente na vida das pessoas (em casa, no trabalho, nos automóveis, nas empresas, nas escolas...

Para mim, fazer este mapa conceitual não foi fácil, pois não o conhecia, fiquei insegura, nervosa e recebi ajuda da Ana Cláudia, que foi me levando a pensar e responder.

Fiquei muito envergonhada, mas ainda aprendo. Na verdade já vi nos livros este tipo de mapa, só não sabia que era Mapa Conceitual.

Comentei com a Ana que vim de uma escola rural, onde não havia nem telefone. Sou tão acostumada com as dificuldades que as vezes me esqueço que existe internet. Vejam só, outro dia, fiquei ouvindo e copiando música para cantar com os alunos da oficina e me lembrei da internet quando estava terminando.

Agora aprendi, não farei mais isto.

PS: É válido comentar que a prof^ª em contou que colegas a alertaram acerca de procurar a música na internet. Conforme relato oral: *“Eu estava ouvindo a música e parando para copiar, até que alguém chegou e falou: o que você está fazendo? Eu expliquei e me disseram: Porque não pega na internet? Falei: é mesmo. Mas, já estava no fim e continuei.*

Transcrição da Narrativa – Prof^ª Analu

Ao pensar no conceito “tecnologia”, vem à minha mente primeiramente a evolução do ser humano, que usa diversos meios para garantir seu bem estar e sua sobrevivência. Cada conquista impulsiona uma outra, e assim se aprimoram os recursos.

A informação evoluiu assustadoramente a partir da década de 90, transformando o planeta numa “aldeia global”, no qual a grande maioria dos lugares tem conhecimento das diversas realidades existentes.

Neste espaço tão amplo e complexo do mundo da informação e da tecnologia, parece não ter espaço para o pensamento, para a reflexão. As notícias surgem a todo momento, exigindo de nós uma contínua busca por novas informações, para estarmos sempre “anteados”.

Todo o aparato tecnológico existente, na minha opinião, não faz sentido se não for guiado pelo processo educacional, que trabalha a questão da conscientização a respeito do que recebemos diariamente. Que nos ajuda a discernir entre o que é realmente importante para nossa formação e o que é fútil.

A educação forma o ser humano para conviver em sociedade, para lidar com o mundo tecnológico, para contribuir ativamente e conscientemente no meio em que vivemos.

Elaborar este mapa conceitual foi muito prazeroso, pois me fez refletir sobre conceitos que usamos diariamente, mas não paramos para pensar em seu real significado!

25 de maio de 2010

Nesta data e deixei os questionários para as professoras da 4^a série da Escola Luiz Castelo.

Após os questionários foram reformulados, tornando-se mais abrangentes, contudo, os dados que porventura estejam incompletos, serão verificados por meio de entrevista.

28 de maio de 2010

Fui a Escola Carlos Dietz, conforme combinado, e novamente não foi possível realizar a coleta de Dados, pois a prof^a Luciana não estava presente e esta etapa deveria ser realizada em conjunto, assim como as demais.

Tendo em vista que haverá dois feriados nas próximas semanas, nos dias de nossos encontros, agendamos para o dia 18/06.

01 de junho de 2010

Nesta data e deixei os questionários para professores e funcionários da Escola Luiz Castelo. Entreguei os questionários para a Coordenadora, Leoni, que se prontificou a entregar para o pessoal da Escola. Foram deixados 26 questionários para professores e 10 para funcionários. No que se refere a professores, não foi estabelecida uma distinção entre regentes e auxiliares, no que se refere aos questionários, tal distinção será feita na análise dos dados.

Combinamos de receber os questionários na semana seguinte. Contudo, só os recebi no começo de julho, pois vários professores demoraram a responder e outros tantos, deixaram de entregar pois não queriam se identificar.

02 de junho de 2010

Nesta data e deixei os questionários para professores e funcionários com a Coordenadora da Escola Carlos Dietz. Foram deixados 15 questionários para professores e 05 para funcionários. O número de funcionários foi indicado pela coordenadora. Combinamos de receber os questionários na semana seguinte. Contudo, só os recebi em meados de julho, pois vários professores demoraram a responder.

18 de junho de 2010

Fui a Escola Carlos Dietz, conforme combinado, contudo a prof^a Luciana novamente não estava. Tendo em vista o cronograma, bem como, a disponibilidade de uma das professoras, optei por realizar a coleta de dados do Mapa Conceitual com apenas uma das professoras.

Primeiramente expliquei para a professora I. Como seria a coleta de dados, perguntando se conhecia os Mapas de Conceito/ mapas conceituais.

Deste modo, expliquei que o Mapa Conceitual é uma metodologia proposta com base na teoria da aprendizagem significativa, que envolve a construção de um mapa de conceitos pois compreende a identificação de conceitos ou idéias pertencentes a um assunto, bem como, a descrição das relações existentes entre essas idéias na forma de um desenho esquemático. Expliquei ainda que um MC deve ser organizado de forma que os conceitos ou idéias mais abrangentes ocupem, na organização do esquema, os “espaços” mais acima e os conceitos mais específicos ocupem os “espaços” mais abaixo, visto que podem ser envolvidos por conceitos mais amplos.

Para facilitar a explicação sobre como construir um MC, mostrei alguns exemplos de MC, bem como, um roteiro, baseado no roteiro de Moreira (2005) explicando passo-a-passo os procedimentos. Comentei que de modo geral, ao fazermos um MC podemos, primeiramente, fazer uma tempestade de idéias, ou seja, listar os conceitos que vem a nossa mente quando pensamos na temática do MC. Expliquei que, de modo geral, devemos limitar a lista de conceitos, colocando de 10 a 15 conceitos. No roteiro havia a

indicação para primeiramente identificar os conceitos-chave, limitando-os entre 6 e 10 conceitos. Assim, a professora me perguntou se podia fazer com 6 conceitos. Respondi que ela poderia fazer da forma que achasse melhor.

A professora deixou claro que nunca tinha feito um MC e que precisaria da minha ajuda, pois não sabia se faria de forma correta. Expliquei-lhe que não existe MC certo ou errado, já que os MCs representam a organização de idéias e conceitos individuais. Assim, cada MC é único. Também deixei claro que um MC precisa apenas expor de forma clara as relações estabelecidas para que outras pessoas possam ver, ler e entender o MC sem que seu autor tenha que explicar a razão de ter estabelecido determinadas relações, ou seja, estas (relações) devem estar explícitas no MC.

Tendo em vista as orientações que foram dadas, demos início a atividade.

Solicitei que ela fizesse um MC sobre tecnologias, assim sendo, falei: Gostaria que você fizesse um MC sobre tecnologias.

A professora I me perguntou que tecnologia, respondi que o MC era dela, individual e por isso, ela poderia fazer da forma que julgasse mais apropriada. Notei que ela estava com dificuldade para começar, pois ficou pensativa durante alguns minutos, pedindo sugestões de como deveria começar, assim, perguntei se ela não preferia fazer a lista de palavras.

Deste modo, a professora listou os seguintes conceitos:

Computador. Televisão e Vídeo em sala de aula. Celular. Internet. Satélites. GPS.

Após a listagem dos conceitos, a professora novamente parou e me perguntou como ela poderia começar. Assim lhe perguntei: Ao olhar para a lista que você fez, qual destes conceitos você considera o mais abrangente?

A professora colocou então o conceito Televisão, ligando-o ao vídeo e estabelecendo como palavra de ligação o termo "aprendizagem". Deste termo "aprendizagem" puxou uma conexão com o termo "sala de aula".

O Mc ficou dessa forma por alguns momentos, até que a professora perguntou: o que coloco agora?

Assim sendo, falei: dos conceitos listados há algum que se relaciona a estes que estão aqui? Ao que ela respondeu: Computador que ajuda nas pesquisas para a aula. Assim colocou o termo computador, mas logo olhou para a lista e relacionou-o com o termo internet. Após alguns minutos, disse que a internet depende dos satélites e estabeleceu uma relação entre estes termos. Apesar de ainda faltarem dois conceitos da lista a serem relacionados, a prof^a me perguntou "*se já estava bom*". Perguntei-lhe se para ela estava bom, ao que ela disse que sim. Deste modo, solicitei que fizesse uma narrativa acerca de seu mapa.

Transcrição da Narrativa – Prof^a Ivone

Para uma melhor compreensão dos conteúdos trabalhados, é importante o uso dessa tecnologia, paralelo ao livro didático.

Para o aluno, determinados conteúdos estão muito distantes da sua realidade. Por exemplo, trabalhar o relevo paranaense quando percebemos que o aluno ainda não tem a compreensão (maturidade) da dimensão territorial do estado, até mesmo do município onde mora.

25 de junho de 2010

Fui novamente a escola com vistas a concretizar a confecção do Mapa Conceitual com a prof^a L. Ela estava na escola e pode me receber.

Conversamos, inicialmente, sobre nossos desencontros. Após partimos para a confecção do Mapa. Da mesma forma que foi feita com as demais professoras, iniciei a proposição do Mapa, explicando sobre ele e fornecendo o roteiro.

A professora L. afirmou que entendeu como deveria ser feito, contudo, queria que eu desse uma “comanda”, no sentido de informar exatamente o que desejava. Como: “construa um MC relacionando as tecnologias com a sua prática na escola.”

Novamente repeti que desejava um MC sobre tecnologias, ao que ela respondeu: *“você tem que ser direta. Eu também sou professora de Didática e você não pode fazer isso. Tem que pedir exatamente o que quer, pois de outra forma não conseguirá. Completou ainda dizendo que, não foi isso o que ela havia entendido, pensava que eu queria saber sobre a prática dela e não sobre a tecnologia de modo geral. Até porque, tecnologia é muito amplo. É válido comentar que a prof^a ficou, visivelmente, irritada, nervosa e ansiosa: seu tom era de fato “confrontador”, dizia que eu estava errada, falava alto, gesticulava e mexia a cabeça dizendo que “não era assim”, que eu tinha que dizer o que queria. Frente a minha, aparente, calma, a professora começou a dizer que não queria interferir na pesquisa, tampouco contestar ou dizer que estava errado, porém afirmava que eu precisava dar uma direção. Começou assim a contar que havia trabalhado “tecnologias” com os alunos e que este se refere à técnica, sendo este termo extremamente amplo. Frente a exposição da mesma, eu expliquei que estava pedindo o que queria: um mapa conceitual sobre tecnologias e que este deveria ser feito da forma que ela achasse mais adequada. (neste momento já havia percebido que ela não participaria, pois além do fato de ter adiado esse momento inicial, estava colocando empecilhos diversos para a efetivação do mesmo). É fato que fiquei irritada com ela! Contudo, mantive-me calma, expliquei novamente o que desejava e qual era o objetivo da pesquisa, ou seja: constatar como se dá o uso do computador para o saber e fazer pedagógico, buscando demonstrar como este está incorporado na cultura da escola.*

Frente a isso, a prof^a me explicou que estava nervosa, pediu desculpas pelos comentários e disse que estava preocupada pois sua mãe estava doente, com um diagnóstico recente de câncer, e que naquele dia ela iria levar a mãe ao médico, para encaminhar o tratamento, por isso estava com dificuldade de se concentrar.

Verbalizou ainda que: “percebeu que precisava rever seus próprios conceitos acerca de tecnologia” para conseguir elaborar o MC. Perguntou se poderia fazer em casa e me entregar depois. Tendo em vista que já havia desistido de sua participação, concordei que ela fizesse em casa e que eu pegaria na semana seguinte.

Fato é que a prof^a não entregou nem o MC, tampouco o questionário proposto.

JULHO 2010

Após as coletas do Mapa, torna-se relevante refletir sobre alguns pontos:

- Será que essa metodologia foi adequada?
- O fato das professoras estarem inseguras quanto a construção do mapa pode tê-las atrapalhado?
- Esse será um dado confiável?
- Qual a compreensão dos sujeitos acerca de “Narrativa”, visto que, de modo geral, as professoras escreveram menos de 10 linhas.

Tendo em vista os questionamentos, bem como, os encaminhamentos até o presente momento, optamos por observar a dinâmica das Escolas em seu interior.

AGOSTO 2010

As aulas da Escola Estadual iniciaram em 16/08 e as da Municipal em 09/09, contudo, devido aos meus compromissos de trabalho, só pude iniciar as observações em 18/08/10.

18/08/10 - As aulas iniciaram com uma turma indo para a quadra, realizar atividades de Educação física e as demais em sala de aula. Observei que nenhuma sala estava trabalhando com recursos tecnológicos, contudo, algumas turmas realizavam atividades de artes, como a turma da prof^a Luciana que confeccionou cartazes e “maquetes” sobre o relevo do Paraná.

Enquanto observava a escola, conversei com a prof^a Ana Maria, auxiliar da 3^a série, turma que estava na Educação Física. Nesta semana, a prof^a regente da turma de 3^a série estava ausente. Ao explicar para a prof^a Ana Maria sobre o meu trabalho, tornando-a consciente do que eu estava fazendo na escola, ou seja, “observando a dinâmica da escola, com vistas a relatar sobre a cultura institucional”, ela relatou-me dos problemas que teve com estagiarias na sala de aula, deixando claro que as estagiarias “apenas colocam defeitos na escola e em nada colaboram!”. Expliquei-lhe que eu não era estagiaria, mas sim, estudante do mestrado desenvolvendo uma pesquisa sobre cultura escolar, deixando claro que o que me interessava ali era a dinâmica da escola e não a análise do processo de ensino e aprendizagem.

Optei por passar a primeira parte da manhã observando fora da sala, para começar a conhecer os sujeitos que compõem o lugar. Confesso que foi bem difícil, não me senti muito bem vinda. Havia a curiosidade de alguns, aos quais eu expliquei o que fazia ali, mas também havia os olhares de “estranhamento” de outros.

Após o recreio fui para a sala da professora Ivone. Esta estava realizando atividades de matemática.

A turma tem 20 meninas e 10 meninos. Sua estrutura acomoda 1 quadro de giz, acima do qual há a pintura do alfabeto e 01 ventilador. No teto há outro ventilador. Logo ao lado da porta de entrada, no canto esquerdo, há a mesa da professora e acima desta, um suporte de parede no qual está colocado a TV multimídia e o DVD. Ambos os aparelhos estão desligados da tomada. A TV multimídia esta colocada, aproximadamente, 10 centímetros abaixo do teto, o que, aparentemente, dificulta para a visualização da imagem. Há ainda um relógio de parede, acima da porta.

Notei que 01 aluna tem celular.

Após explicar a tarefa de matemática, a professora iniciou a aula de história. De modo geral, notei que sua aula é dialogada: constantemente solicita que os alunos exponham seu pensamento, levando-os a exercitar o raciocínio, compreendendo assim, como deve ser a resolução dos exercícios de tarefa. Os alunos chegaram a demonstrar a compreensão.

Aula de história

O livro utilizado pela turma é: *Historia do Paraná* de Graziella Rollemberg. 4º ou 5º ano. Editora Ática.

(inevitavelmente despertei a curiosidade das crianças, alguns ficaram atentos a tudo o que eu fazia, mesmo eu estando quieta, sentada no fundo da sala, lugar indicado pela profª.)

A profª iniciou a aula, retomando os conteúdos da aula anterior (16/08), perguntando: Porque o Paraná cresceu tanto nas ultimas décadas?

Os alunos responderam que: “foi devido ao impulso do cultivo da Erva-mate; exploração da madeira e cultivo do café.”

P: em que região do Paraná londrina está?

A: no sul!

A profª chamou a atenção dos alunos, dizendo que “parece que eu não ensinei nada para vocês”. Alguns alunos disseram: norte.

P: Porque o cultivo do café se desenvolveu tanto?

A: solo, clima relevo.

P- *Nós falamos sobre o êxodo rural* e solicitou que um aluno explicasse o que era.

A: é a saída do campo para a cidade.

P: é, falamos isso mas não está no livro: Porque os problemas sociais começaram a aparecer?

A: Hesitaram para responder e quando o fizeram não deram respostas que a deixassem satisfeita. De modo geral, disseram que foi devido a mudança do campo para a cidade.

P: Foi devido a geada de 75, pois as pessoas começaram a perder suas fontes de renda e migraram para a cidade.

P: Solicitou que os alunos abrissem o livro no capítulo 08 – Erva Mate

Um aluno começou fazendo a leitura do livro (a profª foi sinalizando os erros de pontuação durante a leitura).

A cada trecho lido, a profª ia parando e explicando o conteúdo.

Por referencia do livro, comentou-se brevemente sobre o conteúdo anterior.

Durante a leitura a profª foi explicando o significado das palavras mais complexas do texto, contudo, antes de se pronunciar buscava saber o que os alunos haviam compreendido da leitura. Após, ia retomando o sentido do parágrafo lido; creio eu, com vistas a verificar o que os alunos entenderam.

Os alunos ficaram em duvida quanto a uma palavra (sapecar). A profª solicitou que procurassem no dicionário o sentido da palavra. O aluno leu os sentidos e eles foram vendo qual era o significado mais adequado para o texto.

Explicou sobre a figura do livro, dizendo que a ilustração era de um quadro feito por um artista europeu que passou a viver em Curitiba (Alfredo Anderson??). apresentou uma breve biografia do artista (contada no final do livro didático), dizendo que ele nasceu na Noruega, vindo a residir em Curitiba onde fundou uma escola de Belas Artes que hoje é um Museu. Assim, recordou os alunos sobre a importância de se conhecer as fontes.

Dando continuidade a aula, explicou que os índios usavam a erva mate “in natura”, pois eles não tinham ainda, formas de processar a erva. Apesar da referencia a tecnologia, a professora não utilizou esse termo!

Visando lembrá-los sobre a vida dos índios comentou sobre o filme “As missões” que eles assistiram no 1º semestre, quando falaram dos jesuítas. Resgatou ainda o que é “engenho” e o inicio e fim do século 17 (troperismo).

A prof^a falou ainda sobre o desenvolvimento das indústrias, afirmando que este está relacionado às necessidades da região. Para tal, falou para os alunos sobre as “indústrias de cachaça” que se desenvolveram devido ao tropeirismo. Assim, com o desenvolvimento da Erva mate, comentou que foram criadas indústrias de “barricas” para armazenar a erva. Dando continuidade, a prof^a me pediu para buscar o mapa do Paraná para que ela mostrasse para os alunos as regiões e cidades que estavam sendo abordadas no texto. Fui a biblioteca e peguei o mapa, confesso que foi difícil encontrá-lo. Apesar de solicitar ajuda, apenas me indicaram onde estavam os mapas. Não havia muitos, encontrei apenas um que poderia ser útil, já que os demais eram de hidrografia e rodovias.

Contudo, de posse do Mapa, a prof^a mostrou o trajeto da erva mate, culminando em uma explicação sobre a linha férrea. Apesar de ter mostrado no mapa, solicitou que os alunos, em casa, pegassem seus livros de história e buscassem encontrar no mapa que está no final do livro de geografia, o caminho percorrido pela erva mate.

Relembrou os alunos sobre o conteúdo das capitâncias hereditárias para lembrá-los dos aspectos políticos do Paraná. Explicou que o Paraná era província de São Paulo e com o tropeirismo e a erva Mate, passou a ser Província do Paraná, ao emancipar-se.

Explicou o significado de emancipação.

Por fim, solicitou que os alunos fizessem a leitura coletiva de um quadro do livro: “Chimarrão; bebida característica do Sul do Brasil”. Perguntou se algum aluno tinha cuia em casa e pediu que levassem na aula do dia seguinte.

Passou a tarefa que consistia em ler os conteúdos trabalhados.

É válido comentar que vários alunos usam as pulseiras coloridas que passaram a ser proibidas em várias escolas, devido a sua conotação “sexual” veiculada na internet.

Não notei nenhuma repressão às ditas pulseiras na escola, pois vi que alunos de várias turmas as usam. Todavia, neste dia, um aluno em especial não parava de brincar/mexer na pulseira, aparentemente, desconcentrado da aula. A prof^a chamou a sua atenção pedindo que parasse, contudo, o aluno continuou. Rapidamente a prof^a foi até ele e retirou-lhe a pulseira do braço, dizendo que ficaria com ela.

Notei também que há uma cultura instituída na escola, referente ao comportamento em sala, ou seja, os alunos que não se comportam não saem para o recreio e podem também ficar “privados” de participar da Educação física. A ouvi dizer várias vezes que tiraria a quadra de alguns.

Outro episódio importante é que na entrada da aula, após o recreio, os alunos estavam, bastante agitados, sendo que dois chegaram a “rolar no chão”. Estes demoraram mais tempo para entrar na aula pois foram encaminhados para a coordenação.

19/08/2010

Na primeira aula a prof^a Ivone deu continuidade ao assunto discutido na aula anterior e iniciou com os conteúdos de história.

Apesar de ter solicitado que os alunos trouxessem a cuia, nenhum se manifestou, tampouco a prof^a.

O trabalho realizado referiu-se a resolução de 16 questões sobre a Erva mate que a professora passou no quadro. Os alunos ficaram toda a primeira parte da aula respondendo ao questionário.

Exemplo de questões:

- No início, como eram levados os carregamentos de erva-mate do planalto até os portos de Antonina e Paranaguá?
- E a partir de 1882, como eram transportados? Quais rios eram usados?

- O que facilitou o transporte da Erva mate até os portos?

Notei que as crianças estavam bastante agitadas, tanto na sala de aula, como no intervalo (recreio).

Após o intervalo a prof^a começou a trabalhar o conteúdo de geografia: “Água: um valioso recurso natural” (capítulo 06)

Livro de Geografia do Paraná: Eliane Teixeira França. Ed. Ática.

A aula consistiu na resolução de atividades do livro. Primeiramente eram questões propostas sobre a música apresentada, buscando verificar a impressão dos alunos. A música era “O Rio” de Chitãozinho e Xororó. E a questão: Qual é o assunto da canção. O que sabe sobre o assunto?

As demais questões eram:

- O que você vê nas fotos? (figura de barragens, rios, cachoeiras, lagos)
- Você conhece algum rio, lago, represa, mar que banha o Paraná?
- Como as pessoas utilizam a água dos rios, mares e represas?
- Para onde vai a água da chuva que cai no quintal da sua casa e na rua onde você mora?
- Quando chove o que acontece com o lixo jogado na rua? E com o óleo de um carro estacionado que vaza sobre o asfalto?

Enquanto as crianças realizavam a atividade proposta (05 questões do livro), a prof^a corrigia os cadernos de matemática. Durante as correções chamava a atenção dos alunos, dizendo que erraram por não estarem prestando a atenção quando ela explicava. A professora chamou a atenção deles, dizendo que precisam ser mais autônomos, perguntar o que não entendiam e resolver suas atividades, falou que na 5^a série ‘eles iam ver o que era bom’ já que os professores não estão ‘nem ai’ e não tem tempo para ficarem olhando e corrigindo. Também deixou claro, para todos da sala, onde estavam os erros percebidos até então, comentando com a turma, sobre as respostas erradas que encontrou.

23/08/10 – Carlos Dietz

Havia combinado com a prof^a Luciana de ficar na sua sala dela, contudo ela faltou. Novamente fiquei na sala da prof^a Ivone.

A aula foi de Português e, pelo que pude notar, foi a 1^a aula do 3^o bimestre.

Livro: “Hoje é dia de Português” – Samira Campedelli. Ed. Positivo.

A prof^a pediu que os alunos abrissem seus livros na página 100. Cap 01 – Poesia e Cidadania.

A professora começou a resgatar com os alunos a diferença entre prosa e poesia. Tendo em vista que já trabalhou “fontes” com os alunos, costuma perguntar quem é o autor do que estão lendo, de que livro foi retirado, enfim, os dados que compõem as referências.

Conforme dito anteriormente, as crianças estão bastante agitadas por estes dias. Tendo em vista que estavam conversando, aparentemente desinteressados da aula, a prof^a falou:

Os alunos que eu falar o nome peguem a agenda, pois vou ditar um bilhete, os que eu não chamar não precisam pegar.

Srs. Pais.

Estou conversando muito na sala de aula. Não obedeço e nem respeito quando a professora pede silencio. Essa minha atitude esta prejudicando a minha aprendizagem, a do meu colega, e o andamento das aulas. Preciso refletir sobre o assunto e mudar meu comportamento com urgência.

Ciente:

Alguns alunos falaram: porque você está fazendo isso comigo, ao que a professora respondeu: vocês estão fazendo isso comigo há muito tempo.

Achei interessante a forma adotada pela professora, pois os alunos precisam apresentar para os pais os bilhetes, deixando claro que fizeram algo inadequado, ou pelo menos, em desacordo com as regras da turma.

Os alunos foram solicitados a copiar o poema e depois a resolverem atividades do livro. A aula transcorreu dessa forma até o final do dia.

Enquanto os alunos resolvem atividades, de modo geral, a prof^a prepara atividades, corrige cadernos, enfim, otimiza seu trabalho.

É valido comentar que ainda não tive abertura para entrar em outras salas, já pedi, contudo as professoras me pedem para ir na sala delas na outra aula.. enfim.. ainda não me sinto tão a vontade na escola.

23/08/10 – Luiz Castelo

Passei a tarde na Escola. Conversei com a prof^a Eliderce e pedi para observar a sua sala. A princípio ela ficou receosa, me disse que como eu já sabia, era tímida, mas que se eu ficasse “só um pouquinho” não teria problema. Assim, fiquei na sala dela a tarde toda, pois, conforme as coisas foram transcorrendo, apesar dela vir sempre do meu lado conversar, e talvez, por causa disso, foi ficando mais tranqüila e me deixando ficar.

Durante esta tarde, me explicou que trabalharia alguns problemas de matemática pois as crianças estão com muita dificuldade.

A prof^a Analu não foi neste dia, contudo tomei café com as professoras, que, apesar de não me conhecerem tampouco terem certeza do que eu estava fazendo ali (nenhuma me perguntou, contudo, notei que perguntaram para a Eliderce e ficaram tranqüilas com a minha presença), me trataram muito bem, *oferecendo* coisas do lanche, lugar para sentar, enfim, me enturmando.

A prof^a Eliderce comentou comigo que a sua sala é a única que não tem televisão. Falou também que a escola tem 06 rádios/cd-player quebrados, contudo, já estão verificando se vão consertá-los ou adquirir novos aparelhos.

A sala de aula tem 03 armários, 01 estante baixa com livros; cartazes educativos (tabuada; numerais); quadro de giz; ventiladores; 1 relógio e 01 mapa mundi.

A professora foi passando de carteira em carteira para corrigir os exercícios dos alunos. Após a correção individual resolveu os problemas no quadro.

Seqüencialmente a resolução, passou mais problemas. Estes envolviam as 4 operações matemáticas com números decimais.

EX: Seu Henrique esta fazendo um muro de 150 metros. No primeiro dia fez 0,23 desse comprimento, no segundo dia fez 0,28. Quantos metros de comprimento ainda faltam para acabar o muro?

Resolução:

1º dia = 23 cm

2º dia = 28 cm

Total = 51 cm

Notei que as crianças também usam as pulseiras coloridas. Além disso, no quadro negro também há uma separação onde a profª escreve o nome das crianças que ficarão sem recreio. Denotando a mesma cultura da outra escola no que se refere a manutenção da disciplina.

Outro aspecto foi referente aos alunos. Não podemos perder de vista o quanto interferimos na dinâmica da aula.

Nesta sala, quando a profª saiu, os alunos me perguntaram se eu também era professora; qual o meu nome e a minha idade.

24/08/10 – Carlos Dietz

Novamente fiquei na sala da profª Ivone.

As aulas transcorreram como de costume. A aula foi de história, contudo os alunos leram um texto impresso sobre folclore: “A festa do Folclore” – Maria Hilda de J. Alão e resolveram atividades. Contudo, ao observar as atividades propostas, estas me parecem referentes a disciplina de português, visto que foi trabalhado a interpretação do texto e os pronomes encontrados. Novamente a turma estava “alvorçada”.

Cheguei a perguntar para a professora, quando esta comentou comigo sobre a agitação das crianças, se ela achava que isso se devia a minha presença, contudo, ela disse que não, que eles estavam assim desde a volta das férias.

É valido mencionar que durante o recreio perguntei para a profª Luciana se poderia ficar na sala dela, contudo, ela não demonstrou abertura e pediu que eu ficasse no dia seguinte, após as 10h, pois ela trabalharia com recurso.

Os alunos ficaram resolvendo as atividades propostas ainda por um período, depois do recreio.

Após a professora passou uma atividade de tarefa. Novamente se referia a questionário para os alunos responderem, contudo, havia a proposição de pesquisa:

- 1- No início do século XIX porque circular por Curitiba na era fácil?
- 2- Nessa época como Curitiba era iluminada?
- 3- Com base nas informações sobre Curitiba no início do século XIX (p. 68 e 69), faça um desenho. (10 linhas)
- 4- Pesquisar: Questões 01 e 02 da pagina 69.
- 5- Desde o início da colonização, no sec XVI, ocorreu o desmatamento das florestas do território paranaense. Para que era usada a madeira nesse período?
- 6- E a partir do século XIX para que a madeira era explorada?
- 7- O que faziam as serrarias quando uma área já estava totalmente desmatada?
- 8- Como eram transportadas as toras de madeiras?
- 9- Pesquise e responda: Em que regiões do Estado do Paraná ainda existem araucárias ou pinheiros do Paraná? (05 linhas) – Nesta questão a professora falou para pesquisarem na internet e disse que queria que buscassem regiões onde ainda tem muitas araucárias, não apenas 1 exemplar.
- 10- Pesquisa da p.71. (4 linhas)

Os alunos demoraram cerca de 1 hora para copiar a tarefa. Um aluno, por sinal o mesmo que rolou com outro no chão, em meu 1º dia de observação, e que, de modo geral, parece ser bastante desatento, estava particularmente impossível neste dia, não parava de falar de se mexer e de chamar a atenção dos demais colegas. A profª o colocou sentado do meu lado e pediu que eu o ajudasse. Assim fui o ajudando a se concentrar e copiar a tarefa. O aluno me disse que nem precisava copiar, pois ele não faria, eu perguntei porque e ele disse que nunca fez uma tarefa. Nesse momento, a profª veio até nós e ouvindo o que ele dizia, completou dizendo que ele é desinteressado e sua família também, que nem adianta chamar. Esse aluno me contou que sua genitora morreu há meses e que ele está morando com o pai. Disse que ficava horas no computador, contudo a conta veio muito cara e ele está proibido de usar, logo ao poderá fazer a pesquisa. Também falou a madrasta, demonstrando a necessidade que está tendo de falar. Esse aluno me pediu meu Orkut!

Ao final da aula, perguntei para a profª se era verdade que ele havia perdido a mãe, ao que ela me disse que sim, afirmando que não era essa a razão do comportamento dele, pois segundo ela, ele sempre foi assim e a família sempre foi ausente. É válido mencionar que ela deixou claro para o aluno que ele vai reprovar.

Enquanto eu ajudava o aluno a copiar sua tarefa a profª iniciou as correções de Matemática, as mesmas que ela tinha visto nos cadernos. Assim sendo aproveitei para olhar o caderno de história de um aluno.

Identifiquei os seguintes aspectos:

1- Conceito de História (trabalhado em 29/03)

O que é história: É o que interessa aos historiadores?

R – História é o estudo dos grupos humanos ao longo do tempo. Para os historiadores importava entender o que faziam os grupos humanos no passado.

2- Objetivos da disciplina história no 1º bimestre, colados no caderno como resultados esperados na avaliação:

- Perceber que o tempo é um importante fator de transformação da sociedade;
- Conhecer algumas formas de medir o tempo;
- Reconhecer a história como estudo das mudanças e permanências na sociedade;
- Compreender a posição de Portugal no cenário mundial, ao final do sec. XV;
- Conhecer o modo de viver das sociedades indígenas no passado e presente;
- Conhecer como se deu a ocupação do território paranaense.

3- Objetivos da disciplina história no 2º bimestre, colados no caderno como resultados esperados na avaliação:

- Conhecer as diferentes formas de ocupação do espaço paranaense;
- Conhecer como a escravidão dos africanos influenciou na economia e cultura do Paraná;
- Identificar a influência da cultura africana na cultura do Paraná;
- Conhecer como se deu a ocupação do 2º planalto (Troperismo);
- Identificar as cidades que surgiram com o Troperismo.

Em 24/05 os alunos tiveram aula sobre o Tratado de Tordesilhas e em 31/05 assistiram ao filme “A Missão”.

4- Objetivos da disciplina historia no 3º bimestre - a principio os alunos não receberam a lista dos resultados esperados na avaliação, contudo, tem-se trabalhado sobre a “Erva-mate”.

24/08/10 – Luiz Castelo

Neste dia as professoras fazem hora atividade. Frente a isto, fiquei com elas no pátio, elaborando seus planejamentos. A profª Analu confeccionava uns crachás e a Eliderce começou a me explicar sobre o Projeto das Sacolas. Ela havia me falado do projeto no dia anterior. Percebi que é um projeto que ela vem gostando de desenvolver.

O projeto se chama “Sacola de Leitura”- Eliderce me contou que a profª Josefa faz o curso e depois repassa para as professoras o que aprendeu lá, assim todas vão aprendendo e desenvolvendo com seus alunos.

Também disse que as sacolas foram feitas com o pano de cortinas velhas, pela mãe da profª Josefa e cada profª pintou as suas sacolas. Devido ao nº de alunos, as 4ª séries tem 4 sacolas. Estas são organizadas pelas professoras com livros, revistas (tanto de educação, como a Nova Escola, quanto Veja/Istoé e até, revistas de fofoca, contigo/caras), jornais; gibis, entre outros materiais de leitura e 01 caderno para registro da experiência.

Em média a sacola fica de 03 a 4 dias na casa de cada aluno. Os relatos do caderno são lidos na sala, para todos os alunos.

O objetivo do projeto é reunir a família em torno da leitura. Após a leitura a família registra a experiência, contando o que mais gostou de ler.

De modo geral, Eliderce diz que os alunos gostam mais do jornal. Na sala da Analu, percebe que as mães gostam mais de revistas, contudo, comentaram que uma mãe pediu para não mandarem revistas de fofoca, pois não gostam. Analu percebe que os pais não participam tanto da atividade. Uma mãe chegou a relatar que o esposo não leu nada!

Aproveitei que estávamos ali para esclarecer algumas duvidas que tive ao ver os questionários (coleta de dados) já que o delas era diferente.

Assim, me disseram que costumam procurar na internet conteúdos de Ciências. A profª Analu me disse que estava com muita dificuldade de encontrar materiais interessantes na internet e se eu tinha alguma sugestão de sites que ela poderia encontrar atividades de matemática. Indiquei o site “Só matemática”. Elas não conheciam nenhum deles (Só matemática, Só Pedagogia; Só biologia)

A escola está decorada com quadros/ pinturas feitas pelos próprios alunos. É fato que as pinturas foram colocadas pois a escola receberia a visita do prefeito.

Contudo, os quadros são muito bonitos e fazem parte do projeto “Criando/Fabricando Artes”. Esta é uma oficina realizada com alunos que apresentam dificuldades psicológicas, até de aprendizagem, bem como, alunos com problemas de indisciplina. Nesta oficina eles aprendem sobre arte, técnicas de pintura e confeccionam quadros. Eliderce comentou que há uma melhora visível nestes.

Também me contou que não está mais trabalhando a oficina de cidadania pois terá que assumir uma turma de 2ª série. Segundo ela, as aprovações de alunos sem condições estão acarretando problemas, por esta razão será criada uma turma de 2º série para sanar as dificuldades destes.

Logo deu o sinal e fomos lanchar com as demais professoras.

Neste dia a Leoni não estava, pois uma sobrinha dela faleceu. Contudo, tendo em vista que foi dia do supervisor, as professoras começaram a pensar o que fariam para homenagear a supervisora.

A prof^a Olinda, Oficina de Leitura, chamou a atenção das prof^{as} para o fato de Leoni estar sobrecarregada, além dos problemas na escola os quais a estavam deixando com um sentimento de impotência, tem enfrentando problemas pessoais. Deste modo, Olinda pediu que as professoras colaborassem com ela (Leoni), cedendo 15 min da hora atividade para fazerem os conselhos de classe, bem como, comentou dos Pareceres. As professoras concordaram de pronto com o fato de cederem alguns minutos da hora-atividade, porém deixaram claro que os pareceres são da competência delas e que elas o farão. Olinda disse que sabe disso, mas que Leoni se sente na obrigação de ajudá-las. Uma professora presente, salvo engano da turma de pré, disse que elas precisavam motivar a supervisora para que ela as pudesse motivar depois.

Ao observar e participar passivamente desta conversa, senti-me acolhida na escola, pois ninguém ficou constrangido com a minha presença de “pesquisadora”, ao contrário, realmente estavam a vontade.

Decidiram que fariam uma apresentação com todos os alunos e confeccionariam um cartão que seria assinado por todos da escola.

Após o intervalo fui para a sala da Analu.

A sala de aula tem 03 armários, 01 estante baixa com livros; cartazes educativos (tabuada; numerais); quadro de giz; ventiladores; 1 relógio e 01 televisão. Conta com aproximadamente 27 alunos. Na sala há ainda cartazes feitos pelos alunos. Estes indicavam ser de historia, seu conteúdo era o desenho/colagem de vilas e cidades.

Logo que entramos na sala, diferente das demais professoras, Analu pediu que eu me apresentasse para os alunos e dissesse o que estava fazendo ali. Logo me apresentei e disse que estava fazendo uma pesquisa sobre a Cultura da Escola, ou seja, sobre o que acontece na escola atualmente. Disse também que não trabalhava em escola e que precisava ficar ali por isso, mas que não queria atrapalhar a aula deles, tampouco que eles se preocupassem comigo ali.

De fato, não sei se foi a apresentação mas os alunos não ficaram tão preocupados comigo como o das outras turmas.

Após minha apresentação ouvimos o relato da “Sacola”. Por acaso, o pai de uma aluna relatou, registrando a experiência no caderno e outra aluna, registrou que o pai não leu.

A aula dada foi uma revisão de Ciências (De olho no futuro), pois haverá prova na próxima semana.

A prof^a tem um ajudante que não só a ajuda distribuir o material como observa a sala quando ela sai. Quando ela sai da sala, a dinâmica permanece a mesma, ou seja, as crianças continuam trabalhando como se ela estivesse ali.

Após os alunos receberem os livros, a prof^a passou um questionário no quadro. As questões eram sobre o sistema muscular.

Fui informada que vários alunos têm computador em casa. Aproximadamente as 16h30 os alunos foram para a quadra ensaiar a musica “Amigo” de Roberto Carlos e Erasmo Carlos, que cantariam no dia seguinte para homenagear a Leoni.

Para tal, levaram para a quadra o Cd-player com o Cd da música, caixa de som e o microfone. Os alunos receberam uma folha com a letra da musica para acompanhar. Ensaíram até a hora da saída.

25/08/10 – Carlos Dietz

Neste dia fiquei na sala da prof^a Luciana.

A prof^a Luciana também pediu que eu me apresentasse para os alunos. Assim, fiz a mesma apresentação que havia feito na sala da prof^a Analu.

Essa aula teve início com uma oração diferente, pois, no dia anterior os alunos haviam pedido que a mãe da professora fosse fazer a oração com eles. Tal se deve ao fato da mesma estar doente, e dos alunos e prof^a realizarem constantemente orações para ela. Porém, neste dia, os alunos a convidaram para rezar com eles.

Foi emocionante, todos ficaram comovidos com a iniciativa das crianças.

Antes do intervalo ela fez uma breve revisão para a prova de ciências e após, aplicou a prova. Depois do intervalo, ela trabalhou o conteúdo de português.

A sala tem aproximadamente 01 armário, quadro de giz; 03 ventiladores; 1 relógio e 01 TV Multimídia e 01 DVD. Conta com, aproximadamente 30 alunos. Logo que entramos na sala após o recreio a prof^a disse que já tinha deixado passar, mas que não deixaria passar novamente e iniciou o “Parabéns” pois uma aluna estava fazendo aniversário. Foi um momento descontraído. Eles cantaram Parabéns e “Com quem será?” ao que a prof^a disse que agora ia descobrir o segredo...

Após, pediu que os alunos se agrupassem, pois não teria material disponível para todos. Ela indicou como eles deveriam se agrupar (de 03 em 03 alunos).

É válido comentar que neste dia as crianças foram a biblioteca e, a grande maioria, estava envolvida com o livro que pegou para ler. Só guardando o livro após a prof^a pedir 2 vezes.

O material utilizado na aula foi um material de apoio PDE – Coletânea de Poemas-olimpíada de português. Me explicou que eles não participaram da olimpíada, devido ao prazo, mas que queria trabalhar com eles, o conteúdo.

É válido comentar que a TV multimídia estava ligada desde o começo da aula. Devido a posição da TV, tive dificuldade de ler algumas coisas na tela, contudo, para essa aula foi utilizada apenas como aparelho de som. Visto que a prof^a colocou o cd de poemas, para que os alunos ouvissem a interpretação.

Dinâmica da aula:

Primeiramente a prof^a informou que eles trabalhariam com Poemas. Disse-lhes que ouviriam vários poemas e passou a procurar no DVD o poema que queria para iniciar.

O 1º poema foi: Quadras Ao Gosto Popular de Fernando Pessoa;

Cantigas de portuguesas

São como barcos no mar —

Vão de uma alma para outra

Com riscos de naufragar.

*

A caixa que não tem tampa

Fica sempre destapada

Dá-me um sorriso dos teus

Porque não quero mais nada.

*

No baile em que dançam todos

Alguém fica sem dançar.

Melhor é não ir ao baile

Do que estar lá sem estar.

*

Vale a pena ser discreto?

Não sei bem se vale a pena.

O melhor é estar quieto

E ter a cara serena.

*

Tenho um relógio parado

Por onde sempre me guio.

O relógio é emprestado

E tem as horas a fio.

*

Aquela senhora velha

Que fala com tão bom modo

Parece ser uma abelha

Que nos diz: "Não incomodo".

*

Não digas mal de ninguém,
Que é de ti que dizes mal.
Quando dizes mal de alguém
Tudo no mundo é igual.

*

Quando vieste da festa,
Vinhas cansada e contente.
A minha pergunta é esta:
Foi da festa ou foi da gente?

*

Tenho uma pena que escreve
Aquilo que eu sempre sinto.
Se é mentira, escreve leve.
Se é verdade, não tem tinta.

*

Deixaste cair a liga
Porque não estava apertada...
Por muito que a gente diga
A gente nunca diz nada.

A cada estrofe do poema tocava um som agradável. Após ouvirem o poema e acompanharem lendo no livro de apoio, a prof^a explicou o que era uma quadra, bem como, chamou a atenção dos alunos para a entonação/interpretação ouvida.

Ela pegou uma caixa para demonstrar o que Fernando Pessoa queria dizer ao falar que "parecia uma caixa aberta"; a pessoa está aberta, sem segredo!

O 2º poema foi: O Buraco do Tatu de Sérgio Caparelli

O tatu cava um buraco
a procura de uma lebre,
quando sai pra se coçar,
já está em Porto Alegre.

*

O tatu cava um buraco,
e fura a terra com gana,
quando sai pra respirar
já está em Copacabana.

*

O tatu cava um buraco
e retira a terra aos montes,
quando sai pra beber água
já está em Belo Horizonte.

*

O tatu cava um buraco,
dia e noite, noite e dia,
quando sai pra descansar,
já está lá na Bahia.

*

*

Não há verdade na vida
Que se não diga a mentir.
Há quem apresse a subida
Para descer a sorrir.

*

Santo Antônio de Lisboa
Era um grande pregador
Mas é por ser Santo Antônio
Que as moças lhe têm amor.

*

Tem um decote pequeno,
Um ar modesto e tranqüilo;
Mas vá-se lá descobrir
Coisa pior do que aquilo!

*

Aquela loura de preto
Com uma flor branca no peito,
É o retrato completo
De como alguém é perfeito.

O tatu cava um buraco,
tira terra, muita terra,
quando sai por falta de ar,
já está na Inglaterra.

*

O tatu cava um buraco
e some dentro do chão,
quando sai pra respirar,
já está lá no Japão.

*

O tatu cava um buraco
com as garras muito fortes,
quando quer se refrescar
já está no Pólo Norte.

*

O tatu cava um buraco
um buraco muito fundo,
quando sai pra descansar
já está no fim do mundo.

*

O tatu cava um buraco
perde o fôlego, geme, sua,

quando quer voltar atrás,
leva um susto, está na Lua.;

Ao ouvirem o poema no cd, os alunos falaram: *Que massa!!*

Assim, a prof^a começou a questioná-los acerca da poesia. O que quer dizer o poema:

A1= o tempo passa rápido;

A2= ele cava e muda de lugar, rápido;

Após, a professora ressaltou a poesia no Poema. As crianças participam.

O 3º poema foi: O Leão de Vinicius de Moraes;

Para iniciar a prof^a resgatou brevemente a biografia de Vinicius.

Leão! Leão! Leão!

Rugindo como um trovão

Deu um pulo, e era uma vez

Um cabritinho montês

*

Leão! Leão! Leão!

És o rei da criação

*

Tua goela é uma fornalha

Teu salto, uma labareda

Tua garra, uma navalha

Cortando a presa na queda

Leão longe, leão perto

Nas areias do deserto

Leão alto, sobranceiro

Junto do despenhadeiro

*

Leão! Leão! Leão!

És o rei da criação

*

Leão na caça diurna

Saindo a correr da furna

Leão! Leão! Leão!

Foi Deus quem te fez ou não

Leão! Leão! Leão!

És o rei da criação

*

O salto do tigre é rápido

Como o raio, mas não há

Tigre no mundo que escape

Do salto que o leão dá

*

Não conheço quem defronte

O feroz rinoceronte

Pois bem, se ele vê o leão

Foge como um furacão

*

Leão! Leão! Leão!

Es o rei da criação

Leão! Leão! Leão!

Foi Deus quem te fez ou não

*

Leão se esgueirando à espera

Da passagem de outra fera

Vem um tigre, como um dardo

Cai-lhe em cima o leopardo

E enquanto brigam, tranqüilo

O leão fica olhando aquilo

Quando se cansam, o leão

Mata um com cada mão

Os alunos gostaram muito do Poema. A prof^a os informou que se procurarem no Youtube o achará, bem como em outros sites. Falou que encontrarão a música.

Apesar de a sala estar bem atenta e envolvida com as atividades, o grupo sentada a minha frente não parava quieto. Conversavam, não acompanhavam a leitura; 1 aluno simulava batidas como se fossem um acionar de botões de jogos, com sons.

O 4º poema foi: As Marias do meu Lugar, de Carlos Victor Dantas Araújo, aluno da 6ª série da Escola E.M.E.F. Urcesina Moura Cantídio de Alto Santo – CE.

A prof^a disse que este foi o Poema vencedor da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa no ano de 2009.

I
 Minha terra é pequenina
 Fica aqui no Ceará
 No Vale do Jaguaribe
 Alto Santo aqui está
 No Comando das Marias
 Que progride esse lugar

II
 Tem Maria sertaneja
 Valente feito um trovão
 Daquela que desde cedo
 Faz o cultivo do chão
 E a Maria tratorista
 Que ajuda na plantação

III
 Tem Maria lá na câmara
 Que é a vereadora
 Tem Maria que cedinho
 Limpa a rua com a vassoura
 Tem aquela que ensina
 A Maria professora

IV
 A Maria forrozeira
 Rodeia feito pião
 Tem a Maria louceira
 Transforma o barro com a mão
 E a Maria morena
 Com corpo de violão

V
 Maria que no mercado
 Vende o quente e o frio
 E a Maria lavadeira
 Faz espuma lá no rio
 E a Maria açougueira
 Com a faca faz desafio

VI
 Maria no hospital
 A Maria enfermeira
 Lá na fábrica de tecidos
 A Maria costureira
 E aqui na minha casa
 A Maria verdadeira

VII
 Lá no altar da igreja
 Maria diz o amém
 Implora ao padroeiro
 Para todos viver bem
 A mãe do Menino Deus
 Que é Maria também

VIII
 Ah! Se em todo lugar tivesse
 Assim tantas alegrias
 E que fosse como meu
 Nessa paz do dia-a-dia
 Que faz o calor do sol
 Dar força a essas Marias

Após a discussão da poesia e de seus significados, a prof^a disse que os alunos fariam uma atividade: *Recriação Poética*. Para tal, perguntou qual era o significado das palavras. Solicitou que buscassem no dicionário, contudo, alguns alunos disseram que era fazer de novo, pois o “Re” significa repetir/ fazer de novo. Logo, recriação é a ação de recriar ou de tornar a criar. Após, me falou que está trabalhando há algum tempo a etimologia das palavras. De fato, as crianças deram respostas imediatas, sem pesquisa. Me parece que ela adora esse conteúdo. De fato, no final da aula ela me disse que adora português, especialmente poesias, poemas. Disse ainda que acha importante que eles aprendam a interpretar a leitura. Ao conversamos sobre as preferências por conteúdo, me disse que busca trabalhar tanto conteúdos como metodologias que não teve em seu processo de aprendizagem. Relatou-me que morava no Sul e que *não teve história no Ensino fundamental, razão pela qual, valoriza muito esse conteúdo* (sic). A atividade solicitada consistia em recriar a poesia (escolha livre) de um dos seguintes poemas:

- Canção do Menino de Maria Dinorah;
- Ritmo de Mario Quintana;
- Troco um passarinho na Gaiola de Luiz Camargo;

- O Vento de Roseana Murray.

Tendo em vista que estava próximo ao fim da aula, solicitou a atividade de tarefa. Para finalizar colocou dois vídeos que os alunos gostam.

A aula em si, foi muito agradável, o tempo passou rápido.

25/08/10 – Luiz Castelo

Neste dia fiquei na sala da prof^a Analu (4^a série B). As crianças já me receberam sem nenhum estranhamento. Para iniciar a aula, a prof^a conferiu os “esqueletos” que os alunos confeccionaram em casa.

A primeira aula foi de matemática. A prof^a passou problemas no quadro para os alunos resolverem. Até a hora do intervalo, os alunos resolveram os problemas e a professora corrigiu, um a um.

No intervalo o diretor lanchou com as professoras e aproveitou para dar alguns recados, mediante C.I. que recebeu da Prefeitura, solicitando que a escola baixasse as despesas de água e luz. Neste sentido, o diretor pediu que as professoras buscassem apagar as luzes, ao sair das salas e explicou que já estava elaborando um ofício resposta, dizendo que os custos de água aumentaram devido ao projeto de Agroeducação. Comentou ainda que estava satisfeito com as novas meninas da limpeza, pois a escola estava toda limpa e agradável.

O lanche foi um momento muito agradável. Novamente senti-me bem recebida na escola, pois, apesar de terem essas questões burocráticas para conversar, não me excluíram, ao contrário, fizeram de tudo para me deixar a vontade.

Após o recreio fomos todos para a quadra, para homenagear a Leoni.

Os alunos sentaram no chão e esperaram ela chegar. A prof^a de Educação física disse umas palavras de carinho e as crianças começaram a cantar. Leoni ficou muito emocionada, chorou bastante.

Após a homenagem, voltamos para a sala e os alunos continuaram resolvendo problemas e contas.

As 16h as prof^a saiu da sala para fazer o Conselho de Classe com a supervisora. Para tal, veio uma auxiliar ficar com as crianças.

Com a auxiliar os alunos ficaram mais agitados. Conversaram mais e começaram a circular pela sala. Neste momento, também ouvi comentários sobre a “loira do banheiro”, comprovando que certas lendas urbanas/escolares, perduram no tempo. A prof^a retornou a sala e pediu para chamarem a Olinda. Notei que ela pediu que a Olinda digitasse uns bilhetes para serem enviados no dia seguinte.

O tempo demorou a passar!!

No que se refere ao currículo prescrito, o conteúdo trabalhado durante a tarde foi “operações matemáticas” por meio de contas e resolução de problemas. Contudo, com a homenagem, foram trabalhados conteúdos como: valorização, respeito, solidariedade, amizade, enfim, elementos que fazem parte do currículo real, provenientes da cultura. Não apenas com os alunos, mas também com a equipe.

26/08/10 – Carlos Dietz

Não consegui ficar em nenhuma sala de aula. Ainda não consegui a simpatia das professoras das outras salas, contudo, a prof^a da 3^a série está se mostrando mais próxima. Creio que conseguirei observar na sala dela.

Deste modo, observei a escola, o funcionamento do laboratório de informática.

Conversei com o Nilton, responsável pelo laboratório. Ele me disse que o laboratório é um programa do governo do Paraná e que não está vinculado ao Proinfo, visto que o Proinfo visa a inclusão digital e o Paraná digital visa a capacitação dos professores. Me disse ainda que o laboratório da escola é utilizado para capacitações do Estado. Sendo que esta uma escola modelo do CRT, utilizado inclusive como espaço para a capacitação destes.

De fato, o laboratório esta organizado conforme o proposto em vários manuais: 04 bancadas, com 04 computadores por bancada; 01 impressora ligada em rede; e cada um tem uma senha de acesso.

Nilton também relatou que o laboratório pode ser usado pelos prof^o com os alunos, para tal, precisam apenas apresentar um projeto. Contudo, afirmou que nenhum professor teve interesse em fazer um projeto. Eu contestei dizendo que podia não ser desinteresse, mas sim, falta de capacitação, ao que ele me disse: estou aqui para ajudar e para capacitar os professores. O estado está promovendo um curso que será aqui na Escola. Sabe quantas matriculas tem? 5, sendo 03 funcionários da escola e 02 professores. Senti, pelos comentários dele que acha que as prof^{as} não têm interesse em aprender.

De fato, nesses dias que fiquei observando na escola, encontrei apenas a prof^a pedagoga, Ieda(?) no laboratório e na quarta uma prof^a da 3^a série. As demais sempre ficam na sala dos professores.

26/08/10 – Luiz Castelo

Os alunos tinham um passeio planejado. Eles foram ao laboratório de anatomia da Uel, pois estão estudando o conteúdo “Corpo Humano”. Não sei aço certo se foram todos os alunos da escola, contudo, as prof^{as} deixaram claro que eu deveria retornar na segunda-feira, ou na sexta.

27/08/10 – Carlos Dietz

Neste dia, as professoras da 4^a série, estavam em hora atividade, contudo, a prof^a Luciana faltou. É valido comentar que ela me disse que traria o questionário, pois estava com vergonha, até!

Muito bem.. a prof^a Ivone foi para o laboratório de informática fazer a sua hora atividade. (Eu fui junto.. dizendo que gostaria de ler o PPP da escola). Ela tinha que preparar umas tabelas, bem como, algumas atividades para os alunos. Notei que focalizou os conteúdos de português e matemática.

Neste dia, alem da prof^a Ieda(?), havia no lab. A prof^a Ivone; Nilton e uma outra prof^a que creio eu, é do reforço.

A Ivone teve bastante dificuldade. Tomei o cuidado de sentar na frente dela, para que não se sentisse observada e fiquei lendo e fazendo anotações do PPP. Contudo, percebi sua dificuldade pois a todo momento perguntava para o Nilton o que estava acontecendo, onde tinha ido parar a linha; reclamava pois não conseguia encontrar o que desejava e falava: será que um dia eu vou aprender?!

Notei que a outra prof^a não falava tanto, contudo, me pareceu ter dificuldade também, apesar de ter dado algumas sugestões para a Ivone.

Me pareceu que Ieda é a que mais tem facilidade com o computador. As prof^{as} fizeram uma solicitação para ela e em pouquíssimo tempo, ela sentou a um computador, ligou e encontrou o que foi solicitado, já entregando o impresso para elas.

Mais ou menos as 11h, a outra prof^a da 4^a série veio conversar com a prof^a Ivone sobre uma atividade (Poemas), uma das tabelas que Ivone fazia era para essa atividade. Notei que a outra prof^a também tem dificuldade, pois reclamava da mesma forma que Ivone, contudo, me pareceu bem tranqüila e diferente do que me disseram dela, na 1^a vez que fiz contato com as professoras da 4^a serie. Creio que posso tentar algo. Nilton viu que eu estava lendo o PPP e me perguntou o que eu precisava.. eu disse que queria saber do histórico da escola e ele se ofereceu para me enviar por e-mail. Desta forma, enviou o PPP da escola para mim.

30/08/10 – Luiz Castelo

Fui a escola e pedi para ler o PPP. A coordenadora não se opôs, contudo me advertiu que o mesmo seria totalmente reformulado, pois era de 2009 e estava desatualizado em relação as mudanças sofridas pela escola, já que ela passou a ser de período integral. Ao ler o PPP da escola, notei a escola adota o construtivismo e o sociointeracionismo, pautado nas concepções de Emilia Ferreiro, Piaget e Vygotsky que, valorizam a mediação do professor no processo de construção do conhecimento pelo aluno. Ela iniciou suas atividades em março de 1955, seu terreno foi doado pelo proprietário de um loteamento local, recebendo inicialmente, o nome do mesmo. A escola era administrada pela Secretaria Estadual de Educação. Em 1988 passou a ser administrada pela secretaria municipal de Educação e teve seu nome alterado, permanecendo o mesmo ainda hoje. Neste ano passou a ter atendimento em horário integral, mas os professores tieream que se adaptar pois não houve alteração no quadro de funcionários.

31/08/2010 - Carlos Dietz

Nesta aula a professora Ivone corrigiu as atividades de história propostas na aula anterior. Havia indicações para a realização de pesquisas, todavia, apesar da professora chamar a atenção para as “fontes’ de pesquisa, me chamou a atenção o fato de em nenhum momento ter questionado os alunos sobre “onde encontraram as respostas” para as atividades. A correção foi oral, e fiquei sem saber ao certo quais alunos acertaram as respostas e quais erraram, já que ela sempre perguntava no ‘geral’ e os alunos apenas levantavam a mão. Portanto, solicitou ao menos 3 perguntas que envolviam pesquisa, mas não trabalhou o resultado destas. No mais, a aula transcorreu com leitura do livro e roteiro de perguntas. Os alunos da escola estão preparando atividades para a semana da pátria, ensaiando jograis e músicas com a professora de Ed. Física, mas na aula, não ouvi menção do que seria feito, a não ser, quando a professora dizia que se eles continuassem conversando, ficariam sem educação física.

14/09/10 – Carlos Dietz

Na aula de geografia a professora Ivone solicitou que os alunos pesquisassem sobre as hidroelétricas, sugeriu assim, que eles buscassem no Google. A pesquisa deveria ser sobre a usina de Itaipu e uma outra que eles escolhessem. Sobre o trabalho disse que seria uma das nota do bimestre (a outra é a prova) e que deveria seguir as normas para trabalhos de pesquisa. O trabalho deve ser feito em folha de almoço, ter uma folha para a capa; uma contracapa sem nada escrito, cabeçalho, titulo e desenvolvimento com letra legível, respeitando a margem, podendo ser a caneta ou a lápis. Ela mostrou a folha e uma aluna mostrou o desenho do caderno de como deveria ser a capa e contracapa. Sugeriu que eles buscassem os textos na internet, imprimissem

e lessem, já grifando o que achavam mais importante para depois escrever. Falou ainda que o importante é a qualidade e não a quantidade, pois “copiar ser robozinho, qualquer um faz!”. Falou que eles poderiam (deveriam?) colocar sobre figuras/ fotos. Uma aluna lembrou que tinha que colocar as legendas, indicando que já havia sido trabalhado essas “normas” com a turma e a professora falou que também tinham que colocar a bibliografia. A pesquisa deveria ser entregue em duas semanas. Voltarei para ver como será trabalhada.

14/09/10 – Luiz Castelo

Hoje assisti a aula da professora Analu. Logo de início ela recebeu a sacola do projeto e fez a leitura do caderno para os alunos. A mãe de um aluno relatou que a atividade fez com que a família interagisse. Para ela foi um “foi um momento união. Foi muito gostoso porque desligamos a TV e cada um leu o que encontrou de mais interessante na sacola. Depois comentamos com os outros o que lemos”.

Após a professora iniciou as atividades de matemática, buscando revisar os conteúdos para realizar a avaliação.

21/09/10 – Luiz Castelo

Hoje fui a escola para realizarmos a elaboração do mapa conceitual de história. Tendo em vista que as professoras já conheciam a técnica foi bem mais fácil desenvolver as atividades. Para ficarmos tranqüilas, fomos a sala da Analu, pois os alunos estavam tendo aula na biblioteca. Relembramos como os mapas devem ser feitos e ao termos certeza que estava tudo entendido começamos. Solicitei que fizessem um mc sobre história. Elidérce falou que não sabia se faria certo, mas notei que estava mais tranqüila quanto aos conceitos, logo sua dificuldade estava realmente na metodologia proposta. Assim como no mapa de tecnologia, ela me perguntou como deveria começar. Sugeri que fizesse a lista dos conceitos. Após listar os conceitos: História – vida – acontecimento – linha de tempo – fundação – contribuição – imigração - costumes. Assim foi colocando os conceitos mais abrangentes na parte superior do mapa. Iniciou com história que logo relacionou a “disciplina” e “Pessoas”, dois conceitos que não haviam sido listados. Dando continuidade falou da “imigração” e da “linha do tempo”, parando aí. Continuando a outra parte do mapa, relacionou a “pluralidade cultural” à disciplina, já estabelecendo a relação com o “preconceito”. Após, me perguntou se o mapa estava correto e recebeu como resposta: “*Ele está correto para você? Ele representa o que você quer dizer?*” Deste modo, a professora observou os conceitos que faltavam e buscou relacioná-los. Evidencia-se que sobraram alguns conceitos, contudo, ela achou que os utilizados já traduziam a sua ideia. Analu, novamente fez seu mapa sem listar as palavras e sozinha. Apenas ao finalizar o mapa me perguntou se estava bom e se estava certo. Respondi que se estava bom para ela, ou seja, se representava o que ela pensava sobre história, para mim estava ótimo. Deste modo, seguiu para elaboração da narrativa. Elidérce também elaborou a sua narrativa ao final do mapa.

Transcrição da Narrativa – Mapa Conceitual de História

Quando penso em História, os conceitos que me vêm à mente são: conhecimento, cultura e identidade.

Conhecimento da história da sociedade, de sua formação e estruturação, dos acontecimentos que a levaram a ser da maneira que hoje se encontra.

Cultura, devido às diferentes etnias e realidades, que vão se constituindo e adaptando conforme os meios, possibilitando a formação de uma identidade pessoal, que dá significado às ações e construções de um povo.

Identidade que insere o ser humano no tempo e espaço e os leva a lutar pelos valores do grupo.

Todo esse saber se mantém e é sabido atualmente graças à história oral e escrita, pelo saber escolar, religioso e familiar que as gerações trazem com o passar do tempo.

Todo esse saber somente tem sentido se nos leva a refletir e agir sobre a realidade atual de maneira transformadora, que possa modificá-la para melhor, sabendo dos erros do passado e sonhando com os acertos do futuro.

Transcrição da Narrativa – Mapa Conceitual de História

Trabalhar a história como disciplina, para mim, é algo deslumbrante, pois viajo. Conto a história para os alunos como se contasse “Chapeuzinho Vermelho” para uma criança. Percebo que eles se interessam muito. Gosto de pedir opiniões e dar vários exemplos.

Falo dos bons e maus acontecimentos, dos costumes, da imigração (o quanto muitos povos sofreram com as guerras e o quanto muitos, ainda sofrem), do preconceito, que ainda hoje, interfere na vida das pessoas e fere sem piedade.

Costumo trazer para a vida dos alunos as boas maneiras, o respeito ao próximo e à natureza, procurando formar um cidadão consciente e responsável e espero que esta semente floresça e dê bons frutos.

24/09/2010 - Carlos Dietz

Fui a escola para realizarmos a elaboração do mapa conceitual de história com Ivone. Novamente foi bem mais fácil a elaboração, pois ela já conhecia a técnica. Ao me certificar que ela lembrava de como deveria ser organizado o mapa, novamente mostrei as orientações e os exemplos, sugeri que ela elaborasse uma mapa sobre História.

Apesar de mostrar-se mais calma em relação aos conceitos, pois falou bastante sobre história (apontando aspectos trabalhados pela disciplina, como bairro, família, município, estado, remetendo aos conteúdos que estava trabalhando no bimestre) antes de iniciar me perguntou como deveria começar. Sugeri que fizesse a lista dos conceitos. Ela listou os seguintes conceitos: Passagem do tempo; história de vida da criança; da família; cidade; escola; país; evolução do homem; costumes da sociedade em cada época; as invenções que são, ao longo do tempo ‘melhoradas de acordo com o avanço da tecnologia (ela não queria usar a palavra melhorada, mas não conseguia encontrar outra que indicasse o que queria dizer).

Após listar os conceitos, perguntou como deveria começar: eu disse: ao olhar para a lista que fez, qual conceito considera mais abrangente. Deste modo ela colocou história de vida. Logo o relacionou a acontecimentos que levam a passagem do tempo. Ao olhar para seu mapa, colocou junto a história de vida, da criança; dos municípios; da família ligado a criança; dos estados ligado a município e países, ligado a estados. Retornando para sua lista, associou a passagem de tempo a criação e evolução do homem, de acordo com costumes, criando invenções para facilitar seu dia a dia, conforme ia colocando relatava o seu pensamento. No mapa, reduziu os conceitos que havia listado, conforme ia pensando.

Após terminar, olhou para o mapa e falou: acho que é isso. Está certo? Respondi que se expressava o que ela queria dizer estava certo. Assim, ela partiu para a narrativa.

Transcrição da Narrativa – Mapa Conceitual de História

Com a criação do homem, surgem os fatos e acontecimentos que vão, ao longo do tempo, formando a história de cada um. De acordo com os usos, costumes e necessidade de cada povo, surgem as invenções de instrumentos capazes de melhorar seu cotidiano.

28/09/2010 - Carlos Dietz

Voltei na escola para ver como a professora trabalharia com a pesquisa dos alunos, todavia, ela apenas pediu que alguns comentassem o que encontraram, não perguntando sobre como foi a pesquisa em si, tampouco das fontes utilizadas. Os alunos que sempre se manifestam falaram, indicando que foi fácil achar as informações. Ela falou que corrigiria e mudou de assunto, prosseguindo com a aula de português, pois haveria prova.

30/11/10 – Luiz Castelo

Hoje fui pedir a narrativa sobre Tecnologia Ensino de História. Foi ótimo.. Elas como sempre receptivas. Me contaram que os conteúdos de história não são exigidos sendo privilegiando os conteúdos de português e matemática. Falaram que não há uma cobrança da coordenação da escola para que seja realizado este trabalho, deixando claro que trabalham a disciplina de História porque acham importante para o aluno e porque gostam. Em conversa com a prof^a Analu, está me disse que estão fazendo um abaixo-assinado entre a comunidade escolar para que as aulas sejam realizadas no período da manhã e as oficinas no período da tarde, pois da forma como está, os alunos ficam cansados e chegam suados às aulas, causando mal estar em todos os presentes na sala de aula.

TRANSCRIÇÃO DA NARRATIVA - “QUAL A RELAÇÃO ENTRE TECNOLOGIA E ENSINO DE HISTÓRIA” - Analu

Penso a tecnologia como muito importante em todas as disciplinas escolares.

O ensino de História busca fatos e acontecimentos que constituíram e ainda constituem a sociedade tal como ela é atualmente.

Posso buscar em livros, revistas, dicionários ou documentos informações que contribuem para o ensino e aprendizagem de História.

A Internet também é uma excelente forma de busca e aprendizado, desde que seja algo direcionado e supervisionado pelo professor.

Os vídeos educativos também ilustram muito bem determinados conteúdos teóricos de difícil compreensão pelas crianças.

Enfim, tudo o que utilizo para facilitar a aprendizagem considero como tecnologia, inclusive no ensino de História.

TRANSCRIÇÃO DA NARRATIVA - “QUAL A RELAÇÃO ENTRE TECNOLOGIA E ENSINO DE HISTÓRIA” - Eliderce

Diante do avanço tecnológico, onde boa parte dos alunos têm acesso à internet e a outros tipos de recursos (tecnologias) não podemos ficar só nas aulas expositivas. Nós professores, temos a necessidade de acompanhar esse avanço, planejando aulas que vão de encontro aos interesses do aluno, utilizando recursos tecnológicos como internet, projetores, DVDs, com músicas, entrevistas, documentários e outros que vem como um complemento para melhorar a compreensão do aluno, que deverá ser orientado pelo professor, quanto aos principais focos, promovendo discussões e opiniões sobre o assunto, com o objetivo de desenvolver o senso crítico, no educando.

Sendo assim, podemos afirmar que o ensino de história e a tecnologia caminham juntos, ensinando, divertindo, informando, despertando interesses na busca de novos conhecimentos.

Sabemos também, que nem todas as escolas tem a oportunidade de oferecer esse trabalho diversificado, pois ainda não dispõe desses recursos tecnológicos.

Não consigo falar com a Ivone, ela está fazendo exames de saúde e tem faltado.

21/12- Só hoje consegui pedir a narrativa sobre Tecnologia Ensino de História. Foi bom.. ela estava feliz, acho que é as férias.. me deu os contatos caso precise de algo.

TRANSCRIÇÃO DA NARRATIVA - “QUAL A RELAÇÃO ENTRE TECNOLOGIA E ENSINO DE HISTÓRIA”

Nos últimos anos, com a tecnologia presente em nosso dia-a-dia, o ensino de história se tornou muito mais interessante e eficaz com a utilização dos recursos áudios-visuais e a internet para pesquisas.