



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CYNTIA SIMIONI FRANÇA

**POSSIBILIDADES E LIMITES NA CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO HISTÓRICO EM CONEXÃO COM O
MUNDO VIRTUAL**

Londrina
2009

CYNTIA SIMIONI FRANÇA

**POSSIBILIDADES E LIMITES NA CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO HISTÓRICO EM CONEXÃO COM O
MUNDO VIRTUAL**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Pr. Dr. Cristiano Biazzo Simon

Londrina
2009

**Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos
Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

F814p França, Cyntia Simioni.

Possibilidades e limites na construção do conhecimento histórico em
conexão com o mundo virtual / Cynthia Simioni França. – Londrina, 2009.
149 f. : il.

Orientador: Cristiano Biazzo Simon.

Dissertação (Mestrado em História Social) □ Universidade Estadual de Londrina,
Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História
Social, 2009.

Inclui bibliografia.

1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. História – Ensino auxiliado por
computador – Teses. 3. História – Conhecimento do computador – Teses.
I. Simon, Cristiano Biazzo. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de
Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História
Social. III. Título.

CDU 93:37.02

CYNTIA SIMIONI RANÇA

**POSSIBILIDADES E LIMITES NA CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO HISTÓRICO EM CONEXÃO COM O MUNDO
VIRTUAL**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Carlos Augusto Lima Ferreira Prof. Dr.

Prof. Dr. Cristiano Gustavo Biazzo Simon

Prof. Dra. Maria de Fátima da Cunha

Londrina, _____ de _____ de _____.

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho ao meu esposo, amigo e companheiro Glaucius André França que esteve sempre ao meu lado me apoiando, e com sua paciência e sabedoria, auxiliando-me em todos os momentos, e também a minha família, com carinho.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer a Deus que me deu forças para que esse trabalho fosse realizado durante esses dois anos de dedicação exclusiva.

Para entender a minha gratidão com todas as pessoas envolvidas direta ou indiretamente nesse trabalho, inicio explicando o ingresso no curso de Mestrado.

Primeiramente, agradeço o convite do meu orientador e professor durante a graduação Cristiano Simon Biazzo que incentivou para que retornasse a academia depois de quase dez anos de formação. Foi através da sua agradável notícia que a Universidade Estadual de Londrina acabava de inaugurar o Programa de Mestrado, na área de História Social e acompanhou toda a minha trajetória com as suas orientações.

Assim interessei-me a retornar aos estudos e como sempre fui apaixonada pela profissão, principalmente na arte de ensinar e penso ser essa a maior gratificação desse árduo trabalho, tão logo comecei com as leituras dos inúmeros livros concedidos pelo meu orientador, mudando totalmente os rumos da minha vida pessoal e profissional.

Durante todos esses anos tive o apoio da amiga pessoal e competente profissional Prof. Marquiana de Freitas Vilas Boas Gomes, por isso quero agradecer em especial por todas as leituras realizadas no texto, a contribuição da sua própria experiência intelectual e lembrando ainda, as madrugadas que passamos durante as nossas férias fazendo leituras e discutindo a pesquisa.

Ao meu esposo e amigo Glaucius André França, momento difícil esse de agradecimento, pois a emoção mistura-se com a razão, principalmente por tudo o que ele significa para mim, tal gratidão ainda não representa tudo o que de fato ele ajudou para a realização desse trabalho, desde a sistematização, quantificação de dados, gráficos e correções das normas da ABNT, formatações e os seus incentivos nos períodos de cansaços.

Às escolas, professores e diretores que participaram durante a pesquisa e também ao grupo de professores do PDE que se dispuseram a colaborar abrindo os caminhos para que eu aprendesse sobre a experiência do trabalho que desenvolviam em suas práticas pedagógicas, contribuindo assim para uma reflexão no ensino de história.

A todos os professores do Mestrado que emprestaram seus livros e estavam sempre preocupados em encontrar e enviar materiais ou e-mails relacionados ao tema.

A banca de qualificação pela atenção e correções realizadas para que o trabalho tornasse mais profícuo, como as sugestões, livros e textos emprestados da Prof. Maria de Fátima Cunha e ainda as suas aulas durante o curso que muito contribui para a construção teórica dessa dissertação. Ao Prof. Carlos Augusto de Lima Ferreira que com carinho e muita atenção enviou suas contribuições intelectuais e aceitou a fazer parte desse momento tão importante na minha vida.

A todos os amigos e colegas de trabalho que sempre passaram uma mensagem confiante e de apoio durante essa etapa conquistada na minha profissão.

As amigadas construídas durante todo o curso e nas participações em Congressos que jamais serão esquecidas.

Aos professores que enviaram suas dissertações e teses via e-mail para aprimoramento das leituras e possibilitaram o aprofundamento acerca do assunto.

E finalmente, meu agradecimento ao meu pai que devo a ele o gosto pela História, pois desde pequena me ensinou a amar essa disciplina, a minha mãe e irmão sempre apoiando em todas as horas.

A todos o meu abraço e eterno agradecimento.

A história era filha de seu tempo, o que já demonstrava a intenção do grupo de problematizar o próprio “fazer histórico” e sua capacidade de observar. Cada época elenca novos temas que, no fundo, falam mais de suas próprias inquietações e convicções do que de tempos memoráveis, cuja lógica pode ser descoberta de uma só vez.

Lucien Febvre.

FRANÇA, Cyntia Simioni. **Possibilidades e limites na construção do conhecimento histórico em conexão com o mundo virtual**. 2009. 149 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2009.

RESUMO

A presente pesquisa combina a reflexão teórica e metodológica sobre a elaboração do conhecimento histórico escolar articulada a uma análise acerca de como o computador vem sendo utilizado no processo de ensino e aprendizagem, nas escolas públicas e privadas, no ensino fundamental e médio, verificado a partir da prática de professores do ensino básico em Londrina e região do Estado do Paraná. Foram abrangidas 18 cidades e investigadas 61 escolas pertencentes às redes pública e privada para tornar mais abrangente e consistente a amostragem utilizada, sendo 49 escolas do sistema público e 12 pertencentes ao ensino particular. A preocupação central do trabalho reside na identificação de como e em que medida tal utilização tem conseguido contribuir para alcançar os objetivos da disciplina, qual seja, o de propiciar aos alunos a condição de pensar historicamente, problematizando sua condição de ser social a partir de sua historicidade e fazendo servir as experiências refletidas no tempo histórico para orientar sua vida prática e elementos conformadores da consciência histórica. Além disso, apresenta-se empiricamente como a ferramenta computacional pode e tem contribuído para os objetivos do ensino. Mediante entrevistas e observações empíricas foi possível identificar e refletir sobre as possibilidades e limites da utilização da tecnologia no ensino de história.

Palavras-chave: Novas tecnologias. Ensino de história e consciência histórica.

FRANÇA, Cyntia Simioni. **Possibilities and limits to construct historical knowledge connected to a virtual world.** 2009. 149 f. Dissertation (Master's in History) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2009.

ABSTRACT

This research combines a theoretical and methodological reflection about the elaboration of historical school knowledge with an analyses of how computers are being used in the teaching and learning process; in both private and public schools, in primary and high school, verified based on teachers practices of basic schooling in Londrina and surrounding region – PR. This study took place in 18 cities and investigated 61 public and private schools to make the sample more wide-ranging and consistent. 49 schools belonged to the public system and 12 were private. The main concern of this work is to identify how and to which extent the use of the computer has helped to achieve the subjects goals, that is, giving students the ability to think historically, problemizing their own social context from historicity and helping to guide them in their practical life from the experiences reflected upon in the historical perspective and the elements that shape historical conscience. Besides this, it is empirically shown how the use of computers can and has helped promote teaching goals. Based on interviews and empirical observations it was possible to identify and reflect on the possibilities and limits in the use of technology when teaching history.

Keywords: New technologies. Teaching history and historical conscience.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Faixa etária dos professores.....	87
Gráfico 2 - Gênero dos professores pesquisados	87
Gráfico 3 - Formação do professor: instituição, especialização e tempo de formação.....	88
Gráfico 4 - Tempo de trabalho	88
Gráfico 5 - Carga horária do professor	90
Gráfico 6 - Atuação dos professores em níveis de ensino	90
Gráfico 7 - Conhecimento em informática.....	91
Gráfico 8 - Quantidade de professores que possuem computador.....	92
Gráfico 9 - Atividades com o computador.....	92
Gráfico 10 - Freqüência	93
Gráfico 11 - Cursaram a disciplina de informática na graduação.....	95
Gráfico 12 - Necessidades da disciplina relacionada a informática no curso de História, conforme os professores pesquisados.....	95
Gráfico 13 - Número de professores que não utilizam e utilizam o computador	100
Gráfico 14 - Interesse em utilizar a ferramenta computacional nas aulas de história ocorreu em função	103
Gráfico 15 - Freqüência de utilização por semana, do laboratório de informática.....	111
Gráfico 16 - Motivo que não utilizam o computador no ensino	114
Gráfico 17 - Plano de ensino sistematizado para trabalhar com a ferramenta	117
Gráfico 18 - Itens essenciais para o professor utilizar o computador no ensino.....	121
Gráfico 19 - Dificuldades encontradas durante as aulas de informática.....	123
Gráfico 20 - Obstáculos enfrentados pelo professor	124
Gráfico 21 - Percentual de melhora nas aulas devida a ferramenta computacional.....	127
Gráfico 22 - O laboratório de informática contribui para as aulas.....	128
Gráfico 23 - Treinamento realizado pelos NTES, referente ao Proinfo.....	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação e escolas dos professores pesquisados	82
Quadro 2 - Perfil dos professores utilizadores e não do computador.....	96
Quadro 3 - Justificativa dos professores em utilizar o computador como uma ferramenta cognitiva no processo de construção do conhecimento histórico	104
Quadro 4 - Por que não utilizam o computador como uma ferramenta pedagógica em suas aulas?.....	113
Quadro 5 - Qual o plano de ensino e como foi elaborado para trabalhar com o computador em sala de aula?.....	118
Quadro 6 - Atuação dos NTES nas escolas.....	131

LISTA DE SIGLAS

CRTE	COORDENAÇÃO REGIONAL DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO
NTE	NÚCLEO TECNOLÓGICO DE ENSINO
POINFO	PROGRAMA NACIONAL DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO
TIC	TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 ENSINAR HISTÓRIA NA ÓTICA DA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA	16
1.1 O ENSINO DE HISTÓRIA: PROPOSTAS E CONCEPÇÕES	18
1.2 INFLUÊNCIAS DA HISTORIOGRAFIA TRADICIONAL NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	21
1.3 ESCOLA DE ANNALES	26
1.4 NOVA ESQUERDA INGLESA.....	29
1.5 É POSSÍVEL COMBINAR ABORDAGENS DOS ANNALES E DA NOVA ESQUERDA INGLESA NO ENSINO E NA PESQUISA?.....	32
1.6 PROPOSTAS CURRICULARES	35
1.7 INFLUÊNCIAS HISTORIOGRÁFICAS NAS PROPOSTAS CURRICULARES	37
1.8 ABORDAGENS HISTORIOGRÁFICAS NOS LIVROS DIDÁTICOS.....	39
1.9 INDÚSTRIA CULTURAL: QUAL O SEU PODER.....	43
2 MUDANÇAS: UM CAMINHO PARA RENOVAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	48
2.1 COMO CONCILIAR O ENSINO DE HISTÓRIA COM AS NOVAS TECNOLOGIAS	51
3 É POSSÍVEL NAVEGAR ENTRE DIVERSAS INFORMAÇÕES E CONSTRUIR CONHECIMENTO	56
3.1 COMO A ESCOLA ESTÁ ATENDENDO AS NOVAS DEMANDAS DA SOCIEDADE	59
3.2 QUAL O PERFIL DE ALUNOS NESTA SOCIEDADE DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO?.....	62
3.3 REDIMENSIONAMENTO DO ESPAÇO E TEMPO.....	64
3.4 POSSIBILIDADES DE CONEXÕES DO COMPUTADOR NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	69
3.5 LIMITES DA UTILIZAÇÃO DO COMPUTADOR NO ENSINO	73
4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	77
4.1 DELIMITAÇÃO DA AMOSTRAGEM	78
4.2 CONSTRUÇÃO E AMPLIAÇÃO DO QUESTIONÁRIO	84
4.3 ANÁLISE DOS DADOS.....	85

4.4 PERFIL DOS PROFESSORES – UNIVERSO DA PESQUISA.....	87
4.5 CONHECIMENTOS DOS PROFESSORES QUANTO A NOÇÃO DE INFORMÁTICA	91
4.6 UTILIZAÇÃO DO COMPUTADOR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA PELOS PROFESSORES PESQUISADOS	99
4.7 MOTIVOS QUE LEVARAM OS PROFESSORES A UTILIZAREM O COMPUTADOR	102
4.8 FREQUÊNCIAS DO USO DO COMPUTADOR	110
4.9 PROFESSORES QUE NÃO UTILIZAM O COMPUTADOR COMO UMA FERRAMENTA PEDAGÓGICA	113
5 COMO AS AULAS ESTÃO SENDO PLANEJADAS A PARTIR DO AUXÍLIO DESSA FERRAMENTA?	117
5.1 LIMITES APRESENTADOS PELOS PROFESSORES QUANDO UTILIZAM O COMPUTADOR	123
5.2 POSSIBILIDADES DO USO DO COMPUTADOR EM SALA DE AULA	126
5.3 FORMAÇÃO CONTINUADA – COMO INICIATIVA DO PODER PÚBLICO: TEORIA OU PRÁTICA	129
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
REFERÊNCIAS	137
ANEXOS	144
ANEXO A	145
ANEXO B	146
ANEXO C	147
ANEXO D	148
ANEXO E	149

INTRODUÇÃO

Considera-se importante destacar as preocupações que estão nesta pesquisa sobre como os professores utilizam-se dos computadores enquanto ferramenta no processo de construção do conhecimento histórico. Por isso inicia-se com a apresentação do contexto em que surgiu o interesse de investigar essa prática pedagógica.

Como toda problemática epistemológica tem uma natureza pessoal e social, neste caso em particular, ela está ligada à questão da própria experiência docente, enquanto professora, no ensino de história nos níveis fundamental e médio da rede pública e privada.

Outro fator que conduziu o interesse pela temática está na busca de novos métodos para desenvolver os conceitos históricos em sala de aula, sobretudo para produzir e aprimorar situações de aprendizagem que possibilitem a experiência da produção do conhecimento pelo aluno de forma problematizadora.

A prática docente envolve desafios e muitos professores vão ao encontro desta realidade; por audácia, ansiedade ou mesmo pelo gosto do desafio, optam por desenvolver projetos de pesquisa com o auxílio do computador no ensino básico, construindo novas experiências e identificando múltiplas possibilidades de aproveitamento do potencial dessa máquina enquanto ferramenta pedagógica.

Nesse contexto, vale a pena observar que muitas escolas possuem laboratório de informática, no entanto, muitos deles ficam fechados em “cadeados”, sem o acesso de alunos e muito menos de professores.

Estas situações provocaram a inquietação aqui apresentada, sobretudo no que diz respeito ao âmbito teórico-metodológico em relação à prática pedagógica do professor e ainda incorporado a um conjunto de outras questões, tais como:

- Como compreender o ensino de história, articulando-o teórico-metodologicamente ao processo de construção do conhecimento histórico, em consonância com as novas tecnologias, em especial, o computador?
- Os professores utilizam-se do computador como uma ferramenta pedagógica nessa disciplina? E a sua utilização realmente transforma o ensino? Em que medida?
- Quais são os suportes e apoios que os professores têm à sua disposição em relação à escola e às políticas públicas educacionais quando se

utilizam dessa ferramenta pedagógica?

- Quais as limitações à condução do processo pedagógico realizado por intermédio desta ferramenta? Que potencialidades contêm?
- Qual a realidade atual da escola quanto ao uso do computador, de forma geral, e no ensino de história especificamente?

É nesta perspectiva que esta dissertação tem como objetivo fazer uma reflexão acerca da construção do conhecimento histórico, articulado com a incorporação do computador no ensino de história.

A pesquisa está embasada nas concepções historiográficas da Escola dos Annales e da História Social Inglesa, sobretudo no que diz respeito a como se dá a construção do conhecimento histórico, se contextualiza e se articula com os saberes cotidianos e se materializa nas práticas pedagógicas.

O encaminhamento metodológico envolveu a análise de questionários¹ realizados com 51 professores de história, provenientes de 18 municípios do Estado do Paraná, mediante análise quantitativa e qualitativa.

A presente dissertação está estruturada em quatro capítulos assim divididos: no capítulo I, discute-se o papel da disciplina de história no currículo escolar. Realiza-se uma discussão sobre a relação da ciência da história com a vida prática e a formação da consciência histórica do aluno.

No capítulo II, faz-se uma reflexão sobre a formação do professor de história e sua prática, enfatizando o papel do professor no ensino e, especificamente, na disciplina de história, abordando seus limites e possibilidades na prática pedagógica com relação às novas metodologias.

No capítulo III, aborda-se como e por que o computador chega à escola e, particularmente, ao ensino de história. Nesse sentido, questionam-se quais as potencialidades que essa ferramenta pedagógica oferece que diferem das convencionais, bem como seus limites.

No capítulo IV, apresentam-se os encaminhamentos metodológicos adotados para a análise da pesquisa empírica, e, ainda, faz-se uma sistematização dos resultados, buscando discutir como se pode construir o conhecimento histórico escolar a partir do uso do computador no ensino de história, bem como suas limitações e potencialidades.

¹ Está disponível em anexos

1 ENSINAR HISTÓRIA NA ÓTICA DA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

A sociedade atual vive um presente contínuo que tende a esquecer as relações que o presente mantém com o passado; daí a importância do ensino de história pautar-se na perspectiva da formação da consciência histórica² a partir dos critérios do historiador alemão Jorn Rüsen (2001), que fornece conceitos teóricos metodológicos relacionando pensamento histórico e aprendizagem da história.

Assim, o papel desta disciplina é fazer o aluno compreender a própria historicidade e se enxergar como sujeito histórico transformador do contexto em que vive. Já que, conforme Rüsen (2001, p.74), a “História é exatamente o passado sobre o qual os homens têm de voltar o olhar, a fim de poderem ir à frente em seu agir, de poderem conquistar seu futuro”.

Para tanto, o autor citado explica que a consciência histórica é uma condição da existência do pensamento histórico e que os sujeitos se formam a partir das relações sociais, sendo ela inerente à condição humana em toda sua diversidade e é ainda o “modo pela qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana”, para que os indivíduos possam orientar sua vida prática (RÜSEN, 2001, p. 58). Ensinar história nessa perspectiva é dar sentido a essa disciplina ao aluno, para perceber que a história busca a compreensão da experiência humana do tempo e é entendida a partir de uma relação entre teoria e prática social, construída por diversos sujeitos e em várias dimensões da sociedade.

Nas palavras de Rüsen (2006, p. 16), a “aprendizagem histórica é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica”. Nesse olhar, é importante enfatizar a necessidade de o ensino de história fornecer meios que forem capazes de permitir ao aluno pensar sobre o passado de maneira a construir um sentido de orientação que incorpore seu presente e suas expectativas de um futuro possível.

Considerando que Rüsen (2001, p. 66-67) vê a importância da conexão entre conhecimento histórico e vida cotidiana, esta comunicação ocorre através da narrativa histórica construída pelos alunos, pois “são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras de identidade, por meio da

² Vários autores também trabalham concomitante a temática consciência histórica como Mario Carreteiro, Isabel Barca, Peter Lee, Ernesta Zamboni, Alfredo Matta e outros.

memória, e inseridas, como determinações de sentido, no quadro de orientação da vida prática.”

Então, a aprendizagem histórica apresenta-se pelo domínio do aluno de orientar-se e construir a identidade humana; esta se forma nas relações com os múltiplos sujeitos e diversos espaços-temporais. Entretanto, o aluno adquire a consciência histórica, compreendendo e incorporando no seu modo de viver a experiência e a intenção; ou seja, a união do que fomos e do que pretendemos ser no futuro é que leva a localizar-se no tempo para agir (RÜSEN, 2001).

Daí a necessidade de a disciplina de história propiciar ao aluno reconhecer a interdependência entre os espaços temporais (passado, presente e futuro), que fornecerá os passos para ele se orientar e compreender o processo de continuidade. A partir dessas idéias, compreende-se que se torna história quando o passado tem sentido para o presente.

[...] que o passado só se torna história quando expressamente interpretado como tal; abstraindo-se dessa interpretação, ele não passa de material bruto, um fragmento de fatos mortos, que só nasce como história mediante o trabalho interpretativo dos que se debruçam, reflexivamente, sobre ele (RÜSEN, 2001, p. 68).

Portanto, o passado só é apresentado e valorizado para os alunos quando o professor ensina a questioná-lo e somente é indagado mediante as carências de interpretação do tempo presente, “o tempo é assim, experimentado como um obstáculo ao agir, sendo vivido pelo homem como uma mudança no mundo e de si mesmo.” (RÜSEN, 2001, p. 61).

Tal proposição demonstra a importância do tempo como um dado estruturador, que localiza o aluno diante das semelhanças, das diferenças, das permanências, das mudanças, das rupturas, das continuidades e descontinuidades que as sociedades constroem em seu fazer histórico.

Somente um ensino de história que considere o tempo como dinâmico, relacionando-o com a vida do aluno, poderá levá-lo à busca de uma identidade individual, pelos processos de construção/desconstrução/reconstrução de significados, movimento do qual os mesmos, como sujeitos, participam.

Por isso, a história enquanto disciplina deve estar pautada por atividades que propiciem realizar uma operação mental com o aluno e articulá-la com suas próprias experiências.

Dessa maneira, espera-se que a prática pedagógica do professor contribua para o desenvolvimento da consciência histórica dentro de um enfoque inovador e multi-

temporal e, uma vez alcançados esses objetivos, a história cumpriria seu papel ao possibilitar que os alunos sintam-se sujeitos históricos na construção do conhecimento e, com isso, possam atuar e projetar a partir dos parâmetros dessa condição na sociedade em que vivem.

Contudo, nem sempre a história esteve pautada por tal perspectiva; ao contrário, a disciplina de história por muito tempo passou uma visão absoluta e linear do tempo e, para melhor entendimento, no próximo tópico será feita uma retomada da trajetória da história enquanto disciplina escolar.

1.1 O ENSINO DE HISTÓRIA: PROPOSTAS E CONCEPÇÕES

A constituição da história enquanto disciplina escolar ocorreu primeiramente nos currículos franceses a partir do século XIX, no período de consolidação dos Estados-Nacionais Europeus e da burguesia. É por isso que a construção do conhecimento histórico volta-se para o pragmatismo da política e, portanto, passa a ser um ensino vigiado e controlado, pois representava um perigo ao Estado.

Objetivava formar a memória da nação e construir uma identidade nacional; nesse contexto foi considerada por Furet (1986, p. 137), uma “genealogia da nação e o estado da mudança, daquilo que é subvertido, transformado, campo privilegiado em relação àquilo que permanece estável.” O discurso histórico deveria atender às necessidades da sociedade vigente.

Assim, o surgimento desta disciplina acontece no seio do interesse de grupos dominantes, que via o Estado como o exclusivo detentor do processo histórico e, conseqüentemente, direcionava o uso de fontes históricas que a ele estivessem ligadas. Ou seja, ficaram evidentes na França:

[...] as vinculações entre o fortalecimento do Estado-nação, a construção e a consolidação de uma identidade nacional coletiva, a afirmação nacional perante outras nações, a legitimação de poderes constituídos e a história enquanto conhecimento social e culturalmente produzido e seu ensino nas escolas (FONSECA, T., 2003, p. 26).

Influenciado pelo pensamento francês, a história foi implantada no Brasil em 1838 no Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro, logo após a Independência, a partir de um sistema de ensino voltado para atender aos interesses do Império.

Nesse mesmo período foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que implantou a disciplina escolar de história, sendo que os professores eram os mesmos do colégio, pertencentes à elite intelectual e política.

Tais educadores eram encarregados de escreverem os livros didáticos e elaborarem os programas curriculares, que passaram a ser propagados no intuito de transmitir à população brasileira o amor à pátria. Essas produções foram ancoradas no passado para construir um modelo de nação e influenciadas pela Escola Metódica e Positivista.

Tais materiais eram importantes naquele momento porque havia a necessidade da “definição da identidade³ brasileira, [...] uma vez que o país vivia um período de pós-independência [...], exigindo pensar a nação que passou a significar a pensar a sua história.” (GASPARELO, 2004, p. 18).

A afirmação de Gasparelo (2004) deixa claro que o ensino de história para o Estado tinha um papel a cumprir: inculcar os valores europeus. Assim, a narrativa⁴ histórica utilizada nos livros didáticos era uma das possibilidades de justificar a nação, vista como uma extensão dos modelos europeus.

Os discursos “sobre nacionalidade e comunidade política, conferem a legitimidade ao conceito de povo-nação”, estratégia utilizada pela elite para legitimar seu projeto de sociedade brasileira (HOBSBAWM, 1990, p. 88).

Nesse contexto, Bittencourt (2004) acrescenta que os programas curriculares buscavam uma única identidade para o país, através da dominação da cultura escolar no que diz respeito à existência de um passado único na formação da nação.

Essa exaltação do nacionalismo proporcionou as invenções das tradições, que eram criadas para serem compartilhadas por todos os brasileiros e delas deveriam emergir o patriotismo. Para Hobsbawm (1997, p. 9), as tradições que muitas vezes parecem ou são consideradas antigas são bastante recentes, quando não são inventadas, porque têm como objetivo “a socialização, a inculcação de idéias, sistemas de valores e padrões de comportamento.”

Sinteticamente pode-se dizer que a história nasce atrelada aos interesses de uma necessidade política e social, com o propósito de formar os filhos dos grupos dominantes

³ Para Rüsen (2001), a identidade é uma relação dos homens e dos grupos sociais, sendo um período de socialização humana, um processo social de compreensão e reconhecimento dos sujeitos.

⁴ Rüsen explica que “elas têm de ser narradas de modo que possíveis dúvidas acerca de seu conteúdo já venham previamente esclarecidas. Tendo-se presente que as histórias tornam consciente a identidade de seus destinatários como permanência no fluxo do tempo e que, mediante essa função, constituem essa identidade, o argumento fica claro.” (2001, p. 86) Nesse sentido, o autor destaca que tal narrativa convence os objetivos para que a disciplina foi criada, pois a história seria verdadeira de modo que convencesse seus destinatários.

que futuramente assumiriam os cargos públicos do país e conseqüentemente dariam continuidade à reprodução dos valores burgueses.

A disciplina chega ao ensino secundário depois de 1855 e os programas curriculares escolares foram construídos com o intuito de formar uma concepção de história nacional, valorizando a pátria e os governantes; por isso que muitas vezes estudavam-se as biografias de pessoas importantes no país, justamente para reafirmar o papel da nação. Sua regulamentação seguiu os moldes franceses, parecendo uma réplica da História da Europa Ocidental, apresentada como única e verdadeira História da Civilização.

Então, a História Universal acabou prevalecendo no currículo, embora continuasse existindo a História Sagrada. Paralelo a esses estudos também forma-se como matéria ensinável e pertencente a estes programas o conteúdo de educação moral e religiosa.

Somente em 1870, sob as influências das correntes cientificistas, ocorre a ampliação dos programas com as disciplinas História e Geografia Universal, História do Brasil e História Regional.

Nota-se que a preocupação com os aparelhos de domínio e controle sobre a população brasileira não é fruto do século XIX, mas vem desde o período colonial; por isso que o ensino de História apresentava-se como um catecismo, repleto de questionamentos e respostas vazias, para formar alunos com valores morais, bons cidadãos, patriotas, e, para cumprir esses objetivos, a disciplina unia-se com a Instrução Cívica, que neste período ocupava o lugar da Instrução Religiosa.

O processo de ensino e aprendizagem enfocava o método de memorização, que correspondia a um “entendimento de que saber história era dominar muitas informações, o que na prática, significava saber de cor a maior quantidade possível de acontecimentos de uma história nacional.” (BITTENCOURT, 2004, p. 69).

Tais discussões serão aprofundadas no próximo tópico enfocando as influências da historiografia⁵ dita positivista no ensino de história.

⁵ As revisões das escolas historiográficas Tradicional, Nova História e Nova Esquerda Inglesa, foram necessárias para apresentar o embasamento teórico e metodológico de cada concepção de história, a cerca do processo de construção do conhecimento histórico.

1.2 INFLUÊNCIAS DA HISTORIOGRAFIA TRADICIONAL NO ENSINO DE HISTÓRIA

Pretende-se apresentar como a história ensinada no Brasil foi marcada pela influência da escola positivista e metódica. Sendo assim, será delineada as principais características dessas concepções e que resultou posteriormente no surgimento da “Historiografia Tradicional”, ainda infelizmente muito presente em nossas escolas brasileiras. Do idealismo alemão (metódica) que muitos confundem como positivista recebeu a tendência de dar primazia ao particular, às estruturas, aos acontecimentos individualizados, recebe a base do desenvolvimento da ideologia nacionalista para justificar a missão de outros povos por meio da colonização e ainda oferece um caráter acadêmico a essa historiografia, influenciando por meio de algumas regras que consideravam extremamente importante a prática historiográfica. Tal escola histórica ganhou impulso no século XIX na Alemanha, com o precursor Leopold Ranke.

Esse método científico encontrou-se bem especificado pelos pensadores Charles Seignobos e Langlois (1946) que escreveu um manual de “Introdução aos Estudos Históricos” em que enfatizavam que a:

História é a disciplina em que com maior império se faz sentir a necessidade de bem conhecerem os autores os métodos próprios, que lhes devem presidir à feitura das obras. [...] os processos racionais, que nos levam a atingir o conhecimento histórico, são tão diferentes dos das demais ciências que devemos conhecer-lhes as peculiaridades, para fugirmos à tentação de aplicar à história os métodos das ciências já constituídas (LANGLOIS; SEIGNOBOS, 1946, p. 10).

Segundo Bourdê e Martin (1983), a história metódica marcada pelo cientificismo faz do historiador um observador passivo da história, utilizando análises objetivas, caracterizadas em eleger os grandes heróis e seus principais feitos.

Portanto, o papel do historiador consiste em apenas narrar um assunto e a única habilidade restringe-se a retirar do documento todas as informações que apresentavam e não acrescentar nada, como se o documento falasse por si só. A aparência de objetividade, para o idealista alemão Ranke, e ancorada pelas idéias de Langbois e Seignobos é apresentar os acontecimentos do passado como de fato eles aconteceram.

Na perspectiva metódica, a história não passa da aplicação de documentos escritos, principalmente o oficial, porque nada substitui os documentos, onde não há documentos escritos não há história (LANGLOIS, SEIGNOBOS, 1946, p. 275).

Da escola positivista, na França, representada por Augusto Comte, a história recebe a influência do conceito de tempo como evolutivo, linear, evolucionista, e progressista. Aproximando-se das idéias da escola metódica no sentido de também compreender que o fato histórico era um dado objetivo, que poderia ser verificado por meio da união dos documentos pelos historiadores e que atuavam de forma passiva diante da documentação, limitando-se apenas a narração dos mesmos. Enfatizavam principalmente acontecimentos do passado, principalmente que se relacionavam as estratégias militares e aos grandes heróis.

Desde o início da implantação do ensino de história, as escolas no Brasil ensinavam a partir da visão tradicional, ou seja, contendo traços que remontam ao positivismo e ao idealismo alemão.

Nesse sentido, a prática do professor na vertente historiográfica tradicional enfocava-se em aulas expositivas, a partir das quais cabia aos alunos a memorização de datas e repetição dos fatos apresentados como verdade pronta e vinculada a uma determinada vertente do pensamento humano, sem diálogo com outras (SILVA, 1980).

Essa concepção tradicional está voltada para os encadeamentos cronológicos, não existe importância aos intérpretes, pois não há espaço nesse modo de conceber a aprendizagem para o aluno e nem muito menos considerá-lo como agente capaz de propor questões ou dispor de conhecimento a partir de sua própria experiência social. “A palavra das autoridades (professores, livros, documentos) assume uma força total, resultando num ensino como abrigo da ideologia dominante.” (SILVA, 1980, p. 21).

Pode-se sintetizar que a historiografia tradicional caracteriza-se principalmente por uma história factual, linear, elegendo os grandes heróis e batalhas militares, os únicos vistos como objeto de estudo, prevalecendo a idéia de que fazer história estava ligada aos eventos políticos e seguindo uma linearidade dos fatos.

Dentro dessa visão, Hobsbawm (1998), em seu livro “Sobre a história”, questiona por que todos os regimes fazem seus jovens estudarem alguma história na escola? Com certeza não seria para compreenderem sua sociedade e como ela muda, mas para aprová-la, orgulhar-se dela e serem bons cidadãos.

Assim, a maior parte da história no passado era escrita para a glorificação dos governantes. Essas e muitas outras tentativas de substituir o mito e a invenção não são piadas, uma vez que, se analisarem alguns livros escolares, encontrarão esses discursos

dominantes, Para Ferro (1983) histórias escamoteadas em diversas nações são apresentadas em diversos livros didáticos seguindo essa concepção historiográfica tradicional.

Segundo o autor supracitado, em seu livro “A manipulação da história no ensino”, é retratado como as histórias da África, China, Japão, Índia etc. são histórias vistas de cima nos livros didáticos, reproduzindo atos e decisões de poder, não dispendo de historiadores e muito menos obedecendo aos usos e regras da profissão do historiador, nem submetida à crítica; portanto, fazer uma história universal a partir de uma única fonte ou mesmo só de uma instituição cheira a tirania.

Desta maneira, a história logo passou a ser vista pelos alunos como uma disciplina cansativa, bastando apenas memorizar as datas, fatos históricos, e sem nenhum sentido para sua vida, pois não se questionava a sociedade.

Esse fato contribuía para que o ensino de história acabasse tornando-se sem utilidade e conseqüentemente despertando pouco interesse para os educandos, principalmente no que se refere à busca de produção do conhecimento histórico.

Após anos de predomínio dessa historiografia tradicional no ensino de história, nas décadas de 1930 e 1940, destaca-se a importância de reestruturação no modelo educacional.

Embora tenham sido feitas várias reformas, como programas curriculares estruturados, definição de conteúdos, indicação de prioridade, orientação quanto aos procedimentos didáticos e indicação de livros e de manuais, mesmo assim estas não obtiveram êxitos em relação aos problemas educacionais.

Então, manteve-se o mesmo modelo de ensino, já que na maioria das vezes a disciplina objetivava formar o aluno para ajustar à sociedade e servir para o trabalho.

E é nesse mesmo período que entra em vigor a Reforma Francisco Campos, em 1931, e passa a definir programas, instruções sobre método de ensino, retirando assim a autonomia da escola para construir os seus próprios programas, pois passavam a ser controlados e dirigidos pelo Ministério da Educação, recém criado durante o governo varguista.

Em outras palavras, significava a unificação dos conteúdos e metodologias para atender os interesses das diversas regiões do país, mas o processo histórico continuava sendo uma seriação de acontecimentos temporais eurocêntricos, seguindo uma linha evolutiva que limitava a possibilidade tanto do professor como do aluno sentirem-se sujeitos históricos, isto porque desconsideravam o cotidiano de ambos.

As tentativas de mudanças persistem e em 1942 chega a ser implementada a Reforma Capanema, estabelecendo a história do Brasil como disciplina autônoma, mas atrelada à formação moral e patriótica do aluno, entretanto a forma de ensinar e conceber a história manteve-se a mesma.

É no período ditatorial brasileiro nas décadas de 1960 que esta situação vai ganhar uma conotação ainda mais questionável, pois além de manter a linearidade do tempo como concepção de história, esvaziou-se ainda mais a sua dimensão política, dado o contexto da época.

Buscando uma análise no período militar, com a lei 5.692/71, a disciplina de História passa a ser excluída da estrutura curricular, colocando em seu lugar os Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB).

O intuito da proposta desse regime é descaracterizar o ensino de história, para manter os cidadãos passivos, eliminando qualquer possibilidade de resistência a esse sistema político vigente. Caracterizado como um ensino tecnicista, servindo para o mercado de trabalho e adequar-se à realidade vivida, a partir do modelo fordista, ou seja, de produção em série e mão-de-obra barata.

Contudo, na academia, na década de 1970, ampliavam-se os debates em torno da história e já havia um consenso de que a vertente tradicional contribuía intensamente nas escolas para reafirmar aos alunos a sociedade hierarquizada, conservadora de um determinado passado, para que o presente permanecesse aos moldes anteriores.

É relevante destacar que até esse momento histórico, os professores eram considerados apenas como meros agentes transmissores de conhecimentos adquiridos na academia, ocorrendo dessa forma uma divisão entre o saber (professores universitários) e o fazer (professores do ensino fundamental e médio que apenas reproduziam os saberes aprendidos na academia).

Então, pode-se reafirmar que o papel dos professores naquela época voltava-se para meros detentores do poder; conseqüentemente, os métodos e a relação professor-aluno ocorriam de forma extremamente autoritária.

Já na década de 1980, outras discussões vem a tona e se voltam para a questão da confirmação da existência de um saber próprio na escola e é defendida e apresentada por Chervel (1990).

Para o autor mencionado a história passa a não ser mais vista como “ciência do passado”, mas construção possível de um conhecimento que favoreça ao aluno o

aprendizado de forma dialética, em que as relações entre presente e passado são necessárias para a compreensão da ação humana no tempo e permitem criar projetos futuros.

Esses debates acerca da existência de um conhecimento histórico escolar, direcionados por Chervel (1990), buscavam romper com a concepção tradicional de ensino, apresentando a possibilidade de produção de conhecimento na escola, embora diferente daquele construído na academia, com reflexões teóricas mais aprofundadas.

O autor supracitado não concorda com a concepção de escola enquanto local de transmissão e reprodução de saberes; pelo contrário, Abud (1995, p.149) explica que a instituição escolar possui um “caráter criativo do sistema escolar” e que não “forma somente indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar a cultura da sociedade global.”

Na esteira dessa visão apresentada, a instituição escolar não vulgariza as ciências de referência das disciplinas escolares, mas constrói um conhecimento próprio pertencente ao saber escolar e tal premissa está embasada na idéia de que os professores constroem seus instrumentos de trabalho, suas próprias intervenções e práticas pedagógicas que fazem parte de uma cultura escolar.

A necessidade de romper com o pensamento de que a escola volta-se notadamente apenas para transmitir e reproduzir o conhecimento científico emergiu em decorrência ao combate a lei 5692/71, que negava à área das humanidades a possibilidade de construção do conhecimento histórico.

Somente quando a ditadura foi se exaurindo, no final dos anos 1980, as discussões sobre o ensino de história voltam à tona e a história é reimplantada como disciplina autônoma.

A partir de então, ela passa a ser colocada como disciplina indispensável para a compreensão das mudanças sociais e a reconstrução nacional.

As discussões continuavam existindo no contexto escolar na década de 1990 e promoveram avanços consideráveis no ensino de história, refletidos a partir de novas concepções historiográficas, tais como: a Escola dos Annales e a História Social Inglesa, que passaram a influenciar novas perspectivas.

Vale lembrar que mesmo assim os métodos reprodutivistas e enciclopedistas ainda continuaram existindo e infelizmente até os dias de hoje fazem-se presentes em grande parte das aulas de história; isto porque o surgimento de cada corrente historiográfica não exclui a outra, elas coexistem.

No tópico que segue, buscar-se-á promover um diálogo entre a historiografia francesa e a historiografia britânica acerca da construção do conhecimento histórico, apontando aproximações e dessemelhanças entre suas análises e seus métodos de investigação bem como sua influência no ensino.

1.3 ESCOLA DOS ANNALES

Conforme discussão supracitada, nas décadas de 1970 e 1980, chegam ao Brasil às idéias de outras correntes historiográficas⁶, contrapondo-se à concepção de história tradicional, até então empregada desde o século XIX. Então, o conhecimento histórico deixa de ser um saber acabado e passa a ser considerado como uma construção social.

O grupo dos Annales ou Escola dos Annales era formado pelos líderes da historiografia francesa Lucien Febvre e Marc Bloch, teve início em 1929, pertencente as primeiras gerações e objetivava derrubar a concepção dos historiadores ditos metódicos (positivistas).

Os Annales demonstrava a necessidade de uma nova história em oposição às abordagens tradicionais, que eram centradas nas idéias e decisões de grandes homens, em batalhas e em estratégias diplomáticas.

Contra essa história historizante propunham um ensino de história problematizador, a partir da formulação de hipóteses, pois sem esses elementos o saber histórico pouco atenderia aos anseios, na prática social, no que diz respeito à existência e experiência humana no tempo.

Assim, a historiografia francesa pretendia fazer uma história analítica, estrutural e macroestrutural, explicativa, abordando os aspectos coletivos e os diversos níveis de temporalidade.

Ainda enfatizavam em suas pesquisas os processos de diferenciação e individualização dos comportamentos humanos e identidades coletivas (sociais) para a explicação histórica. Sempre preocupados nesse sentido com as massas anônimas em seu modo de viver e pensar.

⁶ As discussões acerca das Escolas Históricas são importantes para a compreensão de como o conhecimento histórico é construído, através das diversas linhas historiográficas, e principalmente suas influências no ensino de história.

Faziam críticas à história tradicional, principalmente nas suas análises centradas em narrativas dos acontecimentos políticos e militares, reconstruídas “tal como aconteceram”, não apresentando pressupostos teóricos.

Os Annales alegam que na concepção tradicional o historiador apresenta os fatos cronológicos, sem que haja qualquer interpretação e questionamentos sobre eles, não identificando nenhuma problematização na pesquisa histórica.

O ofício do historiador “consistiria em estabelecer – a partir de documentos - os fatos históricos, coordená-los e, finalmente, expô-los coerentemente.” (CARDOSO, 1979, p. 21). Estes deveriam ser tratados com o máximo rigor crítico no sentido da autenticidade, credibilidade, imparcialidade e objetividade.

Nessa vertente historiográfica, o passado aparecia como algo endurecido e unidimensional dos “grandes feitos”, onde somente se pensava em mudanças, nunca em permanência, reduzindo a finalidade da história, pois concebia a explicação do todo, através da determinação da verdade das partes.

Nesse sentido, o passado é visto pelo próprio passado, levando a história a apresentar-se como encadeamentos de fatos isolados, irrepetíveis, interpretados pelo historiador com a máxima neutralidade, com ausência de síntese histórica.

É por isso que a concepção tradicional torna-se alvo de críticas e a partir do contexto apresentado, a Escola dos Annales colocou a necessidade de explorar os novos métodos de produção do conhecimento e ampliar as possibilidades de recortes temporais, o conceito de documento e sujeitos históricos.

A concepção de documento apresentada na visão dos historiadores metódicos (positivistas) era alvo de críticas por Bloch (2001), pois sua visão de fontes históricas diferenciava-se totalmente.

Para o autor mencionado, o documento histórico é um caminho para o historiador, haja vista a necessidade de fazer perguntas a ele e reunir todos aqueles que são necessários à pesquisa, sendo procedimentos relevantes que contribuiriam para diminuir ou elevar a escrita da história.

Já que o documento é portador de um discurso, que, assim considerado, não pode ser visto como algo transparente; por isso, o historiador deve atentar-se para o modo com que se apresenta o conteúdo histórico e questioná-lo, então a importância de utilizar-se de um método crítico, para jamais aceitar cegamente os testemunhos escritos, visto que nem todos os relatos são verídicos e os materiais podem ser falsificados; assim somente através da crítica se consegue distinguir o verdadeiro do falso (BLOCH, 2001).

Nota-se a grande diferença a respeito dos Annales e da história positivista no que se refere a Seignobos⁷ (1946) quando apresenta a sua concepção de documento como algo acabado a que jamais era admissível fazer perguntas. Justificando seu posicionamento da seguinte maneira: a história não poderia ser julgada e nem interpretada, os fatos históricos já estavam dados e prontos no documento, cabendo ao historiador apenas descrevê-los.

Na teoria positivista a história só aparece quando há documentos escritos e eles são vistos como irredutível do fato, o espelho da realidade, prova irrefutável de uma investigação e os testemunhos são abstratos e empíricos (SILVA, 1984).

O que se questiona nesse sentido é como pode ser possível produzir história seguindo a corrente tradicional, se a história é o estudo da experiência humana no tempo e todos os vestígios do passado são considerados matérias para o historiador.

Reforçando ainda a idéia de que todo acontecimento é histórico; o historiador pode escolher o seu objeto de estudo, e as fontes históricas para a investigação são inúmeras, indo de orais, iconográficas, audiovisuais, músicas, à literatura e outros.

E nesse sentido a Escola dos Annales contribuiu significativamente para a história, pois alargou a visão de documento considerando a possibilidade de se construir o conhecimento histórico com todas as coisas que pertencem ao homem, pois são fontes dignas de pesquisa e possíveis de leitura por parte do historiador.

Entretanto, Bloch (2001) explica que, embora considere a diversidade das fontes, o problema maior consiste em como utilizá-la, sendo primordial para qualquer explicação histórica elaborar perguntas pertinentes ao documento, ou seja, “as fontes só falam utilmente se soubermos fazer-lhes as perguntas adequadas” e que estas não decorrem do documento, mas da própria cultura do historiador, da sua concepção de história e de conhecimentos externos.

Os Annales a história não era vista através do passado pelo passado, como os metódicos pensavam, mas a partir do presente para entender o passado, e a incompreensão do presente não nasce da ignorância pelo passado, mas é difícil entender este, se não soubermos nada do presente. “Visto que o conhecimento do presente interessa à inteligência do passado.” (BLOCH, 1997, p. 44).

Contudo, os historiadores da Escola dos Annales propuseram uma história globalizante e totalizante no sentido de abarcar todos os elementos, ou seja, considerar os aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais para escrever a história.

⁷ Precursor da história metódica.

É nessa perspectiva apresentada que a Escola dos Annales influenciou o ensino de história, a partir de abordagens referentes a temas do cotidiano, em contraponto com a história dos heróis, distante e abstrata dos alunos.

Ao aderir a essa corrente historiográfica na prática pedagógica, o professor precisa articular o cotidiano do aluno com o conteúdo a ser ensinado, construindo um diálogo entre passado e presente e levando-o a problematizar o conhecimento histórico.

Entende-se que o ensino deve ser concebido como criação do conhecimento a partir da realidade vivenciada pelo aluno, reconhecendo múltiplos sujeitos e suas diversas experiências. E uma das perspectivas da história é a busca de um mundo mais humano, em que o aluno possa ser sujeito na construção de uma sociedade mais reflexiva, crítica no combate às desigualdades sociais.

Portanto, a historiografia francesa contribui com o ensino de história, principalmente porque defende um ensino baseado na investigação e experimentação dos conteúdos, legitimando as teorias e práticas dos professores que fazem da pesquisa seu objeto de estudo, levando em conta as experiências cotidianas⁸ do aluno.

1.4 NOVA ESQUERDA INGLESA

A Nova Esquerda Inglesa surgiu em 1956, formado por historiadores que romperam com o Partido Comunista Inglês devido ao descontentamento com o governo de Stálin, na URSS, e passaram a influenciar a corrente historiográfica inglesa. Entre os historiadores que fizeram parte desse movimento, Eric Hobsbawm, Raymond Williams, Christopher Hill, Edward Tompson e outros passaram a fazer uma revisão de alguns conceitos do marxismo.

No século XIX, a escrita da História era vista através do âmbito político e religioso, utilizando as idéias para a compreensão desta disciplina, “já se notava que [...] havia se tentado sistematicamente introduzir um referencial materialista no lugar do idealista, levando assim a um declínio da história política e à ascensão da história econômica ou sociológica.” (HOBSBAWM, 1998, p. 157).

⁸ Para Marson, (1980, p.54), é necessário introduzir o conhecimento histórico a partir das situações vividas e observadas, procurando despertar o sentido histórico nas relações mais triviais e imediatas postas no círculo da vida social do trabalho.

As análises de Marx consistiam em contextualizações, recortes temporais-espaciais e uma das suas contribuições foi o conceito utilizado na separação da infra-estrutura (base) da superestrutura, mostrando que a sociedade é permeada por diferentes níveis e por fenômenos sociais opostos, isto é, o conjunto das relações de produção constitui a base concreta da sociedade, enquanto a superestrutura corresponde às formas de consciência social (HOBSBAWM, 1988).

Uma vez que nas sociedades existem tensões internas que se contradizem, pois apresentam interesses opostos, essas relações de poder (lutas de classes, identidades de grupos) mostram muito a realidade e os conflitos existentes.

Portanto, não basta verificar somente os opressores, mas também os oprimidos.

“A importância dessas peculiaridades do marxismo se encontra no campo da história, pois são elas que lhe permitem explicar [...] por que e como as sociedades mudam e se transformam: em outras palavras, os fatos da evolução social.” (HOBSBAWM, 1998, p.162). Trata-se de obter uma visão ao mesmo tempo holística (estrutural) e dinâmica (relativa ao movimento, à transformação) das sociedades humanas.

A construção do conhecimento histórico, para os marxistas, ocorre a partir da análise do modo de produção da sociedade, pois esse determina a forma que assumirá o crescimento das forças produtivas e a distribuição do excedente.

Segundo Hobsbawm (1998), o marxismo se propôs a mostrar que o progresso do homem no controle sobre a natureza não se deve somente às formas de produção e suas mudanças, mas também das relações sociais que envolviam a produção.

Assim, a teoria do conhecimento para os marxistas é um realismo. O objeto de conhecimento histórico não é constituído pelo sujeito: a práxis atual intervém na apropriação cognitiva de algo que existe por ele mesmo e que implica uma vinculação dialética entre presente e passado.

Esse método dialético é apresentado por Thompson (1981), enfatizando os vários modos de conceber a história e a existência de diferentes linhas de interpretação no processo de construção do conhecimento histórico pelo historiador.

Para o autor mencionado, a história possui uma análise diferenciada de outras disciplinas, porque o historiador precisa de um “tipo diferente de lógica, adequado aos fenômenos que estão sempre em movimento, que evidenciam – mesmo num único momento - manifestações contraditória.” (THOMPSON, 1981, p. 47). Ainda, deve-se apresentar um método lógico de investigação que procura testar hipóteses sucessivas, que consiste num

diálogo entre conceito e evidência. “O interrogador é a lógica histórica, o conteúdo da interrogação é uma hipótese.” (THOMPSON, 1981, p. 49).

Assim o historiador precisa de uma hipótese, procura uma evidência (fonte), fazendo perguntas das quais algumas serão adequadas, e através disso chega a uma síntese. Para Thompson (s/d) é o chamado processo de dialética do conhecimento histórico, pois apresenta uma tese (hipótese), é posta em relação com suas antíteses (objeto), resultando numa síntese (conhecimento histórico).

Nesse sentido, Thompson (1981) faz uma revisão de alguns conceitos usados pelos marxistas, como a questão do materialismo histórico, que só podem ser empregados como categorias analíticas, conceitos próprios para investigar o processo histórico e além disso propõe uma releitura do conceito de luta de classe, que não deve ser reduzido apenas às explicações econômicas, como os marxistas fazem, mas articuladas com as questões sociais e culturais; isto porque a consciência de classe constrói-se nas experiências cotidianas.

Ainda para a Nova Esquerda Inglesa, o autor Christopher Hill (1985) deixou sua contribuição com as análises que propõem também romper com a historiografia tradicional por utilizar-se do conceito de luta de classe como categoria analítica.

Ao encontro dessas idéias o historiador Hill (1985) também defende a construção da história em uma perspectiva totalizante e prioriza como objeto de estudo em suas pesquisas a história vista de baixo, unindo aspectos econômicos e sociais.

Vale a pena ressaltar que o marxismo, mesmo após o revisionismo apresentado, deixou várias contribuições à história: conceitos como feudalismo, luta de classes, comunismo, ainda muito utilizados pelos historiadores, bem como suas propostas de análise econômica e social são de extrema importância.

As contribuições da Nova Esquerda Inglesa no ensino de história apresentam-se no momento em que consideram a superação da visão linear marxista em relação aos modos de produção, pois Marx pensava em um tempo determinado e mecanicista, onde a humanidade evolui a partir do desenvolvimento das forças produtivas.

Para melhor entendimento a citação de Fonseca (2003, p. 45), deixa claro que o processo evolucionista ocorria da seguinte maneira “regime de comunidades primitivas, o modo de produção escravista, ou o modo de produção asiático, o feudalismo, a transição, o capitalismo, suas crises [...] e finalmente nosso destino se completa com o modo de produção socialista.”

O revisionismo construído pela Nova Esquerda não significa que abandonaram o conceito de modo de produção; pelo contrário, foi ampliado, passando a enfatizar as ações de diversos sujeitos no processo de construções sócio-históricas, ou seja, o mundo do trabalho é uma condição em que o sujeito histórico está inserido ao construir suas relações de produção.

Para Hobsbawm (1998), o modelo de modo de produção não pode direcionar-se para uma visão linear, uma vez que um sistema predominante pode existir ao mesmo tempo em que interage com outras formas de relações de produção em um mesmo contexto histórico.

Outra influência no ensino é que essa corrente propicia um novo olhar sobre as relações de trabalho, analisadas a partir das experiências dos homens, mulheres, crianças e outros sujeitos, dando vozes a esses excluídos contarem suas histórias em detrimento da visão oficial.

A Nova Esquerda Inglesa contribui e muito com o ensino de história, na medida em que defende um ensino em busca da transformação social, valorizando as possibilidades de luta, não apenas entre classes antagônicas, mas no interior da mesma classe, tornando-se um dos caminhos para os alunos compreenderem suas experiências e as dos diversos sujeitos envolvidos no processo histórico.

1.5 É POSSÍVEL COMBINAR ABORDAGENS DOS ANNALES E DA NOVA ESQUERDA INGLESA NO ENSINO E NA PESQUISA?

Para responder a essa indagação, será feita uma análise das compatibilidades e diferenças entre os Annales e a Nova Esquerda Inglesa, para o pesquisador/professor compreender que são abordagens distintas, mas que podem combinar em graus variáveis na pesquisa e conseqüentemente no ensino; por isso a importância dessa apresentação.

A principal diferença a ser destacada é que os Annales não possuem uma teoria de mudança social, enquanto o marxismo trabalha especificamente com as rupturas, não no sentido literal de rompimento, mas de mudanças, sendo elas um dos elementos ativadores do desenvolvimento do processo histórico.

Os Annales não estão preocupados com os rompimentos, pois a construção da história é feita com o intuito de retomar elementos, mostrar as permanências, visto que

para Bloch (2001), o tempo histórico é por natureza contínua, enquanto que para a Nova Esquerda Inglesa as permanências e as mudanças devem ser analisadas a partir de uma relação dialética.

A primeira aproximação entre os Annales e a Historiografia Britânica pode ser feita relacionando o método utilizado por Bloch (2001, p.7), quando coloca que:

[...] o conhecimento do passado é pelo presente, são sempre as experiências cotidianas que nos servem de elementos para a reconstituição do passado. A história não seria mais entendida como ciência do passado, passado não é objeto de ciência, porque a história é a ciência dos homens no tempo.

E o mesmo refere-se ao Hobsbawm (1998, p. 30), que considera o passado o instrumento analítico mais útil para lidar com as transformações constantes. Embora o objetivo não seja descobrir o passado, mas explicá-lo e, ao fazer isso, fornecer um elo com o presente. “Em suma, o que agora legitima o presente e o explica não é o passado como um conjunto de referências, mas como um processo de tornar-se presente.”

Segundo o autor mencionado, o passado era o modelo para o presente e o futuro; evidentemente, o presente não é, nem pode ser uma reprodução do passado, sendo apenas uma dimensão da consciência humana. O problema para muitos historiadores consiste em compreender as análises acerca da natureza desse passado e conseqüentemente localizar suas mudanças e transformações na sociedade.

Assim, o conhecimento histórico, tanto para os Annales quanto para a Nova Esquerda Inglesa, se aproxima quando entendem que a história não é uma ciência fechada e que o conceito de verdade é mais amplo, pois não existe uma história absoluta; ela está sempre em construção.

Complementando esse pensamento, Ciampi (2003) salienta que o conhecimento histórico é, pela sua natureza, provisório, descontínuo e seletivo, pois uma nova fonte ou interpretação pode alterá-lo e porque tal conhecimento não estuda toda a história dos homens em todos os aspectos através do tempo; o último fato é que o historiador seleciona o seu tema, objeto e sua problemática.

Ambas as correntes historiográficas consideram a interdisciplinaridade essencial para obter o conhecimento histórico, pois ela serviria como base para a formulação de novos problemas, métodos e abordagens da pesquisa histórica.

Destaca-se nas obras dos historiadores das duas linhas historiográficas a presença da história social vista “por baixo”, ou seja, a história da gente comum, expressão

usada por Hobsbawm (1998), como uma das formas de explorar uma dimensão desconhecida do passado. Assim a história dos movimentos populares torna-se importante porque as pessoas comuns fazem parte das decisões e acontecimentos da sociedade em que vivem.

Cardoso, em seu artigo “Paradigmas Rivais” e na introdução da obra “Domínios da História” do autor Vainfas, ressalta que há um abandono da história voltada para os grupos dominantes em favor de uma história dos homens comuns, das massas inarticuladas; então, a atenção passa do público para o privado, do macro à micro-análise, dos grandes cortes cronológicos ao cotidiano.

A partir das análises discutidas em relação à construção do conhecimento histórico, verifica-se que existem opções de abordagens tanto na pesquisa histórica como no ensino de história. Contudo, é fundamental o professor conhecer os embasamentos teórico-metodológicos para que oriente a sua prática pedagógica, como afirma Ferreira (2003, p.133)⁹

[...] a educação necessita de professores com uma sólida qualificação para poder desenvolver atividades que venham a considerar as novas perspectivas historiográficas [...] ampliando possibilidades de pesquisa e de produção do conhecimento, gerando novos materiais didático-pedagógicos, que irão estreitar cada vez mais o diálogo entre a pesquisa e o ensino de história.

A partir dessas análises, segue-se a apresentação de duas Propostas Curriculares dos anos 80 que ocorreram em São Paulo e Minas Gerais, que trazem um novo repensar no ensino de história naquele momento.

Tais propostas disseminaram-se pela ANPUH, congressos, seminários e fóruns científicos e mais elaboradamente através de coletâneas de experiências em sala de aula, propondo várias formas de construir e fazer história no cotidiano escolar que serão abordados mais detalhadamente a seguir.

⁹ Carlos Augusto Ferreira defendeu sua dissertação de mestrado em pedagogia aplicada. **O ensino de história nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio de Salvador da Bahia: análises de variáveis e a contribuição** do computador. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 1997 e também a tese de doutorado A formação e a prática dos professores de história: enfoque inovador, mudanças de atitudes e incorporação das novas tecnologias nas escolas públicas e privadas da Bahia, no Brasil, na mesma Universidade para o título de Doutor em Pedagogia, trazendo discussões relevantes e primordiais acerca das novas tecnologias no ensino de história.

1.6 PROPOSTAS CURRICULARES

Para a compreensão de que forma as correntes historiográficas chegam aos programas curriculares, nos livros didáticos e na prática pedagógica dos professores durante as décadas de 1980 e 1990, serão analisadas as propostas curriculares mineira e paulista no ensino de história.

Os estados de São Paulo, Paraná, Minas Gerais e outros passaram a focar a reformulação da grade curricular, e, no primeiro momento, a disciplina de Estudos Sociais desdobrou-se em História e Geografia, extinguindo-se a Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira, que haviam sido implantadas para atender as necessidades do governo ditatorial.

A partir dessa perspectiva, os currículos de história são construídos para atender a sociedade da época, que vivia um momento de transformação, para a qual a disciplina de história era essencial.

As discussões do final da década de 1980 e início da década de 1990 promoveram avanços consideráveis no ensino de história, refletidos a partir da influência de novas concepções historiográficas.

As correntes historiográficas da Escola dos Annales e a Nova Esquerda Inglesa passaram a influenciar na forma de se construir conhecimento histórico escolar. Assim as propostas de mudanças curriculares pretendiam desenvolver conceitos e categorias explicativas, em que a vivência do aluno fosse o ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem.

No caso de São Paulo, em 1984, as reformas foram impulsionadas por Déa Fenelon e Marcos Silva, que se reuniram com a “Coordenadoria dos Estudos e Normas Pedagógicas” (CENP) para a elaboração da nova Proposta Curricular para o ensino de História. Entre os participantes nas discussões estavam professores representantes de História das diversas Delegacias de Ensino do estado e uma equipe técnica de história.

Em Minas Gerais essas discussões ocorrem no mesmo momento e também contavam com a participação dos professores na proposta de reformulação. Ocorriam encontros universitários juntamente com as Delegacias de Ensino, com a União dos trabalhadores do Ensino e as organizações sindicais dos professores de História.

Nos dois estados as reformas foram alvo de críticas; devido ao tempo de construção da proposta, convocação e a falta de propagação da mesma.

Segundo Fonseca (1993, p. 88) “os professores entendiam que, nas condições de trabalho a que estavam submetidos, precisavam de um tempo maior para a discussão e elaboração de uma nova proposta” e ainda ressaltavam que nem todos foram convidados a participar pela Delegacia de Ensino e Secretaria de Educação e por último afirmaram que “a grande maioria dos professores não tomou conhecimento da reformulação” a ser adotada na grade curricular.

A autora ainda ressalta que, embora nos dois estados houvesse a participação de professores conceituados no debate educacional, tais propostas ainda revelaram os resquícios da estrutura burocrática do período militar, pois as:

[...] limitações dadas pela estrutura arcaica, viciada e centralizadora das Secretarias de Educação e Delegacias de Ensino tenderam a enquadrar, uniformizar e reduzir o significado do processo de mudanças do currículo de História para os professores sujeitos históricos de um momento intelectual e político plural, rico em possibilidades e propostas de ação (FONSECA, S., 1993, p. 89).

Potencialidades estas que foram reveladoras na proposta de História da CENP - SP como no Programa Curricular de Minas Gerais, pois no campo historiográfico a grande preocupação estava em torno da questão do tempo, com o propósito de romper com a linearidade e a visão europocêntrica da história.

A concepção marxista forneceu bases teóricas para as propostas curriculares de Minas Gerais, enquanto que o estado de São Paulo assumiu a postura de categorias explicativas, partindo do cotidiano e assumindo a postura da Nova Esquerda Inglesa e a Nova História Francesa. Dessa forma aqueles estados que adotaram a vertente marxista foram norteados pelo conceito de modo de produção, enquanto que outros aderiram às categorias explicativas partindo do cotidiano, conduzindo desse modo o aspecto teórico-metodológico.

Outro ponto dessas propostas curriculares concentra-se na grande preocupação de unir o conteúdo à metodologia de ensino, visto que entendem a construção do conhecimento histórico construído pelo aluno. Já que o processo de construção e reconstrução do saber ocorre a partir do “saber acadêmico, que devem ser a todo momento redesenhados pelo próprio desenrolar do processo de ensino-aprendizagem de História.” (ABUD, 1995, p. 152).

As duas propostas de renovação curricular apresentavam a necessidade primordial de romper com a separação do saber e do fazer, pois ambas pretendiam combater a concepção de escola reprodutora de saberes, controlada por técnicos-burocráticos, composta

por planos de ensino extremamente autoritários, cujos sistemas de avaliação submetem alunos a um empobrecimento maior de sua capacidade de criação e senso crítico; ressaltando que esse sistema não podia mais persistir.

Portanto, são esses resquícios educacionais que tais projetos buscam combater e eliminar do nosso sistema educacional para propiciar espaço a uma escola produtora de conhecimento, onde educadores e educandos assumem seus lugares como agentes e sujeitos do processo histórico e assumam a prática pedagógica como campo reflexivo e um lugar de pesquisa.

Pode-se verificar que esse é um dos grandes desafios colocados em tais propostas, ou seja, uma ousadia no que se refere à importância do redimensionamento do papel das instituições escolares em todos os níveis de ensino, no propósito de abolir definitivamente a separação do trabalho acadêmico.

Nesse sentido, há a necessidade da mudança de mentalidade no que tange a função da escola e ainda, como ressalta Fonseca, S. (2003, p. 91), “uma nova concepção a respeito de o que, como, para que ensinar História, tendo claro para quem se ensina hoje” deve ser um dos elementos essenciais para a eficácia do processo de ensino e aprendizagem.

Essas concepções de mudanças das duas propostas curriculares apresentadas encontram embasamentos teóricos, como já mencionado, na Nova Esquerda Inglesa e na Nova História Francesa que, mesmo com abordagens diferentes, propiciam trazer para o centro das discussões a ação e os sujeitos históricos que até então foram excluídos da história ensinada.

Para melhor compreensão a seguir serão delineados os principais aspectos das vertentes historiográficas que influenciaram especificamente as propostas curriculares de 1980 e 1990 bem como são refletidas nos livros didáticos.

1.7 INFLUÊNCIAS HISTORIOGRÁFICAS NAS PROPOSTAS CURRICULARES

As influências da Nova Esquerda Inglesa no ensino de história manifestam-se através de um repensar dos professores na década de 1980 no propósito de fazer um revisionismo da concepção marxistas, principalmente no que diz respeito ao conceito de classe. Para isso os debates estarão ancorados nas obras de Thompson, “A miséria da teoria” e “A Formação da classe operária inglesa”.

Já em relação à Nova História Francesa abre-se o campo de possibilidades de objetos e documentos sobre as diferentes dimensões da sociedade e temas até então esquecidos passam a ser investigados e valorizados, especificamente aqueles relacionados à memória e seu lugar na história.

A proposta curricular paulista esteve apoiada pela vertente historiográfica da Nova História Francesa e a Nova Esquerda Inglesa, em que se pautava na ação dos homens como agentes históricos.

A Nova Esquerda Inglesa revisa o conceito de classe, não sendo mais visto como uma simples categoria, mas uma relação inserida dentro da realidade. E ainda, ressalta a importância da consciência de classe ser analisada em termos “culturais”: tradições, sistema de valores, idéias formas institucionais e lutas (FONSECA, S., 2003, p. 93).

Nessa perspectiva historiográfica, propõe-se buscar a heterogeneidade das experiências dos indivíduos, respeitando as diversidades culturais, a partir da ação dos sujeitos do processo histórico. A proposta resulta da organização dos trabalhadores que visavam discutir com os professores as suas condições de trabalho, conquistas e lutas.

Consideram-se importantes essas mudanças porque ampliam a forma de elaborar o conhecimento histórico escolar, uma vez que se desenvolvem noções temporais de diferenças e semelhanças, transformações e permanências, visando assim romper com a separação de espaço-temporal.

No entanto, à matriz curricular de Minas Gerais tem-se uma ressalva a apontar: embora ela contraponha-se à historiografia tradicional, no que diz respeito à noção de tempo ela mantém perspectivas lineares no estudo da história quando segue o desenvolvimento da sociedade através de um tempo evolutivo e mecanicista semelhante à concepção que criticam.

Isto significa dizer que a concepção marxista compreende que o desenvolvimento da humanidade ocorre a partir dos modos de produção da vida material e do desenvolvimento das forças produtivas. Entretanto, acabam refletindo a mesma concepção dos programas de ensino da década de 1970, em que os “mesmos organizam-se ordenadamente de forma evolutiva e abstrata, descolada das práticas coletivas e sociais.” (FONSECA, S., 1993, p. 107). Assim, não ocorre nesse aspecto nenhuma mudança significativa em relação ao conceito de tempo.

Para exemplificar melhor como essas noções temporais ocorrem na concepção marxista ao trabalhar com os alunos no ensino, os professores partem da noção de totalidade; nesse sentido, os conceitos apresentam-se como meio de análise do social,

buscando a conscientização do aluno para a organização da sociedade; mas, por outro lado, apresentam-se de forma acabada no processo de ensino e aprendizagem, pois resultam em uma memorização dos conceitos de modo de produção adotados em diversas situações históricas e conseqüentemente reduzem as interpretações da história.

No entanto, as duas propostas curriculares de São Paulo e Minas Gerais objetivavam dar espaço aos excluídos, silenciados pela historiografia tradicional, buscando introduzir novas abordagens e possibilidades de uma nova forma de se fazer história.

E continuando ainda as discussões sobre essa temática, pretende-se abordar a seguir como as correntes historiográficas da Nova Esquerda Inglesa e da Nova História Francesa inserem-se nos livros didáticos quando ocorrem essas inovações curriculares nas décadas de 1980.

1.8 ABORDAGENS HISTORIOGRÁFICAS NOS LIVROS DIDÁTICOS

Não há necessidade de fazer uma investigação tão intensificada para tão logo identificar que os próprios autores das propostas curriculares também eram aqueles indivíduos que escreviam os livros didáticos.

Para entender desde quando este fato ocorre em nosso país, retorna-se novamente ao início da implantação da disciplina de história. Como já mencionado anteriormente, os professores do IHGB eram os mesmo que escreviam as produções didáticas do Império e lecionavam no colégio D. Pedro II.

Com o vínculo existente entre programas de ensino e livros didáticos construíram-se referências na escolha dessas produções didáticas, elegendo-as como fonte principal de estudo para a disciplina escolar de história.

Deve-se apontar também principalmente o prestígio do Colégio D. Pedro II em legitimar o trabalho dos professores que pertenciam a ele e conseqüentemente muitas pessoas acreditavam que a simples adoção desses livros representava a garantia de aprovação nos exames preparatórios para os estudos superiores, pois eles elencavam os principais pontos para a eficácia na resolução da avaliação (GASPARELO, 2004).

Isto demonstra novamente que o espaço escolar ficava submisso às propostas dos professores universitários, colocando o professor de história das escolas como

mero reproduzidor do conhecimento construído pela academia, não abrindo espaços para discussões e exposições das suas experiências em sala de aula.

Além disso, existia uma grande preocupação dos governos com o controle da literatura didática nas escolas, principalmente em relação aos livros de história; esse fato ainda acontece nos dias de hoje e essa vigilância ocorre notadamente pelo caráter da formação social e política da disciplina.

Durante muito tempo, os livros didáticos foram alvos de críticas e considerados os culpados pela ineficácia do ensino, por legitimarem a memória dos vencedores, ou seja, reproduzirem a história da ideologia dominante, mas mesmo assim continuam sendo praticamente a única e exclusiva fonte de pesquisa na sala de aula por muitos professores.

Entretanto, Bittencourt (2004, p. 300) afirma que tais críticas ainda ocorrem porque o “problema de tais análises reside na concepção de que seja possível existir um livro ideal, uma obra capaz de solucionar todos os problemas do ensino, um substituto do professor.”

Ressalta-se que o livro didático deve ser um dos materiais a serem utilizados pelo professor em suas aulas, mas não o único e exclusivo, pois possui seus limites, apresentando concomitantemente fatores positivos e negativos como qualquer outro documento histórico a utilizar-se no ensino.

Por isso que é necessário entendê-lo como uma mercadoria que é produzida para atender os interesses de um determinado público e que está ligado ao mundo editorial. Bittencourt considera-o como um:

[...] suporte de conhecimentos escolares propostos pelos currículos educacionais. Essa característica faz que o Estado esteja sempre presente na existência do livro didático: interfere indiretamente na elaboração dos conteúdos escolares veiculados por ele e posteriormente estabelece critérios para avaliá-lo, seguindo, na maior parte das vezes, os pressupostos dos currículos escolares institucionais (BITTENCOURT, 2004, p. 301).

A autora citada explica que os conteúdos curriculares, ao apresentar-se nos livros didáticos, tornam-se um dos instrumentos na construção dos saberes escolares, pois além de explicar as matérias é considerado um apoio de “métodos pedagógicos”, uma vez que fornece uma listagem de atividades, propostas de projetos educacionais e interdisciplinares e ainda a forma de avaliação do assunto proposto.

Esse fato caracteriza-o como relevante na formação da disciplina, porque faz a junção entre conteúdo e metodologia de ensino; contudo, jamais pode ser compreendido como um produto distante do contexto histórico e social em que está inserido ou inseriu-se.

Então, o que se sugere é que os materiais didáticos sejam compreendidos a partir da relação do professor com a educação, com as expectativas de popularização do saber e dos critérios de análise e sua utilização.

Para Shimidt e Cainelli (2004, p. 136), a relação do professor de história com o livro didático “articula-se por meio de suas concepções de educação, ensino e aprendizagem.” e está muito mais ligada a sua forma de pensar sobre o papel e função da escola.

Já em relação à popularização do saber histórico nos materiais didáticos, as autoras destacam a relevância de o professor atualizar-se com a produção historiográfica e ainda compreender objetivamente os pressupostos teóricos e metodológicos da história, bem como seus problemas e objetos.

E, por último, quanto à escolha do material didático, deve-se fazer uma leitura crítica dessas produções e da “transmissão do conhecimento histórico e ainda sobre as teorias de aprendizagens contemporâneas” (SHIMIDT; CAINELLI, 2004, p. 136), pois o considera como um produto cultural adaptado segundo a lógica da sociedade capitalista e da escola que irá adotá-lo, principal motivo que deve sofrer um processo de seleção.

Atualmente o livro didático está apresentando inovações em suas produções, porque está anualmente sujeito à avaliação e classificação como o PNLD (Plano Nacional do Livro Didático). Esse fato é positivo, pois o governo federal passou a interferir na qualidade. Por outro lado, contudo, permanece a continuidade do controle do saber escolar.

A seleção do professor sobre qual produção didática irá adotar também faz-se necessária, pois permite compreender o conhecimento escolar, como trabalhar não apenas com conhecimentos científicos, mas com um conjunto de saberes diferentes de várias origens.

Assim, a transposição didática (processo de transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar) é um dos elementos da escolha de conteúdos dos livros e subsidia o professor em sua releitura desse saber; o fator negativo é que o livro serve de referência para os alunos no processo de ensino e aprendizagem, que acreditam que ele é fonte confiável, cheio de verdades históricas, como se fosse a única forma de acesso ao saber.

No que diz respeito à transposição didática, esse conceito é defendido por Chevallard, que o caracteriza por um sistema formado por três elementos – professor; saber e aluno – que se integram a partir de elementos que lhe são próprios; sendo assim, o professor

adapta o conteúdo a sua realidade escolar e aos valores que a norteiam, uma vez que este processo é de uma escolha constante de todos os envolvidos nesse processo.

O problema colocado por Lopes (1999) é que a disciplina escolar dessa forma torna-se uma simples vulgarização da ciência de referência, na qual sua função seria somente a de simplificar para os alunos conhecimentos que não podem lhes ser apresentados na forma original.

Para a autora, o termo transposição pode ser associado à idéia de reprodução, movimento de transportar de um lugar a outro, sem alterações; assim ela defende a utilização do termo mediação didática, pois a “didatização dos saberes não significa um processo de simples vulgarização ou adaptação do conhecimento de referência para o conhecimento escolar.” (LOPES, 1999, p. 218).

A produção do conhecimento escolar faz parte de um processo de construção original do conhecimento, em que a seleção dos conteúdos pelo professor de história deve ser entendida não apenas como a escolha explícita de temas e assuntos retirados de listas de conteúdos para serem desenvolvidos (LOPES, 1999).

A última consideração da autora é relação a seleção dos materiais didático, no seguinte aspecto: caso o professor selecione um determinado material didático ou conteúdo do próprio livro didático distante das abordagens historiográficas atuais, ou utilize-o de maneira acrítica, o conhecimento histórico assume outras direções, não sendo aquelas previstas. Assim o conteúdo ensinado torna-se pouco significativo para o aluno e compromete todo o processo de ensino e aprendizagem.

Compreende-se então, que o professor tem em suas mãos o caminho para a condução do processo de ensino e aprendizagem de forma eficaz, contribuindo para o desenvolvimento do senso crítico, a formação da consciência histórica, tendo como ponto de partida a experiência do aluno na construção do conhecimento histórico.

Portanto, para entender melhor as análises sobre as influências da Nova Esquerda Inglesa e da Nova História Francesa nas produções didáticas deve-se pautar-se primeiramente na questão: qual o lugar específico que o livro didático tem no processo histórico e cultural da escolarização.

Discussões essas que serão apresentadas no próximo tópico para dar continuidade e complementar as idéias que foram apresentadas até agora acerca dessa temática.

1.9 INDÚSTRIA CULTURAL: QUAL O SEU PODER?

Estreitar as relações entre a academia e a escola e encontrar um diálogo e troca de experiências entre ambas tornam-se cada vez mais necessários para qualquer renovação curricular no ensino de história.

Mas deve-se levar em conta a influência da indústria cultural¹⁰ nesse processo de mudanças, visto que tais transformações chegam à escola não apenas através das reformas curriculares, mas principalmente na disseminação dos livros didáticos.

As mudanças na forma de conceber a produção do conhecimento histórico ocorrem, como citado anteriormente, pelas propostas curriculares, mas principalmente com a chegada dos livros didáticos e paradidáticos nas escolas.

Por esse fato é fundamental ao repensar do ensino de história prioritariamente analisar os vínculos entre universidade, escola, estado e indústria cultural existentes.

Com as novas propostas curriculares da década de 1980, a indústria cultural logo se aliou ao espaço acadêmico através da participação dos fóruns de discussões a respeito das mudanças e atualizações historiográficas para direcionar e reelaborar os livros didáticos de acordo com os programas propostos.

Os materiais didáticos são produzidos em larga escala e é um dos campeões de venda das editoras brasileiras, influenciando diretamente no currículo e no ensino nas escolas.

Essas novas produções sofreram mudanças na forma de se comunicar com o público escolar, levando os autores dos livros a incluírem diversos documentos históricos escritos no corpo do texto ou inseridos como atividades complementares, como também fotos, imagens e ainda tiras de histórias em quadrinhos e outros.

E para intensificar essas vendas, aproxima-se e invade o mercado editorial, na mesma época, um novo filão de venda para as editoras brasileiras, os chamados paradidáticos, aqueles que abordam temas mais específicos e menos estudados em história.

Tais paradidáticos também deveriam ser condizentes com as reformas curriculares, então aqueles autores que seguiam a linha tradicional buscaram acompanhar as modificações para não perder esse famoso mercado editorial e, dessa forma, partiram para

¹⁰Faz-se necessário essas discussões para compreender que as renovações historiográficas, na maioria das vezes, chegam no ensino de história por meio dos livros didáticos.

reestruturar suas obras, muitas vezes mascarando a antiga proposta, travestida de um modelo novo. Como exemplo, alguns:

[...] livros passaram a ter uma linguagem mais materialista, um enfoque que acentuava os fatores econômicos sem, no entanto, abandonar suas inspirações historiográficas tradicionais e suas metodologias baseadas em resumos, questionários, sinopses cronológicas, etc. (FONSECA, 2006, p. 65).

Nessa perspectiva, a história ensinada nas escolas apoiava-se teoricamente na teoria marxista, que naquele momento ia ao encontro das questões políticas que o país vivia.

Entretanto, no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, ocorre um significativo processo de renovação historiográfica com a chegada da Nova História Francesa e da Nova Esquerda Inglesa, momento em que o debate sobre o ensino de história e sua relação com a produção historiográfica se intensificava cada vez mais.

No entanto, não tardou para que chegassem as críticas às propostas curriculares e o aparecimento de outras mudanças, sejam elas oficiais ou construídas na prática docente e refletindo, conseqüentemente, na não obrigatoriedade do uso dos programas oficiais.

Com isso os educadores e os autores das obras didáticas dispunham de total autonomia de escolher a maneira de construir tais materiais, o que influenciou a “maior ousadia na proposição de programas e de conteúdos para o ensino de história na escola fundamental.” (FONSECA, 2006, p. 66).

Diante desse fato, identificou-se certa incompatibilidade de opiniões no que diz respeito a um repensar do ensino de história nas escolas, pois nesse caminhar e reconstruir encontram-se várias vozes e diferentes espaços de saber aliados a interesses diversificados no que tange aos projetos políticos e educacionais, visto que na escola encontram-se variadas propostas de saber e poder (FONSECA, S. 1993).

Isso demonstra que a qualidade do ensino de história nas escolas está vinculada ao poder da disciplina em levar para a mesma os debates historiográficos recém discutidos no país.

Porém não são apenas essas questões que levam o professor a desvincular aqueles resquícios do ensino tradicional, já que as orientações metodológicas dos livros didáticos e os próprios livros não significam uma mudança na prática pedagógica do

professor, porque as práticas escolares não retratam fielmente os planos de ensino. (FONSECA, T. 2006)

E mesmo que a produção didática desse período divulgue o fim da história factual, linear e a incorporação de outras concepções historiográficas, sabe-se que é um engano, pois ainda nos dias de hoje encontra-se nas escolas fundamentais um “ensino refém dos livros textos onde os professores ainda transmitem os fatos históricos como verdades definitivas absolutas e cristalizadas.” (FERREIRA, 2004, p. 83).

Embora com todos os avanços percorridos no campo educacional, no que diz respeito às questões curriculares, em meados de 1990 com o fim dos regimes comunistas, a educação sofre outra virada nos objetivos, conteúdos disciplinares e propostas curriculares, sendo justificada pelos meios de comunicação em São Paulo da seguinte maneira: a mudança no currículo ocorre nas escolas porque “o currículo da vida mudou.”

Isto significava dizer que para aquele momento o objetivo da disciplina de história voltava-se para preparar o educando para o mercado de trabalho, diante do mundo globalizado e retornando novamente à concepção tecnicista do período ditatorial.

Nas palavras de Abud (1995) o que se buscava é adequar o currículo da escola ao currículo da vida, visto que o homem moderno deve ser formado para inserir-se ao mercado de trabalho e conseqüentemente deve estar ajustado ao interesse das empresas capitalistas.

O que nota-se é que depois de muitas conquistas e debates, chegam às políticas públicas adotadas pelo MEC e descartam as propostas que estavam sendo construídas aos poucos no bojo da escola e deixam claro que o âmbito escolar não está para fazer reflexão do mundo e muito menos possibilitar a formação de alunos sujeitos e agentes históricos da sociedade.

Nesse mesmo momento chegam os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) para atender o mercado globalizado, em que as palavras chaves são identificar, reconhecer, analisar, respeitar, e são esquecidas outras, como transformar, refletir, criticar, participar, pensar, construir.

Dentro do contexto descrito, os currículos¹¹ estavam novamente voltados a formar indivíduos não questionadores da sociedade vigente, distante da sua realidade e da participação na sociedade.

¹¹ Sugere-se a leitura do artigo “Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária” de Katia Abud, que está no livro de Circe Bittencourt, “O saber Histórico na Sala de aula” para aprofundar na questão do currículo enquanto instrumento poderoso de intervenção do Estado no ensino.

Nota-se que, através desses programas curriculares, o governo legitima seus poderes, designando o que se vai estudar e como se vai estudar. Então, através das políticas públicas de cada período histórico que aparecem as regras e normas de cada disciplina escolar.

Essa prática do governo efetiva-se através da difusão dos livros didáticos nas escolas, lembrando que esse material é “limitado e condicionado por razões ideológicas e técnicas” e “instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder.” (BITTENCOURT, 2002, p. 73).

Já em relação à formação dos professores, tanto os PCNs como as Diretrizes Curriculares Estaduais difundidas em vários locais no país definem o modelo de educador que buscam para atingir essa lógica capitalista e, principalmente, alcançar os objetivos dos projetos curriculares, aquele que contribuir para a aceitação e massificação dos materiais didáticos (PAIM, 2007).

Os documentos citados, portanto, pretendiam formar professores com determinadas “competência e habilidade”, mascarando de fato a importância dos saberes docentes e dando continuidade aos modelos dos regimes militares.

Assim a divisão entre professores universitários e escolas continua existindo, sendo os primeiros aqueles que pensavam e os outros os que executam. Nesse sentido, Paim explica (2007, p. 162) “que por detrás da competência já está pressuposto a incompetência, ou seja, já está dado que professores, como os incompetentes que são, devem apenas reproduzir aquilo que é produzido por aqueles que possuem a competência para tal.”

E é sobre essa visão apresentada anteriormente que verifica-se a necessidade de mudança, principalmente no tocante à formação de professores, tanto em relação à visão da universidade frente a essas questões, bem como ao pensamento do governo.

Nas palavras de Paim (2007), tais mudanças devem ocorrer através da postura do “Fazer-se Professor” e que ocorre por meio das experiências cotidianas, dos processos de lutas, conquistas, memórias, em que os educadores passam a ser sujeito do processo de mudança e construtores da sua própria história.

Para que se efetive na prática essa autonomia do professor da escola fundamental é de suma importância o rompimento da divisão dos saberes. E isto só é possível a partir do momento em que se traga para os debates a participação desses educadores e que se tornem público as discussões com os setores dirigentes para apresentar as suas divergências e as suas posições.

E ainda, a necessidade dos debates educacionais ocorrer por meio de comunicações democráticas e atingir principalmente o âmbito da sala de aula, pois são nestes locais que se constroem as relações entre alunos e professores (PAIM, 2007).

Portanto, são os referenciais teóricos definidos pelo professor que irão direcionar a sua ação pedagógica. Por isso, no próximo capítulo será discutida a formação do professor de história e sua prática pedagógica para que esse profissional responda à demanda dos alunos, no sentido de compreender a sociedade atual.

2 MUDANÇAS: UM CAMINHO PARA RENOVAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

É de suma importância buscar novas alternativas e linguagens que, integrando teoria e prática, dêem suporte para aproximar o fazer pedagógico ao saber historiográfico no ensino de história. Isto porque a prática pedagógica é orientada por um conjunto de fatores; entre eles, é fundamental a concepção teórico-metodológica do professor.

Entende-se que o processo pedagógico escolar é intencional; tanto alunos como professores precisam ter claros seus objetivos para que a aprendizagem seja significativa. Então, para a melhoria no ensino, faz-se necessário primeiramente uma concepção de história definida pelo professor e, depois, uma articulação entre teoria (saber) e metodologia (como fazer).

Dentre os fatores que explicam os problemas na prática pedagógica do professor no ensino de história estão aqueles relacionados à própria formação docente.

Muito tem se discutido sobre o perfil do profissional que irá chegar à escola e assumir as práticas educativas. Mas o questionamento a ser colocado é: até que ponto esse graduado tem de fato noção do que irá assumir.

Sobre isso, considera-se relevante resgatar a afirmação de Fenélon (1982, p. 11), o qual argumenta que o graduado, ao enfrentar a sala de aula, depara-se com situações jamais imaginadas; portanto, é necessário romper com os cursos de história livrescos, onde o “mito da palavra escrita e a confusão entre historiografia e o processo histórico acontecido [...] quase nunca recorrendo à prática de investigação.”

A autora ainda propõe que o ensino seja voltado para a produção e a pesquisa, desde a universidade até as escolas, mostrando a necessidade do Estado e das instituições universitárias de reconstruírem as relações entre os saberes que aprenderam na universidade e os saberes ensinados no cotidiano escolar.

No entanto, essa problemática somente será resolvida através de uma formação continuada em que o professor domine não apenas a produção do conhecimento histórico, mas um conjunto de saberes e valores culturais.

Um dos problemas encontrados é que geralmente o professor pensa que, após a graduação, não necessita mais de formação, é um profissional para atuar no ensino, e

não mais precisa se preocupar e não percebe que a realidade atual exige um aprimoramento teórico-metodológico constante.

Fenêlon (1982) explica que alguns aspectos comprometem a atualização do professor, tais como os baixos salários, a excessiva jornada de trabalho, a falta de valorização profissional e de incentivos governamentais, sendo esses alguns dos motivos que impedem a construção de práticas pedagógicas inovadoras.

Outros estão ligados à própria formação docente, uma vez que o professor pode não estar preparado para uma prática pedagógica que enfatize a construção do conhecimento pelo aluno, que supõe a incorporação da pesquisa como método de ensino.

Portanto, um dos motivos acerca desse problema é simplesmente porque, na universidade, tem-se intensificado a dicotomia entre o historiador (bacharel) e o professor (licenciado), onde este não é incentivado a dominar os procedimentos teórico-metodológicos daquele, fato que reduz ainda mais as possibilidades de atuação docente.

Sendo assim, o que se pretende é o rompimento desse perfil de formação de professores nas licenciaturas e a busca de um profissional que se faz professor, ou seja, sinta-se sujeito do processo de formação, encontre a sua própria autonomia ao sair da academia e chegue até a escola com o objetivo de participar do processo de construção do conhecimento junto com seu aluno, trocar experiências e partilhar saberes.

Para Paim (2007) o “fazer-se” professor ocorre de maneira relacional com outros sujeitos; então, é um processo que se dá no envolvimento com o outro, que tanto pode ser com outro profissional da área, ou o próprio professor universitário, na troca de experiências, conhecimentos com os alunos, visto que são elementos que contribuem para o desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, a formação de professores:

[...] deve ser discutida junto com os professores, junto com a experiência, levando-se em consideração o que o professor pensa, como vive, quais experiências tem para contar, que metodologias desenvolve, qual a relação que faz entre teorias e práticas cotidianas, enfim, precisamos deixar de pensar a formação para ou sobre o professor (PAIM, 2007, p.166).

Nesse sentido, a experiência para o “fazer-se professor” é a base para o início de qualquer proposta de mudança na formação de professores, e, para acrescentar essa importância, Thompson (1981, p. 16) explica que as transformações do ser social é que provocam as experiências modificadas, sendo esta determinante, pois “[...] exerce pressões

sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados.”

Entretanto, por meio das experiências nas relações produtivas, pessoais e culturais, os professores são reinseridos na história, abrindo um campo de potencialidades no âmbito social.

Tais experiências ainda propiciam formar um elo com a noção de “cultura” e, segundo Thompson (1981), não são apenas da posição do indivíduo frente ao modo de produção, mas visíveis em seus sentimentos, em sua cultura e nos seus valores morais.

Nesse pensamento thompiano pode-se relacionar a luta de classes também como uma batalha acerca de valores culturais; por isso, a formação dos professores está intimamente ligada aos aspectos da sua vida pessoal.

Nessa visão apresentada, nota-se que os indivíduos não são sujeitos fragmentados, por isso a necessidade de pensar na totalidade desse professor, para identificar como as relações são estabelecidas no bojo da escola, em que atuam vários intérpretes com esse profissional, como os pais, alunos, diretores e comunidade em geral.

E ainda deve-se lembrar que os saberes docentes são frutos da experiência de vida e da escola, porque são construídos no cotidiano, “são saberes plurais e heterogêneos, pois se originam de diversas fontes ou espaços de formação. Levar em conta o processo de desenvolvimento profissional aliado ao pessoal é contribuir para a construção de identidade docente.” (TARDIF, 2000, p. 13-16).

Para Paim (2007), é na transição do processo de formar para construir-se professor que se deve analisar o ato educacional como um campo fértil, frutífero, com uma história que está esperando para realizar-se, ou seja, fazer-se, e não considerar tal processo como uma mercadoria embalada e pronta, imposta para ser ingerida e reproduzida.

Ultrapassar os limites desses moldes traçados há anos requer refletir na figura do professor como indivíduo cheio de experiências que precisam ser contadas e, dessa maneira, como autor das suas práticas pedagógicas, deixando de ficar submisso ao conhecimento produzido pela academia e eliminando os resquícios de como deve ser o modelo padrão de professor.

Entretanto, os debates atuais acerca do ensino de história já apresentam novas propostas, tanto em relação à concepção de escola quanto da formação do professor.

Nota-se que atualmente as universidades já seguem caminhos objetivando formar professores que dominem os conteúdos históricos, de modo teórico, metodológico e empírico, preparando-os para serem professor/historiador, em que o ensino torna-se pesquisa

na sala de aula, problematizando os objetos históricos e levando os alunos a construírem uma consciência histórica.

Em relação às novas propostas pedagógicas no ensino de história, será feita a seguir uma reflexão de como o ensino de história e os professores possam estar em consonância com as novas propostas de ensino e aprendizagem.

2.1 COMO CONCILIAR O ENSINO DE HISTÓRIA COM AS NOVAS TECNOLOGIAS

Para responder à demanda da sociedade atual, o professor deve estar preparado para desenvolver a sua prática pedagógica em num contexto que o ensino de história deve ser aquele local preocupado com a aprendizagem realizada pelo indivíduo.

Concorda-se com Nóvoa (1992, p. 25) que o professor deve buscar formação continuada, o que “implica num investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os recursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.”

A apropriação dessa nova ação pedagógica é um processo de construção do sujeito historicamente situado e dependerá de sua história de vida, do contexto social em que está inserido e o seu próprio relacionamento com os alunos.

As mudanças pedagógicas serão necessárias para o desenvolvimento de novas competências na escola. No caso específico do uso do computador como ferramenta pedagógica, esta mudança tem sido lenta, ora ainda não foram incorporadas nas práticas pedagógicas ora prevalece com uso inadequado.

Entre as causas desse problema está a própria formação do professor, como relatado anteriormente, e a concepção predominante de que a introdução do computador na sala de aula poderia dispensar sua presença.

Há, conforme Libâneo (1998, p. 68), o “[...] temor pela máquina e equipamentos eletrônicos, medo da despersonalização e de ser substituída pelo computador, ameaça ao emprego, precária formação cultural e científica ou formação que não inclui a tecnologia.” Postura questionável, já que o computador é apenas um meio que por si só “não

vai a lugar algum”, já que para ser iniciado ou fornecer dados, precisa dos comandos do professor (REIS, 2006)¹².

Daí a necessidade de desmistificar a idéia de que os professores seriam substituídos pela máquina, uma vez que é ele quem irá avaliar: Como? Quando? De que forma? o conteúdo vai ser ensinado e aprendido pelos alunos.

Nesse contexto, é necessário voltar o olhar para formação inicial e contínua dos professores, priorizando a prática pedagógica em comunicação com as novas tecnologias, compreendendo-as como potencializadora da construção do conhecimento histórico.

Além disso, também é preciso encontrar a melhor metodologia para utilizar-se do computador, bem como o processo de transformar didaticamente o diálogo com os conteúdos, para criar um novo *habitus*¹³, que possibilite ao docente refletir sobre a maneira adequada do uso das tecnologias na sua prática pedagógica.

Para isso, é imprescindível alterar a cultura escolar, iniciando com a construção do conhecimento histórico a partir do cotidiano do aluno, em que os professores seriam mediadores do processo e o currículo estaria voltado para aprendizagens significativas.

Emerge, então, a importância da construção de currículos que incorporem e se adaptem às novas tecnologias, atendendo as especificidades de cada realidade escolar, construído entre professores e equipe pedagógica, para atender a demanda dos alunos inseridos naquela instituição.

Isto porque as formas de conceber a natureza do conhecimento e apreendê-lo são diversas:

[...] a diversidade de pressupostos e perspectivas nos permite confrontar Diferentes posições na sua organização teórica e procedimentos metodológicos [...] o permanente questionamento teórico-metodológico, existente na construção (da teoria) do conhecimento, da história, da educação e de seus campos de estudo/pesquisa, deve ser pensado quando se indaga o que é ensinar história hoje (CIAMPI, 2005, p. 124).

Neste contexto, o processo de ensino-aprendizagem em história não pode ser linear, uma vez que a construção do conhecimento ocorre a partir da análise, reconstrução e interpretação dos acontecimentos humanos e seus processos de mudanças.

Pode-se caracterizar o ensino de história como uma:

¹²Monografia apresentada na Universidade Estadual de Londrina para a obtenção do título de especialista em Educação, com o título: Tecnologia e Educação: o computador e a internet como ferramentas pedagógicas.

¹³O *habitus*, afirma Bourdieu e Wacquant é um “[...] sistema socialmente constituído de disposições estruturadas e estruturantes adquirido pela prática e orientado constantemente para funções práticas.” (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 97).

[...] forma de saber, que pressupõe um método científico no processo de transposição da ciência de referência para uma situação de ensino, permeando-se em sua re-elaboração, com o conhecimento proveniente do senso comum, de representações sociais (BITTENCOURT, 2002, p. 25).

Sendo assim, o papel do professor é levar o aluno a compreender as experiências dos diversos sujeitos e processos históricos, bem como as relações que existem entre os vários grupos humanos em diferentes espaços-temporais.

Nesse sentido, o professor possibilitará ao educando fazer uma análise crítica de sua sociedade, uma vez que “o conhecimento é um diálogo entre conceitos e realidade social; construção de significados e relações entre pessoas, idéias e objetos.” (CIAMPI, 2005, p. 125). Contudo, a apropriação do conhecimento é uma atividade em que se retorna ao próprio processo de elaboração do conhecimento histórico, que, conforme as Diretrizes Curriculares do Paraná (2007, p. 23), ao tratar o conhecimento como o “resultado do processo de investigação e sistematização de análises sobre o passado, de modo a valorizar os sujeitos históricos e suas relações, abre-se possibilidade de reflexão e superação de uma visão unilateral dos fatos históricos, que se tornam mais abrangentes.”

É importante desenvolver meios e estratégias para que o aluno possa interagir no ensino e aprendizagem e o professor passe a ser um mediador no processo¹⁴ da construção do conhecimento.

Faz-se necessário trabalhar com metodologias que possibilitem a reconstrução da memória e identidade sócio-cultural dos alunos. Fonseca, S. (2003, p. 37) ressalta confrontar as diversas teorias e metodologias para diversificar as fontes¹⁵, pois dinamiza a prática de ensino, “democratiza o acesso ao saber e fornece condições do debate entre diferentes visões.”

A autora chama a atenção para atentar-se para a limitação, seleção e interpretação das fontes, uma vez que o problema está em como trabalhá-las, pois o estudo da memória nos ensina que estas, independentes de serem escritas ou orais, estão cheias de subjetividade.

¹⁴O processo do conhecimento é resumido por Ciampi (2003, p. 112-113) como um movimento de relações recíprocas entre o sujeito que conhece o objeto a ser conhecido, num dado contexto sócio-cultural. As relações que envolvem alunos, professor e conhecimento, no espaço escolar, são complexas: articulam experiências, vivências, interesses, valores e expectativas diferenciadas. Nesse espaço cruzam vozes e significados diversos, influenciando no processo de construção do conhecimento.

¹⁵Segundo Ferro, (1983, p. 293), fazer a trama de uma “história universal, a partir de uma única fonte, ou mesmo só de uma instituição, cheira a impostura ou a tirania”. O autor coloca que as crianças e nós temos o direito de saber a verdade na história, para não aceitar a ideologia dominante que é inserida através dos meios de comunicação.

Fonseca, S. (2003) ainda ressalta que se devem utilizar os documentos de forma problematizadora, elaborando um diálogo crítico, em que aluno e professor façam parte do processo de investigação e possam ter acesso aos diversos documentos na construção do conhecimento, buscando superar um ensino de história que se fundamenta na homogeneidade, determinado pelo eurocentrismo evolutivo e progressista, seguido pelos positivistas.

E ainda uma das preocupações da autora é que, nas escolas, às vezes, a história é ensinada como espaço de transmissão de uma ou outra leitura historiográfica fragmentada e simplificada, que acaba impondo uma versão como verdadeira sobre determinados temas.

Dessa maneira o professor acaba seguindo o modelo positivista, em que o conhecimento não é questionado, não se debate sua origem, e é colocado como universal para ser ensinado, porque simplesmente está nos currículos.

Portanto, Bittencourt (2004) ressalta buscar na prática pedagógica a superação da visão tradicional do ensino através de um professor reflexivo, preocupado com a aprendizagem, enfatizando a experimentação, a investigação, a construção realizada pelo indivíduo e não a transmissão unilateral da informação e a cópia, deixando o papel de transmissor de conteúdos e assumir a postura de pesquisador.

Ao encontro dessas idéias Knauss (1996, p. 30) explica que “A sala de aula precisa ser definida como lugar de pesquisa docente, incorporando o aluno no processo de pesquisa. Assim, ensino-aprendizagem devem se confundir com a pesquisa.”

As ações pedagógicas por meio de pesquisa permitem colocar o aluno em diferentes situações de vivências, envolvendo procedimentos de problematização, observação, registro, descrição, documentação, formulação de hipóteses e explicação das relações, permanências e transformações da sociedade que aí se encontram em interação, procurando dessa maneira valorizar a experiência do aluno.

Segundo as Diretrizes Curriculares do Paraná (2007, p. 101), o professor de história deverá estar capacitado ao exercício do trabalho do historiador, dominando o conhecimento histórico e as práticas para a produção e pesquisa. Portanto, deve “ser um profissional que domina não apenas os métodos de construção do conhecimento, mas um conjunto de saberes que possibilita sua socialização e sua reconstrução no processo ensino e aprendizagem.”

Embora as diretrizes apresentadas enfatizem o professor/pesquisador, na maioria das escolas, ainda hoje, o ensino de história está embasado na concepção positivista,

que pouco contribui com a formação da consciência histórica do aluno e a formação de um cidadão crítico.

Segundo Silva (1984), grande parte do ensino de história ainda prioriza as narrativas cronológicas entendidas numa concepção de processo histórico como dado; a explicitação de conceitos e interpretações acrescenta a mecânica de memorização que resulta do ensino factual e não faz o aluno enxergar-se enquanto sujeito da história.

Então, Fonseca (2003), acredita que deve haver uma ação coletiva através da interação entre sujeito e conhecimento, mediada pela participação do professor, para que o processo de conhecimento ocorra, pois não basta o professor saber ensinar, mas propiciar melhores condições para que o ensino e a aprendizagem aconteçam.

Depreende-se disso que a melhor metodologia é aquela que contribui para uma prática pedagógica que estabelece um diálogo entre aluno-professor e que contribui significativamente para que toda teoria possa ser contextualizada e efetivamente praticada cotidianamente, objetivando sempre o desenvolvimento do pensamento histórico do aluno.

Isso porque o pensamento dos jovens não se forma apenas de fatos ocorridos no passado, exigindo que o educando experimente novos métodos de seleção e interpretação de fontes históricas.

Neste sentido, entende-se que as metodologias estão ligadas aos conteúdos que se consideram necessários no processo de construção do conhecimento histórico e aos objetivos propostos. Contudo, as discussões de tais propostas pedagógicas não se esgotam apenas com estas leituras, mas na possibilidade de articulá-las com o objeto de pesquisa apresentado, no que diz respeito à ação pedagógica mediada pelo auxílio do computador no processo de ensino e aprendizagem.

Considera-se que o computador possui muitas potencialidades no ensino e contribui de forma relevante nas pesquisas históricas, mas que, ao utilizá-lo em sala de aula, deve-se atentar para qual a melhor prática pedagógica a ser adotada. Na seqüência deste capítulo, serão apresentadas algumas considerações que irão propiciar esta discussão.

3 É POSSÍVEL NAVEGAR ENTRE DIVERSAS INFORMAÇÕES E CONSTRUIR CONHECIMENTO?

Com o atual desenvolvimento técnico-científico, não podemos mais conceber o conhecimento seguindo uma cronologia linear¹⁶. O mundo contemporâneo passa por um processo de grandes transformações, provocadas pelas tecnologias de informação e comunicação, onde os vários meios de comunicação emitem a informação em qualquer parte do planeta ao mesmo tempo.

Tais tecnologias da informação e comunicação são reconhecidas pela sigla TICs, que vão desde jornal, rádio, televisão, cinema, vídeo, fotografia, até as mais recentes, como a informática, internet, *blog*, hipertexto, vídeo conferência, CD-Rom e DVD (FERREIRA, 2004, p. 60).

Segundo Figueiredo, através da:

[...] multimídia, ou hipertexto, instalados hoje em CD-ROM, podem-se captar diferentes sentidos e formas de determinado recorte temático e concentrar todas as informações textuais, visuais e sonoras relevantes em um mesmo núcleo. O produto final é uma mensagem interativa na qual a recuperação da informação não é linear, como um livro ou filme (1997, p. 434).

Essas diversas mídias influenciam o cotidiano dos indivíduos, alterando o modo de raciocinar, agir e adquirir conhecimento. As TIC's são vistas por Pierre Lévy como:

[...] Tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas: memória (banco de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos), imaginação (simulações), percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos) (LÉVY, 2000, p. 157).

Percebe-se que o computador não é o principal e exclusivo representante das TICs, embora o considera como uma das ferramentas mais utilizadas pelos indivíduos, principalmente no acesso à internet¹⁷.

¹⁶ Silva (1980, p. 21) propõe superar o cronológico no ensino de história em combate ao ensino positivista, porque o estudo de datas durante muito tempo foi domínio da ideologia burguesa.

¹⁷ Rede de computadores capazes de se comunicar uns com os outros.

Por meio do computador pode-se construir hipertexto e hipermídia¹⁸ que em um único programa digital reúnem-se diversas mídias, imagens, sons, textos, que, relacionadas à pluralidade de objetos, contribuem para o educando desenvolver habilidades cognitivas e comunicativas.

A maior dificuldade consiste em saber qual a melhor metodologia para utilizar-se do computador no ambiente pedagógico. Para Valente (1999) o computador pode ser usado na prática pedagógica como máquina de ensinar ou para ser ensinada, que são situações diferentes, pois na primeira condição os métodos de ensino permanecem tradicionais e ocorre apenas à informatização deles, que seria a utilização para jogos, simulações, programas tutoriais e resolução de exercícios objetivos.

No sistema onde o computador é visto como máquina de ensinar, Valente (1999), denomina-o como método instrucionista, onde os alunos recebem as informações e a máquina torna-se repassadora destas que são adquiridas para memorização.

Um dos exemplos seria o uso de softwares educativos, como os de resolução de exercícios, no qual o aluno aperta a tecla para optar por alguma das alternativas e espera a resposta, certa ou não, do conteúdo respondido. No final aparece o seu desempenho, mas o aluno não fica sabendo os motivos pelos quais errou aquela questão.

Muitas vezes essa prática de aprendizagem torna-se um filão nas mãos daqueles professores acomodados, pois se livram da avaliação, visto que o resultado aparece pronto, através do sistema eletrônico e ele atribui apenas uma nota para o educando, conforme o diagrama 1, elaborado por Valente (1999).



Figura 1 – Abordagem instrucionista
Fonte: Valente, 1999.

¹⁸Segundo Matta, (2001, p.107) “são bases de dados navegáveis. O usuário navega de informação em informação por um jogo de linhas, ou elos, de associação entre nódulos de contexto. A hipermídia adiciona explícita não-linearidade aos textos e leituras. [...] podem fazer da hipermídia uma estrutura lúdica e dinâmica de informações e relacionamentos, organicamente flexível e adequada a uma rica exploração da mente humana.

Nesse caso, Valente (1999) ressalta que não explora as potencialidades do computador; ele torna-se máquina de ensinar e os objetivos pedagógicos ficam alheios a esse processo, desarticulados do ensino e aprendizagem, ocorrendo apenas a substituição do livro ou quadro por uma versão digitalizada.

Na segunda condição, quando o computador é máquina para ser ensinada, o uso dessa ferramenta é feita por uma abordagem construcionista, já que o conhecimento é construído mediado pelo computador.

Para Papert (1986), neste caso, o aluno interage com a máquina a partir das tarefas criadas pelo próprio interesse, acessando a banco de dados, elaborando desenhos, gráficos, entre outros. Assim, o ensino fica mais estimulante, leva-o a raciocinar e o professor é um orientador desse processo, contribuindo para o desenvolvimento intelectual do aluno.

Pode-se dizer que neste último exemplo a aprendizagem torna-se significativa, pois conta com a autonomia do próprio aluno na busca do conhecimento e o professor, o mediador desse processo.

No caso do acesso à internet, o aluno, ao ser fomentado pela curiosidade, vai navegando de forma que ele próprio acessa sites a partir de suas dúvidas. O educador ainda faz parte do processo, mas como um estimulador que instiga o problema e as questões; o aluno busca as respostas e soluções, mas não está limitado a apenas um site ou texto: ele próprio pode construir novos caminhos para solucionar as dúvidas.

Para melhor entendimento, analise o diagrama 2 sobre a aprendizagem construcionista.



Figura 2 - Abordagem construcionista
Fonte: Valente, 1999.

Essas duas opções de ensino, segundo Valente (1999), vão continuar coexistindo durante muito tempo na educação, pois o modo de ensinar está muito relacionado à concepção de educação e os objetivos de cada educador.

Portanto, um educador que queira um aluno autônomo, vai preferir a segunda opção, a construcionista, enquanto que um educador que se pensa ser o único sujeito do processo e o aluno apenas um assimilador, escolherá a instrucionista.

Para melhor entendimento de como a escola está assimilando e aderindo essas mudanças no processo de ensino e aprendizagem no que diz respeito a adoção dos computadores, será refletido posteriormente.

3.1 COMO A ESCOLA ESTÁ ATENDENDO AS NOVAS DEMANDAS DA SOCIEDADE?

Diante dessas transformações tecnológicas surgem novas exigências sociais, refletindo na educação, impondo questionamentos sobre o papel da escola diante dessa realidade, no seguinte aspecto: Como as novas tecnologias, em especial o computador, foram incorporadas à escola? Quais são as potencialidades que eles oferecem que diferem das formas convencionais de ensino? E no caso específico desta pesquisa, como essa ferramenta pedagógica pode contribuir com o ensino de história? Questionamentos esses que foram apresentados no início da pesquisa.

Embora essas questões sejam complexas e respondê-las exige um conjunto de reflexões, pretende-se ressaltar elementos pertinentes à pesquisa, como a importância de existir no ambiente escolar¹⁹, além de recursos tecnológicos, pessoas capacitadas, para que se possa construir o conhecimento²⁰.

Sendo a escola um local de construção do conhecimento, socialização do saber e trocas de experiências; existe a necessidade de debates entre educadores e equipe pedagógica para a incorporação do computador no ensino.

Lembrando que a instituição escolar deve estar à frente numa sociedade onde os conhecimentos científicos ficam ultrapassados num curto espaço de tempo, “não se

¹⁹Fonseca (2003, p. 10) nos chama a atenção para a função da escola, que é um “lugar de produção e socialização de saberes. Diante disso, a necessidade de repensar as práticas pedagógicas dos professores no interior dos diferentes espaços educativos.”

²⁰ “O conhecimento é um diálogo entre conceitos e realidade social; construção de significados e relações entre pessoas, idéias e objetos.” (CIAMPI, 2005, p. 125).

pode admitir que justamente a escola, local onde se deveria produzir conhecimento, fique a margem da maior fonte de informações disponíveis e mais, não seja capaz de orientar sua utilização.” (FERREIRA, C., 1997, p. 87).

Nesse contexto, faz-se necessário outro modelo educacional, uma vez que os padrões atuais são incompatíveis com a memorização, repetição de fatos e o professor como exclusivo detentor do saber.

É fundamental resgatar a afirmação de Ciampi (2005, p. 123), explicando que a grande quantidade de informações leva a pensar em novas práticas pedagógicas “não apenas nos conceitos disciplinares, mas a pesquisa e seleção dessas informações adquiridas, para resolver problema e analisar as possíveis soluções, as mais adequadas ao seu contexto.”

As novas linguagens estão imersas na sociedade e, com isso, possibilitam novas formas de leitura; entretanto, o computador não pode ser visto apenas como um dos maiores veículos de transmissão de informações, mas como poderosa ferramenta pedagógica, que poderá ser utilizada para diferentes situações de aprendizagem, que envolvem desde procedimentos de problematização, observação, registro, documentação e até formulação de hipóteses.

Uma das potencialidades dessa ferramenta é o acesso a internet²¹, como já mencionou-se no tópico anterior, que, segundo Moran (1999), abre caminhos para novas maneiras de adquirir conhecimento e é fonte de ilimitadas informações, que vão desde artigos científicos, livros, documentos, a revistas e outros.

Lembrando que, como qualquer outro recurso tecnológico, este deve ser entendido como um dos meios alternativos para construir o conhecimento, visto que propicia ao indivíduo interligar-se com o mundo, resultando em escolas menos autoritárias, cedendo lugar para ambientes de aprendizagens atrativos, estimuladores e criativos.

No início da década de 1990, o computador passou a ser adquirido não somente para as empresas, mas para uso pessoal, chegando até as residências e as escolas pela acessibilidade e a redução gradativa dos valores desta ferramenta. Paralelo a isso, ele começou a ser alvo de debates para utilização no ensino. Além disso, “criaram-se softwares de banco de dados relativamente amigáveis e baratos.” (SILVA, 1998, p. 168).

Nesse período implantaram-se as novas Diretrizes e Bases da Educação

²¹ Rede computadores que se interligam no mundo inteiro.

Nacional, aprovadas pela Lei nº. 9394/96, que trouxe à tona artigos relacionados à ciência e tecnologia, “[...] a determinação de uma educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia (art. 39).” (FERREIRA, A., 2004, p. 15) e assim, os equipamentos computacionais chegaram ao ambiente escolar.

Posteriormente, ocorre a inserção dessas máquinas nas escolas através de projetos políticas públicas, tais como o projeto Proinfo²², adotado na rede estadual de ensino, implantando laboratórios de informática como subsídio ao processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Nova (1999, p. 82), além dos motivos econômicos, sociais e culturais, existem as demandas internas dos próprios sistemas educacionais, que não conseguem mais dar conta das necessidades pedagógicas. “Isso pode ser visualizado nas diversas tentativas de reformulação das teorias e discursos pedagógicos realizadas nos últimos trinta anos, que quase sempre, direta ou indiretamente, abordam a questão das NTIC.”

Portanto, os computadores não chegam às escolas fora do contexto escolar, visto que a implantação altera aspectos do cotidiano, mesmo sendo mínima a utilização. “A adaptação do espaço físico, da grade curricular, os imprevistos técnicos, a curiosidade dos alunos, sem falar nas transformações, quando se utiliza este recurso, parecem provocar alterações, adaptações, fascínio, medos e incertezas.” (FERREIRA, A., 2004, p. 16).

O problema consiste em que muitas escolas implantaram o Laboratório de Informática pela iniciativa do governo e o computador passou a fazer parte do ambiente escolar sem que houvesse uma metodologia definida e objetiva da prática pedagógica a partir do uso dessa ferramenta. O que se vê é a larga utilização nas secretarias das escolas, bibliotecas, ou seja, para fins burocráticos.

Enquanto isso, os laboratórios instalados estão fechados, com grades de segurança e até encontram-se máquinas sucateadas, devido à falta de interesse e de iniciativa, tanto pela escola quanto pelo governo para uma devida preparação dos docentes, a ponto de se depararem com máquinas novas sem uso e ao mesmo tempo ficando obsoletas, uma vez que ninguém tem acesso a elas.

E quando utilizados, são voltadas para aulas de informática, onde os alunos aprendem o funcionamento dos programas do pacote do Office. Essa forma de “uso da

²² O MEC tem priorizado, ao formular políticas para a educação, aquelas que agregam às melhorias institucionais o incremento na qualidade da formação do aluno. O Programa Nacional de Informática na Educação – Proinfo, é desenvolvido por meio da Secretaria de Educação a Distância, em parceria com governos estaduais e municipais, destinado a introduzir as tecnologias de informática e telecomunicações – telemática – na escola pública.

informática, [...] como estratégia de animação ou como substituta de aulas, acaba reforçando o caráter tradicional da educação, baseado na transmissão de conhecimentos para que os alunos os assimilarem de forma passiva.” (NOVA, 1999, p. 83).

Embora tão disseminados os computadores, Nova (1999) explica que no ensino a sua função não está clara para os professores, mesmo existindo uma grande necessidade de implementá-lo.

Fato questionável, já que, para Ferreira, C., (2004, p. 61) deve-se primeiramente:

[...] habilitar os docentes para a correta utilização didática das NTIC, revela-se *sine qua non* para o desenvolvimento de sua prática pedagógica no mundo atual. Assim, é importante que a formação docente enfoque a incorporação crítica destas ferramentas como ponto central para sua utilização no universo educativo.

Somente quando essas máquinas forem bem utilizadas na escola²³, a partir de novas práticas pedagógicas, estará enfocando a aprendizagem dos alunos e desenvolvendo uma pedagogia de inclusão²⁴, contribuindo para a melhoria da qualidade na formação do aluno.

Isto porque os alunos atualmente apresentam um outro perfil daqueles das gerações passadas, decorrentes também do processo de transformação da sociedade. Para tal discussão será esboçado algumas idéias no próximo subitem acerca desse assunto.

3.2 QUAL O PERFIL DE ALUNOS NESSA SOCIEDADE DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO?

Vivemos um momento histórico em que o avanço dos sistemas de informação e comunicação provocou um aumento das relações virtuais em diversas áreas do saber, redimensionando o espaço e, conseqüentemente, tornando o tempo mais rápido e as relações sociais mutáveis e inseguras.

²³ Ao socializar o conhecimento histórico produzido e preparar as atuais e futuras gerações para a construção de novos conhecimentos, a escola está cumprindo seu papel social (ORÍ, 2003, p. 130).

²⁴ A pedagogia de inclusão proposta por Ciampi (2003, p. 110) visa à prática da cidadania e o respeito às diferenças, com a realidade da exclusão, que aponta justamente para a distância entre a teoria e a prática.

Nesse contexto, encontra-se uma geração de alunos que, muitas vezes, são identificados como alienígenas²⁵ em sala de aula “[...] por seus professores, ou seja, são vistos como diferentemente motivados, desenhados, e construídos.” (SILVA, 1995, p. 212).

Outra questão é que, cada vez mais, os jovens vêm recebendo influência das mídias, tornando-se envolvidos com as pelas tecnologias de comunicação e informação, principalmente no que tange a utilização da ferramenta computacional.

Contudo, um aspecto importante desse cenário é que, segundo Silva (1995), esses seres (alunos) não estão apenas de passagem, mas definitivamente estão aqui para permanecerem nessa sociedade e ainda para tomar conta da situação.

A presença da mídia e da cultura de informação no processo de escolarização, para o autor supracitado, contribui para que esse processo de estranhamento no relacionamento entre professores e alunos aconteça.

Na esteira do pensamento de Silva (1995, p. 214), o que está ocorrendo é um “deslocamento da escola para a mídia como o aparelho ideológico de estado dominante”, no modelo apresentado por Althusser²⁶.

Isto significa dizer que os programas curriculares tendem a se separar da escola, o que provoca a necessidade de fazer um novo currículo e compreender os espaços escolares, para atender os interesses da sociedade moderna. Por isso, é necessário:

[...] avaliar o nexos cada vez mais importante entre a cultura da mídia e a escolarização moderna, bem como os movimentos em direção à informatização e à tecnologização do currículo, tais como os que já são aparentes em nossas escolas e em nossa política educacional atual (SILVA, 1995, p. 218).

Na situação exposta, os professores não podem ficar distantes dos acontecimentos que engendram a sala de aula, principalmente quando os denominados alienígenas chegam e tomam suas carteiras, exigindo que se inicie o processo de transferências de informações (SILVA, 1995).

No ato educacional, alunos arquivam apenas o que lhes interessa e *deletam* grande parte dos conhecimentos necessários para a vida. Frente a essas situações, precisa-se de inteligibilidade do professor para reconhecer que as regras do jogo modificaram-se diante

²⁵ O termo é utilizado por Silva (1995) para referir-se a como os alunos são vistos em sala de aula, criatura diferentes dos humanos.

²⁶ O modelo que reproduz a ideologia dominante.

da forte influência dos meios tecnológicos, principalmente dos computadores, no cotidiano dos nossos alunos.

Para isso, faz-se necessário encontrar novas formas de conceber o ensino e aprendizagem. Segundo Chervel (1990), é a transformação do público escolar que obriga a disciplina a se adaptar e, conseqüentemente, o professor precisa encontrar novas práticas pedagógicas para atender as mudanças sociais, econômicas e tecnológicas da sociedade.

Diante da realidade apresentada, busca-se analisar nesta dissertação quais os meios mais adequados na prática pedagógica para atender essa realidade escolar. Faz-se necessário uma reflexão da formação de professores, visto que é um dos mecanismos mais eficaz quando se pensa em renovação pedagógica. O importante é estabelecer diálogos para encontrar caminhos possíveis para possibilitar a construção do conhecimento histórico pelo aluno.

Alunos estes que vivem um presentismo constante e esquecem na maioria das vezes as relações com o seu passado bem como o seu próprio futuro. Para isso, será apontado na seqüência das reflexões como o espaço e o tempo com a introdução dos computadores alteraram o cotidiano dos alunos.

3.3 REDIMENSIONAMENTO DO ESPAÇO E TEMPO

Nota-se a existência de transformações históricas jamais vivenciadas pela humanidade, especialmente alterações nas noções de tempo e espaço, após a introdução dos computadores no cotidiano dos indivíduos, conceitos fundamentais no ofício do historiador.

Para Castells (1999), esse fato vivenciado é fruto de uma sociedade em rede voltada para aplicação de informação, em que a questão material está sendo transformada rapidamente por uma revolução tecnológica que tange todos os aspectos da vida humana.

Tais alterações, de maneira mais generalizada, atingem a forma de pensar, agir e de representar a própria realidade e principalmente no que diz respeito ao aspecto educacional. Os impactos são irreversíveis, uma vez que hoje a escola não é mais o único e exclusivo espaço de transmissão de saberes, isto porque o espaço e tempo de aprendizagem podem ocorrer em locais que não são propriamente pertencentes à educação formal.

Segundo Kenski (2003), o “tempo da escola”, que antes era determinado diariamente para a aprendizagem sistematizada, muitas vezes é substituído por outros momentos e espaços de ensino, como exemplos as realidades virtuais.

Nesse aspecto, Nóvoa (1999, p.45) chama a atenção para a importância de se “analisar as conseqüências desses processos de virtualização na vida social e subjetiva dos indivíduos”, pois já pode se pensar na educação como parte integrante desse “processo contínuo de virtualização, como potencial de transformações contínuas.”

Essas mudanças resultam do avanço das tecnologias de comunicação e informação, visto que agora é o lugar que passa a organizar o tempo a partir do espaço, contrapondo-se com as concepções clássicas que enfatizam o poder do tempo sobre o espaço. Aquele tempo linear, etapista, cognoscível, mensurável está dissolvido nessa sociedade, levando, segundo Castells (1999, p. 461), a:

[...] mistura de tempos para criar um universo eterno que não se expande sozinho, mas que se mantém por si utilizando a tecnologia para fugir dos contextos de sua existência e para apropriar de maneira seletiva, qualquer valor que cada contexto possa oferecer ao presente eterno.

A qualquer hora do dia, através dos computadores, via internet, pode-se ter acesso a informações em locais distantes, participando instantaneamente dos acontecimentos sociais. Outros podem ainda obter tais informações, posteriormente, através da disponibilização das mídias eletrônicas, substituindo de vez as enciclopédias impressas e impondo ritmos e dimensões diferentes no ato de ensinar e aprender.

É um tempo que altera a ordem seqüencial dos fenômenos, prende-se a espaços múltiplos, divididos, difundidos e desconectados, onde os indivíduos transcendem o tempo. Tais acontecimentos fazem parte do cotidiano, pois basta perguntar aos alunos qual o tempo que estes dedicam para as atividades escolares, ou seja, para os estudos em suas residências, e para a navegação em rede e, logo, ter-se-ia a surpresa em suas respostas. O tempo certamente para a navegação na internet é maior que o tempo de estudo.

Muitos dos alunos perdem-se no tempo acessando sites de entretenimento, participando de orkuts, salas de bate-papos até com pessoas desconhecidas, enviando e-mails

O contato com os alunos no cotidiano da prática docente tem permitido afirmar que a maioria daqueles que possuem computador na residência passa em torno de 7 a 10 horas no computador realizando tais atividades mencionadas acima, sem nenhum controle de suas famílias e, quando questionados, em sua maioria, respondem que não percebem o

tempo passar, visto que a interação acontece simplesmente pelo monitor do computador. Eles ficam presos àquele espaço enclausurado, tornando-se um objeto alienado pela máquina.

Esse fato pode ser relacionado com as palavras de Castells (1999, p. 490), e significa compreender que a “intemporalidade navega em um oceano cercado por praias ligadas ao tempo, de onde ainda se podem ouvir os lamentos de criaturas a ele acorrentadas.” Entretanto, deve-se utilizar a Internet para alcançar a liberdade, como diz Castells (1999) e para alcançar o desenvolvimento pessoal e intelectual.

Nesse sentido, observa-se que se instaura uma nova forma de viver e conviver com o tempo, dando lugar a um tempo veloz, instantâneo, em que os fluxos constroem novas formas de relações sociais, ou seja, a interatividade passa ser on-line (tempo real) e, conseqüentemente, provocam um novo “nomadismo (às avessas), em que os homens passam a estar a todo o tempo em diversos lugares do planeta sem sair (fisicamente) de onde estão, através do acesso ao ciberespaço.” (NOVA, 1999, p. 62)

As redes informatizadas via internet dispõem aos alunos, uma série de informações que são compartilhadas por diversos sujeitos e em lugares distintos, democratizando, de maneira virtual, o acesso ao saber e reconfigurando novas formas de sociabilização e novos estilos de vida. Cabe a esses alunos utilizá-las da melhor maneira para o despertar do senso crítico e transformar essas inúmeras informações em conhecimento.

Pelo exposto, as novas formas de comunicação modificam totalmente o espaço e o tempo, bem como os aspectos da vida social. Regiões ficam soltas de sua importância e expressão cultural- histórica e se conectam em redes funcionais, resultando na substituição de espaço de fluxos para espaços de lugares.

O tempo é dissolvido nessas ondas de comunicação, visto que o passado, presente e futuro são organizados para interagir entre eles na mesma informação. No entendimento de Nóva (1999, p. 63), “o tempo torna-se fracionado e fugido à medida que uma nova história é construída diariamente”, ou seja, a notícia chega bombardeada de informações e imagens e intermedeia as relações humanas. “A memória torna-se progressivamente um valor em desuso em prol de uma cultura e um pensamento do imediato, ‘do aqui e agora’, os acontecimentos tendem a perder seu impacto psicossocial.”

Tais situações descritas acabam levando principalmente os alunos a perderem o senso crítico, devido às imagens e informações alcançarem as suas mentes automaticamente, sem a necessidade de refletir sobre elas num grau de profundidade maior, como acontece na maioria das vezes no processo da escrita.

Esses aspectos já são características marcantes nos alunos que vivem um tempo presenteísta e isso nos assusta muito, pois não sabemos onde vai chegar a aceleração do pensamento humano, com o reflexo e a influência das tecnologias de comunicação e informação frente ao ritmo acelerado de vida. É nesse sentido também uma das grandes preocupações de Hobsbawm (1998, p. 13), quando expressa que:

[...] a destruição do passado - ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas - é um dos fenômenos mais característicos lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso, os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio.

O que se questiona, enquanto professores de história e preocupados com o próprio ofício, é essa destruição do passado, visto que as mudanças temporais já são perceptíveis em nossas vidas e a dos alunos.

Entretanto, basta lembrar o tempo dos nossos avós que se consegue perceber as diferenças no que diz respeito às relações humanas, econômicas e sociais, naquela época eles passavam seu tempo contando “estórias” nas vizinhanças sem medo de se atrasar para os compromissos.

Hoje não se tem tempo, nem para olhar para o vizinho, muito menos conversar, porque o indivíduo está sempre correndo contra o tempo, atarefado, atrasado, cansado e com outros problemas conseqüentes desse processo, na medida em que o tempo atual é marcado pelo domínio do capital, do trabalho, do comprar e consumir.

A perda desse passado implica o esquecimento da identidade, de quem somos, por que estamos aqui e para onde vamos. E esse parece que é um dos objetivos dos jovens atuais: apagar o passado, visto que o importante é o hoje, o momento vivido e isso levam talvez à remissão do fim da memória coletiva, individual; conseqüentemente, será que pode-se falar no fim da história?

Partindo da premissa de Le Goff (1984, p. 47), um povo que não tem memória, ou seja, não se lembra do seu passado, não possui história, pois a memória é o local “onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro.”

Conforme as análises feitas em relação às alterações espaços-temporais, uma das propostas no que diz respeito especificamente ao campo educacional é encontrar

novas práticas pedagógicas, através de cursos de formação de professores e de formação continuada. Com isso, o professor de história poderá recuperar o sentido da história para seus alunos, oferecendo aulas em que os conteúdos sejam significantes para sua vida, para que passe a ter sentido o processo de ensino e aprendizagem.

Para Moraes (2000, p. 10-11)²⁷, isso não significa rejeitar as tecnologias modernas de comunicação. Porque:

O uso do computador criou uma ecologia do conhecimento, fora da qual provavelmente não haverá mais aprendizagem. Não acho que alguém ganha alguma coisa, em termos de aprendizagem, pelo simples fato de desligar o televisor ou proibi-los aos filhos. Não é deixando de fazer algo que vamos nos educar e sim recuperando a nossa capacidade crítica que, no caso da história, significa recuperar o sentido do tempo.

Para repensar o ensino de história em consonância com seu próprio tempo, Ferreira, C. (2004) traduz em poucas palavras elementos necessários para o professor atender as mudanças ocorridas na sociedade, o que requer uma nova postura do professor frente a essas questões.

Cabe, pois, aos professores de história a tarefa de levar a estes diferentes atores uma educação problematizadora que os faça compreender, agir e pensar historicamente contribuindo para a formação de um sujeito que saiba situar-se no tempo e no espaço tornando-os ativos participantes do processo social. E isto concretamente é mudar atitudes! (FERREIRA, C., 2004, p. 318).

Somente a partir desses apontamentos delineados poderá repensar um ensino de história que atenda as mudanças ocorridas na sociedade e esteja à frente do seu tempo a fim de compreender as diversas possibilidades na construção do conhecimento histórico, a partir do auxílio da ferramenta computacional, sendo essa uma das propostas de reflexão para o tópico seguinte.

²⁷ Palestra ministrada no dia 27/5/2000 no Educador 2000 -- Congresso Internacional de Educação. Professor de História da EE Prof. Coriolano Monteiro e EMEF Dr. Edson Luís Chaves, Campinas/SP. Acromo@cps.sol.com.br

3.4 POSSIBILIDADES DE CONEXÕES DO COMPUTADOR NO ENSINO DE HISTÓRIA

Em relação às dificuldades apresentadas sobre as mudanças encontradas na sociedade, no perfil dos alunos dessa nova geração, e a manutenção da posição conservadora da escola em pleno século XXI, ainda tem-se a esperança na possibilidade de inovação na prática docente e o rompimento com a concepção tradicional de ensino.

No caso específico do ensino de história, essas inovações podem começar com a utilização do computador, a partir do uso dos recursos multimídias, contribuindo para que através das informações obtidas apropriem-se do conhecimento e que os levem a compreender o passado²⁸ ao fazer análise crítica, frente ao presente.

Existem muitas alternativas de integração e envolvimento com essa ferramenta pedagógica, por meio do acesso a uma riqueza de recursos, como sons e imagens, propiciando maiores explorações e integrações de idéias por parte dos alunos nas questões conceituais históricas.

E ainda, chama-se a atenção para a mudança nos papéis dos professores e métodos de ensino, bem como a facilitação na busca de dados de natureza histórica, direcionando-se às propostas das concepções historiográficas da Nova História Francesa ou Nova Esquerda Inglesa.

Já que essas máquinas não podem ser vistas na concepção tecnicista, onde se resume a técnica pela técnica, uma vez que “o mundo tecnológico de hoje não é uma máquina absurda, que aí está para escravizar a mente. Este mundo precisa ser entendido e interpretado à luz das visões extraídas do homem para ler a história.” (BASTOS, 1997, p. 9).

Ao contrário, o computador deve ser utilizado de maneira criativa, através de pesquisas em sites via internet, com visitas a museus, consulta a arquivos históricos, fornecendo momentos jamais alcançados anteriormente e tornando a disciplina de história atrativa.

Assim, o aluno tem condições de entrar em contato com outras pessoas, trocar experiências, construir conceitos coletivamente, a partir do contato com diversos sujeitos, em que o virtual invade as emoções e domina as curiosidades.

²⁸ Segundo Hobsbawm, (2002, p. 30), o passado continua a ser a ferramenta analítica mais útil para lidar com mudanças constantes. Em suma, o que agora legitima o presente e o explica não é o passado como um conjunto de pontos de referência, ou mesmo como duração, mas o passado como um processo de tornar-se presente.

Nota-se que nessa perspectiva ampliam-se os horizontes, pois as vantagens de utilização são inúmeras no ensino, porque propicia a “utilização de programas, onde a forma de navegação depende exclusivamente do usuário, a linearidade da informação imposta pelo livro é eliminada e o ensino, individualizado, segundo as necessidades de cada educando.” (FIGUEIREDO, 1997, p. 431).

Figueiredo (1997) explica que a rotina de trabalho do pesquisador/professor altera-se, pelo motivo de que tarefas trabalhosas e demoradas antes da utilização do mesmo passam a ser mais fáceis e ágeis através das opções de programas, acesso a um infinito banco de dados, verificação de catalogação, busca de referências bibliográficas, editores de texto, transcrição de dados e uso de scanners, planilhas eletrônicas, gráficos e tabelas.

O professor precisa encontrar a melhor forma de aproveitar os recursos computacionais, com vista à solução de problemas e à realização de atividades investigativas²⁹.

Existem programas de autoria que tanto para o educando como para o docente proporcionam outra proposta para interagir com o computador, “produzindo softwares com vários assuntos históricos, que entre outros, podem ser a construção da história da família, de sua região ou de uma instituição.” (FERREIRA, C. 2004, p.154); nessa relação, o professor apresenta-se como um facilitador do aluno enquanto autor do seu processo de ensino e aprendizagem.

Estudos sobre programas de autoria foram realizados através de atividades com alunos em ambientes colaborativos por Matta³⁰ que explicam aos professores que pretendem ensinar com ou através de computadores, que esses podem ser uma ferramenta cognitiva porque:

[...] facilitam o processo de aprendizagem ao assumirem o papel de parceiros intelectuais. Ao utilizá-los para resolver uma questão, ou criar uma representação, o sujeito tem que pensar árdua e profundamente sobre o conteúdo a ser trabalhado, tem que se envolver com modelos de resolução, com a significação de seus atos e decisões e com o exercício de habilidades racionais complexas. Ao engajarem o estudante no pensamento crítico,

²⁹ O conhecimento e a prática de investigação estão indissolavelmente ligados à construção do pensamento sócio- histórico; segundo a citação de Schmidt e Garcia (2003, p.224), é nessa perspectiva que as autoras defendem a presença da investigação no método de ensino de história, como um fator imprescindível na formação do pensamento histórico do adolescente.

³⁰ Tese de doutorado em educação, de Alfredo E. Matta, pela Universidade Federal da Bahia, sobre os Procedimentos de autoria hipermídia em rede de computadores, um ambiente mediador para o ensino-aprendizagem; a pesquisa trata de investigar a aplicação de procedimentos pedagógicos de autoria hipermídia para o ensino-aprendizagem de História.

ajudam-no a perceber e recriar significados, a atuar nos processos, possibilitando a construção do conhecimento (MATTA, 2001, p. 35).

Nesse sentido, Matta (2001) enfoca que o ensino direcionado para resolução de problemas forma alunos criativos, autônomos, com capacidades de solucionar questões e elaborar conhecimento.

Segundo o autor citado anteriormente, os programas de “*autoria* ou *hipermídia*”³¹, propiciam análises não lineares de gráficos, imagens e textos interativos e “põe os alunos na posição de organizador de informações em múltiplas direções [...] coloca visível o que aluno pensa e transforma o pensamento em algo ‘mexível’, concretamente avaliável [...]” (MATTA, 2001, p. 72).

Para Matta (2001) um dos fatores que leva-o a considerar o computador como ferramenta “cognitiva” além do mencionado acima é ainda porque torna-o possível de possibilitar ao aluno uma relação concreta com o seu próprio pensamento.

Na visão deste autor, os computadores são usados para possibilitar um caminho para buscar a construção de soluções de problemas pelos alunos através da interação com o aluno, favorecendo a construção do conhecimento por situações problematizadoras e imprescindíveis de intervenções por parte do professor que acompanha o processo de desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

É importante ressaltar outra possibilidade de uso dessa ferramenta através de Softwares Educativos³² como mais um dos recursos didáticos para o professor. Contudo, este necessita de escolha e avaliação docente, como o livro didático, para que o mesmo tenha a finalidade de atender os conteúdos propostos e contribua para a construção do conhecimento.

Existem infinitas atividades a serem realizadas. Se forem bem utilizadas possibilitam transformar a disciplina de história em matéria dinâmica, viva e não apenas baseada na repetição ou memorização de fatos.

Uma das possibilidades que já foram citadas anteriormente é o acesso a Internet, pois as pesquisas são facilitadas, ocorre intercâmbio entre professores e alunos, alunos com alunos, professores e professores, contribuindo para troca de experiências, desaparecendo a distância do espaço geográfico.

³¹ Matta considera que em um sistema de hipermídia deve coexistir ao mesmo tempo leitura e autoria, o autor. O ambiente informatizado e os sistemas de suporte à hipercomposição são vistos como mediadores da construção do conhecimento em História apresentando dessa maneira as potencialidades do computador nessa disciplina.

³² Para melhor compreensão sobre softwares educativos, a dissertação de mestrado de Márcio de Fatimo Tomaz, da Universidade Federal do Paraná (2005) faz uma análise didática deste tipo de suporte pedagógico no ensino de história.

Nessa perspectiva pretende-se abordar algumas das vantagens do uso da Internet no cotidiano escolar para a melhoria do processo de aprendizagem. Por exemplo: o professor ao iniciar a aula a partir do recurso da Internet pode incentivar seus alunos a tarefas desafiadoras, a partir de temas estimulantes, direcionados para o cotidiano do aluno. Isso significa que pesquisa em sites³³ dá subsídios ao professor e propicia Análises de documentos, bem como a navegação em museus virtuais citados anteriormente, proporcionam mudanças significativas no ensino, porque são compreendidas como metodologias ativas, com o objetivo de facilitar a participação dos alunos na elaboração do saber histórico.

Segundo Moran (2006), as pesquisas pela Internet podem ocorrer no primeiro momento "*ao vivo*" (*juntos fisicamente*) professor e aluno e, posteriormente, "*off line*" (cada um pesquisa no seu espaço e tempo). Primeiramente, o docente, atento às descobertas e as trocas de experiências e informações, ajuda os alunos a contextualizá-las e problematizá-las.

No segundo momento, o docente direciona-a e socializa o conhecimento entre os grupos participantes, onde todos relatam suas dúvidas, sugestões, o que pode ocorrer através de e-mail ou acesso a páginas de sites do professor ou dos próprios alunos, até mesmo por *blogs*. Essas são as chamadas aprendizagens colaborativas.

Esta é a riqueza do processo de construção do conhecimento, por meio de intercâmbios entre grupos, através de construções e reconstruções das informações para então (re)significá-las a partir das próprias experiências cotidianas.

Acredita Moran (2006) que a comunicação *on-line* segura a atenção dos educandos, principalmente nas atividades que ocorrem na hora (*just in time*), por isso a necessidade de a escola instalar recursos para o acesso a Internet, principalmente quando tratamos de alunos carentes que não têm acesso a esses meios em casa.

Nesse caso, o papel do professor consiste em mediar a pesquisa e a apresentação dos resultados, que podem ocorrer até em grupos. Entretanto, aparece o problema dos embasamentos teóricos e metodológicos do professor, já citados, pois só orienta aquele que domina os conteúdos e a prática pedagógica; caso contrário, vira uma panacéia na cabeça do docente, que ao invés de facilitar, complica mais a sua vida.

³³ Os endereços dos sites bem como a especificação de cada um deles encontram-se disponível na tese de doutorado de Carlos Augusto Lima Ferreira, defendido em 2004 na Universidade de Barcelona sobre "A formação e a prática dos professores de história: enfoque inovador, mudança de atitudes e incorporação das novas tecnologias nas escolas públicas e privadas do estado da Bahia, Brasil., e também em um dos capítulos do livro "Ensino de História: reflexões e novas perspectivas", Salvador: Quarteto, 2004, onde o autor é o organizador do mesmo.

Assim, aquele professor que não é flexível, inovador, disposto a ouvir e trocar informações com seus alunos, bem como interagir com os mesmos, está simplesmente obsoleto na sociedade de conhecimento.

Embora essas potencialidades sejam enriquecedoras, segundo Moran (1997), apresentam limites na prática pedagógica. Isso não significa abandonar os antigos métodos de ensinar, mas utilizá-los dentro de uma visão pedagógica nova e criativa. As limitações da ferramenta computacional serão abordadas com mais detalhes no próximo tópico.

3.5 LIMITES DA UTILIZAÇÃO DO COMPUTADOR NO ENSINO

Sabe-se que a incorporação dos computadores na escola altera os papéis dos professores e, conseqüentemente, dos alunos, já que Bittencourt (2004) afirma que estes estabelecem comunicações interativas e mudanças culturais, porque geram indivíduos com diferentes habilidades e capacidades de compreender a sociedade.

Para entender essas transformações sociais e tecnológicas, deve-se partir do princípio de como as informações se inserem na formação do conhecimento histórico escolar. Um dos problemas apresentados na formação do conhecimento a partir dessa ferramenta é que este passa a ser formado da mistura entre sons, imagens e oralidade, deixando a escrita em segundo plano. E ainda, é apreendido de informações obtidas dos mais variados locais, que devem ser cuidadosamente analisadas quando estas chegam ao ensino, para não formar indivíduos alienados, a partir de uma cultura de massa (BITTENCOURT, 2004).

Alguns autores criticam utilizar as informações provenientes da internet na formação cultural, porque podem formar uma “cultura de massa alienante e submissa a determinados interesses, em sintonia com a lógica consumista e produtora de comportamentos individualistas de alta competitividade.” (BITTENCOURT, 2004, p. 109).

Por isso, é necessário fazer-se uma leitura crítica desses meios de comunicação e métodos de análises rígidos, devido aos limites decorrentes da utilização.

Outra dificuldade apresentada é que muitos professores acabam transformando suas aulas em transmissões “eletrônicas e digitais”, substituindo o livro didático pelo computador, continuando com os mesmos métodos tradicionais, cópias de

trechos de livros e de exercícios, incorporando essa ferramenta pedagógica apenas por uma questão de modismo.

Entretanto, não é esse ensino de história³⁴ que se busca, mas aquele preocupado com a aprendizagem, a experimentação, a investigação, a construção realizada pelo indivíduo e não a transmissão unilateral³⁵ da informação, como ocorre na maioria das instituições escolares.

A incorporação o computador nas aulas deve acontecer para a melhoria do ensino, visto que o professor passa a ser um mediador no processo³⁶ de elaboração do conhecimento entre o aluno e o objeto de aprendizagem.

Isso representa que o papel do docente nesse contexto consiste em incentivar os alunos à pesquisas, direcioná-lo para assuntos relevantes, selecionar sites e levá-los a comparar diferentes visões de determinados assuntos históricos, lembrando que a história é a reconstrução do passado a partir de uma das possíveis interpretações que possam existir.

Assim, ao invés de ficar passando informações ao aluno como máquinas, o computador deve ser um estimulador na construção do conhecimento, possibilitando atividades que seriam difíceis de realizar e passam a ser oportunidades únicas de aprendizagens.

Segundo Valente (1993), é o educando que passa as informações para a máquina, entrando em contato com o meio e em busca de resolver questões do seu cotidiano.

Nesse sentido, os paradigmas são modificados no ensino de história, quando se trabalha com essa ferramenta pedagógica em sala. Segundo Ferreira, A. (2006, p. 125), o professor precisa estar consciente de três opções que necessariamente deverá fazer: “[...] num primeiro momento, deverá definir o paradigma pedagógico de ensino-aprendizagem a ser adotado; num segundo momento, a linha historiográfica que pretende seguir; essas duas opções, por sua vez, estarão refletidas na forma de utilização do computador no ensino de história.”

³⁴ Para Ciampi (2005, p. 129), a história é entendida como teoria e prática social, constantemente construída/reconstruída por sujeitos diferenciados em várias dimensões do social. Sendo assim é necessário situar-se no campo da memória de forma crítica para compreender os significados do passado/presente/futuro, colocando em discussão a experiência e as referências históricas dos alunos em diálogo com as experiências e referências dos sujeitos históricos.

³⁵ Fonseca (2003, p. 103) enfatiza que o professor não pode ser mais transmissor de conteúdo e sim propor o desenvolvimento da investigação e a produção de conhecimentos por professores e alunos no espaço escolar.

³⁶ O processo do conhecimento é resumido por Ciampi (2003, p. 112-113) como um movimento de relações recíprocas entre o sujeito que conhece o objeto a ser conhecido, num dado contexto sócio-cultural. As relações que envolvem alunos, professor e conhecimento, no espaço escolar, são complexas: articulam experiências, vivências, interesses, valores e expectativas diferenciadas. Nesse espaço cruzam vozes e significados diversos, influenciando no processo de construção do conhecimento.

O papel do professor se resume em verificar o que pode ser aproveitado ou não no contexto da pesquisa, enfatizando e direcionando o que é importante para aprofundar sobre o tema, e principalmente intervindo quando os alunos deparam-se com sites ilimitados e precisam acessá-los para leitura mas não o fazem, por uma questão de comodidade ou preguiça e optam pelos primeiros que aparecem a sua frente, sem nenhum critério de análise.

Outro problema é que todos os dias são criadas inúmeras páginas de informação e serviços na rede, aparecendo informações excessivas e de pouco conhecimento no uso da Internet no campo educacional (MORAN, 1997).

Nesse contexto, entra o papel do professor, para ajudar a selecionar, diferenciar, direcionar, problematizar as informações obtidas pelos alunos e evitar que estes tendem a navegar em sites pessoais, perdendo-se no meio na rede, muitas vezes com informações fúteis ao objetivo proposto.

O aluno precisa discernir a diferença existente entre informação e conhecimento, isto porque a primeira é apenas repassada e o segundo é construído pelos alunos; por isso a necessidade de o professor direcionar as propostas metodológicas.

Dessa forma, a função do computador como auxílio no ensino de história não seria ensinar, mas favorecer condições de aprendizagem, então o professor deve deixar de ser o repassador de conhecimento e transformar-se numa figura criadora de ambientes de aprendizagem e o facilitador do desenvolvimento intelectual do aluno (VALENTE, 1993).

Ressaltando que é função do professor é:

[...] do ensino de história detectar se está em sintonia com o seu tempo, levando o aluno a elaborar seu pensamento para que seja capaz de estabelecer comparações e relações, critérios e apontar soluções para os problemas cotidianos, além de proporcionar condições de poder ler criticamente sua realidade. Se o ensino de história estiver em contato com o seu tempo, estará formando cidadãos críticos para construir uma sociedade mais justa e igualitária (KLAMMER, 1999, p. 738).

E ainda não esquecer que o educador precisa de uma implicação quanto aos embasamentos teórico-metodológicos utilizados, pois o “historiador-educador é alguém que domina não apenas os mecanismos de produção do conhecimento histórico, mas um conjunto de saberes, competências³⁷ e habilidades³⁸ que possibilitam o exercício profissional da docência.” (CIAMPI, 2003. p. 63).

³⁷ Podemos resumir competência, segundo Ciampi (2003, p. 122), como a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles, ou seja, é o modo como

Faz-se necessária a mudança na postura do educador e em sua prática pedagógica, pois os educandos não querem mais um professor que fique na sua frente como um monólogo e eles como simples reprodutores de conteúdos, mas precisam de um ensino que tenha no mínimo condições de “[...] propor o desenvolvimento da investigação e a produção de conhecimentos por alunos e professores no espaço escolar.” (FONSECA, 2003, p. 103).

Por esses motivos, o uso do computador torna-se questionado e debatido, pois Figueiredo (1997) ressalta que os programas a serem utilizados não têm significância se não ocorrerem debates acerca dessas implicações e mudanças nas posturas do docente.

Na visão de Ferreira, C. (1998, p. 82), “sem uma atitude, por parte dos professores, de autovalorização, de luta permanente para melhorias, teremos pouca ou nenhuma chance de modificar este cenário.”

Pensar no ensino de história em integração com a incorporação dos computadores em sala de aula é um dos caminhos possíveis para o desenvolvimento da formação histórica do aluno, e ainda na busca de um mundo mais humano, onde este possa ser sujeito na construção de uma sociedade reflexiva, crítica e no combate às desigualdades sociais.

fazemos convergir nossas necessidades e articulamos nossas habilidades em favor de um objetivo ou solução de um problema.

³⁸ As habilidades, para Ciampi (2003, p. 122), são um conjunto de possibilidades, repertórios que expressam nossas múltiplas e desejadas conquistas.

4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa tem como objetivo investigar em que medida os professores utilizam se do computador em sua prática pedagógica como uma ferramenta pedagógica na construção do conhecimento histórico escolar.

Acredita-se que através do trabalho empírico³⁹, podem-se levantar deficiências acerca da realidade no ensino de história em relação ao tema desta pesquisa, um assunto ainda pouco investigado, mas que “permite preencher lacunas do conhecimento.” (CARDOSO, 1981, p. 75).

A construção epistemológica⁴⁰ proporciona compreender as concepções de história e de ensino, presentes na formação do professor, bem como as prováveis mudanças de abordagem nos diferentes momentos históricos.

O método utilizado tem como eixo as relações espaços-temporais, utilizando-se de idéias de mudanças, semelhanças e diferenças como referencial do processo histórico frente às práticas docentes no ensino de história. Lembrando que o método, para Cardoso (1981), representa as ações que devem ser feitas para que o objetivo seja atingido.

O referencial teórico da Escola dos Annales e da Nova Esquerda Inglesa orientou o desenvolvimento da pesquisa e construiu as bases para compreender como esses conhecimentos são produzidos fora da escola, articulam-se com os saberes cotidianos e materializam-se nas práticas pedagógicas.

Os autores que mais contribuíram para o embasamento teórico-metodológico foram Rüsen, Cardoso, Hobsbawm, Thompson e Bloch, pois a partir de seus conceitos, a análise intercalou a historiografia com a prática cotidiana.

As análises dos dados quantitativos adquiridos através de questionários respondidos pelos professores foram feitas a partir de dois procedimentos: primeiramente as questões objetivas foram tabuladas, fornecendo bases para uma análise aprimorada, desenvolvendo uma lógica de método crítico para inserir a história no âmbito das ciências que, no entendimento de Cardoso (1981, p. 61), “só é possível quantificar para responder a perguntas bem precisas: Não se pode contar sem saber o que está sendo contado, e para quê.”

³⁹ Segundo Cardoso (1981, p.114), o nível empírico do conhecimento científico é aquele que depende da observação, da experiência e da prática.

⁴⁰ A epistemologia ou teoria do conhecimento é o estudo da constituição dos conhecimentos válidos. (CARDOSO, 1981, p. 114).

No entanto, para Cardoso (1981), mesmo através de métodos quantitativos, o pesquisador seleciona e recorta o seu objeto de estudo de acordo com as suas hipóteses levantadas e dos embasamentos teóricos metodológicos apresentados no decorrer da pesquisa.

Paralelamente aos resultados obtidos através das planilhas de Excel, foram feitas as análises sobre as variáveis das respostas dos professores, bem como as particularidades encontradas no decorrer desse processo. Foram construídas comparações das respostas dos professores para identificar em que momentos seus posicionamentos se entrecruzam e quando suas opiniões aproximam-se, bem como suas próprias contradições.

Em relação às questões abertas, os depoimentos foram analisados separadamente e depois colocados num mesmo momento, quando as falas interpõem-se ou reafirmam os questionamentos propostos.

4.1 DELIMITAÇÃO DA AMOSTRAGEM

O objetivo da dissertação é compreender como o professor tem inserido as novas tecnologias (especificamente, o computador) no ensino de história e que mudanças isto tem provocado na sua prática pedagógica.

Os elementos participantes da amostra são professores da rede estadual e particular⁴¹, no ensino médio e fundamental. Esses sujeitos são os personagens principais da problemática, uma vez que é primordial compreender como o computador tem sido inserido na sua ação pedagógica durante o processo de ensino e aprendizagem.

A primeira iniciativa para delimitar o público investigado foi identificar quantos professores de história há em Londrina e estabelecer a amostragem. Num primeiro momento, foram entregues os questionários para um grupo de professores na cidade.

Contudo, não se obteve êxito no retorno dos questionários num número suficiente para a análise, ora porque não devolveram o questionário ou confirmaram que não iriam responder, ora porque não responderam todas as questões.

Diante disso, buscaram-se alternativas para obter o número adequado de amostra, através do envolvimento de professores do Programa de Desenvolvimento

⁴¹ Os professores da rede particular que participaram da amostragem eram os mesmos que trabalhavam na rede estadual, portanto a pesquisa pretendeu focar a realidade das escolas públicas.

Educacional (PDE)⁴². A participação ocorreu num evento no qual foram apresentados os objetivos da pesquisa e solicitados voluntários.

Muitos desses professores não eram de Londrina, mas da região - já que o programa tem esta característica -; contudo, entendeu-se que não haveria problemas quanto à amostragem; ao contrário, seria enriquecedor, pois permitiria verificar realidades diferenciadas daquela de que já se tem certo conhecimento pela experiência na cidade. Além deste contato presencial, também se manteve contato pela rede (web) devido à distância.

Foram entregues 120 questionários, sendo devolvidos 52, dos quais 01 estava em branco. Antes de buscar outros voluntários para atender o total da amostragem, optou-se por realizar uma primeira análise, a qual indicou uma saturação nos dados, ou seja, uma repetição que evidenciou que com aqueles 51 já teríamos condições de estabelecer considerações.

Segue questionário para análise.

QUESTIONÁRIO

Pesquisa com Professores de História sobre: “O uso do computador como ferramenta na construção do conhecimento histórico”.

Pesquisadora: Cyntia Simioni França

Programa de Mestrado de História Social da Universidade Estadual de Londrina - Linha de Pesquisa: História e Ensino

Nome: _____

E-mail: _____

Data de nascimento: ____/____/____

1. Atua em quais níveis de ensino:

() fundamental; () médio; () superior;

2. Quais escolas (nome da escola, pública ou privada e cidade):

3. Qual o local de sua formação (faculdade/ cidade) e o ano? Possui Pós- Graduação?

4. Quanto tempo trabalha lecionando as aulas de história:

() 0 a 5 anos; () 6 a 10 anos; () 11 a 15 anos;

() 16 a 20 anos; () 21 a 25 anos; () + de 25 anos;

⁴² O PDE é um programa em que os professores estão afastados para desenvolver pesquisa na e sobre a escola. Com isso, os próprios professores se mostram solícitos em participar desta pesquisa por perceber a importância de pesquisar a prática pedagógica e, sobretudo, para também conhecer o tema, já que ao concluir a pesquisa, será distribuída uma cópia para que eles tomem conhecimento. UNIOESTE, UNICENTRO E UEL.

5. Carga horária:

20 horas; 21 a 30 horas; 31 a 40 horas; + de 40 horas;

6. Você fez algum curso na área de informática:

Word; Excel; Power Point;

noções básicas de todos Outro/Qual? _____

7. Possui computador em sua residência:

sim; não

8. Utiliza-se do computador para:

lazer-jogos; pesquisas para o preparo das aulas; elaborar provas;

OUTROS QUAIS: _____

9. Utiliza-se dos recursos do computador em seu cotidiano:

frequentemente; raramente; nunca;

10. Durante a sua formação universitária você teve disciplina específica de informática?

sim; não;

Você acha necessária? Por que?

sim; não;

11. Em suas aulas utiliza-se do computador como uma ferramenta cognitiva no processo de construção do conhecimento histórico?

sim; não; Justifique:

12. Possui algum plano de ensino sistematizado para trabalhar com o computador em sala de aula?

sim; não;

Qual? Como foi elaborado?

13. Quantas vezes por semana utiliza o laboratório de informática?

1 a 2 vezes por semana; 1 vez por semana;

1 vez por mês; 1 vez por bimestre;

1 vez por semestre;

14. Você não utiliza o computador em suas aulas como instrumento no processo de ensino e aprendizagem por que:

pensa que não contribui em nada na melhoria do ensino;

tem dificuldade em trabalhar com esses recursos informatizados;

Não sabe qual metodologia aplicar durante as aulas;

devido aos obstáculos burocráticos dentro da instituição escolar;

não possui curso específico para lidar com o computador;

Outro? Qual? _____

15. O interesse em utilizar a ferramenta computacional durante as aulas de história ocorreu em função de que:

- pressupunha melhoria no ensino e aprendizagem;
- implantação do laboratório de informática;
- interesse dos alunos nesse tipo de aula;
- a forma de ensinar transforma-se, uma maneira de romper com o método tradicional;
- nunca teve nenhum interesse, pois isso é apenas um modismo;
- outra? Qual? _____

16. Em que momentos considera importante o professor utilizar a informática nas aulas de história?

- para pesquisas na internet;
- análise de charges animadas;
- interação com mapas históricos;
- viagens em sites de museus;
- digitações de textos de livros;
- utilização de CD- ROM;

- análise de imagens históricas;
- nenhum momento;
- Outro? Qual? _____

17. Como você vê a (importância, utilidade, vantagens, problemas do uso do computador no ensino de história)?

- oferece poucas vantagens na construção do conhecimento, pois está utilizando uma máquina moderna, mas com o método tradicional;
- sem nenhuma relevância no processo de ensino e aprendizagem, porque seu uso trata-se de uma metodologia tecnicista;
- acredita que pode ser de grande potencial na formação do ensino e aprendizagem, desde que possua uma metodologia definida, para tornar-se um meio e não um fim nesse processo de construção do conhecimento entre aluno e professor;

18. Quais itens abaixo são imprescindíveis para o professor utilizar-se do computador nas aulas de história:

- o professor precisa dominar as abordagens das diferentes linhas historiográficas, para saber o melhor caminho a seguir metodologicamente;
- utilizar-se de uma metodologia definida e um plano de aula sistematizado;
- apenas ter domínio do computador para obter êxito na aprendizagem;

19. Quando se utiliza do laboratório de informática com os alunos, quais as dificuldades encontradas no decorrer das aulas em relação a eles:

- desinteresse; indisciplina; falta de equipamento para todos;
- despreparo no manuseio do equipamento; Outro/Qual? _____

20. Quando você utiliza o computador em suas aulas, quais os obstáculos enfrentados enquanto professor:

- falta de apoio da equipe pedagógica da escola;
- Insegurança com os alunos, pois eles dominam perfeitamente a máquina;
- burocracia, regras e responsabilidades demais na escola para seu uso;
- falta de uma metodologia definida;

21. Houve melhora da sua aula, a partir da utilização da ferramenta computacional?
 boa; ruim; ótima;

22. As aulas no laboratório de informática, você acredita que está propiciando:
 inclusão social para os alunos;
 exercício de cidadania para todos;
 um dos pré-requisitos para o mercado de trabalho;
 gerando ainda mais a desigualdade social entre os alunos;
 propiciando um ensino reflexivo, crítico e interativo, motivacional, na busca da construção do conhecimento histórico, a partir do cotidiano do aluno;

23. Em relação ao Proinfo, a sua escola já recebeu profissionais dos NTES para treiná-los no laboratório de informática?
 sim; não;

Caso seja afirmativo, foi suficiente o curso? Justifique:

24. Nessa prática de ensino auxiliada com o computador, o aluno é capaz de agir no seu tempo e tomar decisões, a partir de suas próprias experiências com intenção de modificar o seu cotidiano.
 sim; não; Por quê?

Com isso, foram analisados os questionários de 51 professores que atuam no conjunto de 61 escolas, sendo 49 escolas do sistema público e 12 pertencentes ao ensino particular. (QUADRO 1)

Quadro 1 - Relação e escolas dos professores pesquisados

Escola	Município	Número de professores
Colégio Estadual Padre José de Anchieta	Apucarana/PR	4
Colégio São José	Apucarana/PR	4
Colégio Estadual Nilo Cairo	Apucarana/PR	4
Colégio Estadual Conselheiro Carrão	Assaí/PR	1
Escola Estadual Barbosa Ferraz	Barbosa Ferraz/PR	1
Colégio Estadual Talita Bresolin	Califórnia/PR	1
Escola Estadual Hercília de Paula e Silva	Carlópolis/PR	1
Escola Estadual Dona Macária	Conselheiro Maurinck/PR	1
Colégio Estadual André Seugling	Cornélio Procópio	3
Colégio Estadual Vandy de Almeida	Cornélio Procópio	3
Escola Est. Professor Paulo Mozart Machado	Cornélio Procópio	3

Escola Estadual Basílio de Luca	Ibiporã/PR	1
Colégio Estadual Miguel Dias	Joaquim Távora/PR	1
Escola Estadual Assad Richa	Joaquim Távora/PR	1
Colégio Adventista	Londrina	1
Colégio Canada	Londrina	1
Colégio Estadual Albino Feijo Sanches	Londrina	1
Colégio Estadual Barão do Rio Branco	Londrina	1
Colégio Estadual Benedita Rosa Resende	Londrina	1
Colégio Estadual Evaristo da Veiga	Londrina	1
Colégio Estadual João Rodrigues	Londrina	1
Colégio Estadual José de Anchieta	Londrina	1
Colégio Estadual Machado de Assis	Londrina	1
Colégio Estadual Marcelino Champagnat	Londrina	1
Colégio Estadual Newton Guimarães	Londrina	1
Colégio Estadual Padre Wistremundo Garcia	Londrina	1
Colégio Estadual Vicente Rijo	Londrina	1
Colégio José de Anchieta	Londrina	1
Colégio Londrinense	Londrina	1
Colégio Mãe de Deus	Londrina	1
Colégio Universitário	Londrina	1
Colégio Vicente Rijo	Londrina	1
Escola Berlaar Santa Maria	Londrina	1
Escola Doutor Cláudio de Almeida e Silva	Londrina	1
Escola Estadual Benjamin Constant	Londrina	1
Escola Estadual Cássio Leite "Caice"	Londrina	1
Escola Estadual Heber Soares Vargas	Londrina	1
Escola Estadual Humberto Coutinho	Londrina	1
Escola Estadual João Rodrigues	Londrina	1
Escola Estadual Maria do Rosário Castaldi	Londrina	1
Escola Estadual Onze de Outubro	Londrina	1
Escola Lúcia Lisboa	Londrina	1
Escola Magister	Londrina	1
Escola Municipal David Dequech	Londrina	1
PGD	Londrina	1
SESI	Londrina	1
Não informado	Londrina	2
Escola Estadual Presidente Tancredo Neves	Não informada	2
Colégio Est.Professor Malvino de Oliveira	Porecatu/PR	1
Colégio Estadual Marechal Castelo Branco	Primeiro de Maio/PR	1
Colégio Estadual Souza Naves	Rolândia/PR	
Escola Roland	Rolândia/PR	Total 3 professores

Colégio Estadual Irmã Maria Margarida	Salto do Lontra	1
Escola Estadual do Bairro Itaipu	Salto do Lontra	1
Colégio Estadual Padre José de Anchieta	São Jorge do Oeste/PR	1
Escola Fundamental Francisco de Oliveira	Tomazina/PR	2
Colégio Carlos Gomes	Tomazina/PR	2
Colégio Estadual Edite Cordeiro Marques	Turvo/PR	1
FACIBRA	Wenceslau Braz/PR	1

Fonte: França, 2008

4.2 CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Foi necessária a construção do questionário a partir de questões que fossem relevantes à problemática de comprovar a prática pedagógica do professor a partir da vertente analisada.

Para isso optou-se por questões fechadas e abertas na mesma investigação, para a obtenção de respostas objetivas e subjetivas, segundo uma seqüência de prioridades, articulando e amarrando uma questão na outra, para validação e comprovação da veracidade das respostas.

Os questionários foram avaliados segundo critérios teóricos e práticos, a partir das argumentações apresentadas pelos professores, resultando assim numa análise interpretativa, sendo esse um dos ofícios do historiador.

Após a elaboração do questionário, a aplicação aconteceu durante 3 meses (outubro, novembro e dezembro), visto a heterogeneidade das cidades e escolas e porque alguns questionários foram entregues aos professores e recolhidos posteriormente. Muitos respondiam naquele momento, mas outros demoravam a entregar, sendo necessário persistir e insistir para que os mesmos respondessem.

Outro fator relevante é que aqueles respondidos presencialmente permitiram também que houvesse diálogo com os professores, no qual se percebiam as angústias, deficiências e questionamento em relação ao tema proposto, demonstrando suas dificuldades em vários aspectos.

Com estas observações mencionadas pode-se estabelecer uma leitura mais ampla das respostas dadas nos questionários, enriquecendo ainda mais as possibilidades de análise da pesquisa.

Quanto aos questionários de que não se obteve retorno, pode-se afirmar que a falta de interesse em participar nesse tipo de investigação, segundo os relatos que ouvi, dirigia-se ao fato de a universidade questionar suas metodologias, mas não fornece subsídios e retornos após a pesquisa concluída, ou seja, quase não proporcionam parcerias para tentar solucionar os problemas apresentados na investigação.

Assim os professores são objetos e não sujeitos da pesquisa, uma relação impessoal que acaba por deixá-los com a sensação de serem “usados” pelo pesquisador, “um objeto”, “coisa”, que serve para dar respostas às questões colocadas e quando a pesquisa acaba são descartados sem o devido retorno. Segundo eles, é um círculo de reprodução, pois se detecta o problema, mas nunca se têm o retorno com as alternativas para resolvê-lo.

Daí que muitos que participaram da amostra pediram para que, após a conclusão da dissertação, se entrasse em contato por e-mail dando um *feedback* do resultado coletado e até mesmo para dar continuidade à pesquisa, uma vez que gostariam de utilizar o computador em suas aulas, mas precisavam de suporte e orientação.

Esta observação é importante, no sentido de indicar o que e para quem esta pesquisa está sendo realizada. O posicionamento é fundamental, pois em hipótese alguma se quer uma pesquisa somente sobre a escola, mas sim, sobre, na e para a escola; por isso, se estabeleceu o compromisso de devolver o resultado da pesquisa.

4.3 ANÁLISES DOS DADOS

Logo após o recebimento de todos os questionários respondidos, iniciou-se a tabulação e o processo de sistematização de todas as questões. Foram tabuladas todas as questões objetivas através do software Microsoft Excel e construído os gráficos para representar o perfil do universo dos professores pesquisados.

Posteriormente, adotou-se o método comparativo para diferenciar e comparar os professores que utilizam ou não o computador em suas aulas, através de quadros comparativos das questões fechadas e a partir daí foram também criados os gráficos para demonstrar os dados encontrados no questionário.

As questões abertas foram mantidas na forma original expressas pelos professores, sendo destacadas durante as análises aquelas de grau mais representativo no que diz respeito à investigação, possibilitando uma análise qualitativa.

Assim para Ferreira, C., (2004, p.163), os estudos sobre educação para compreender a realidade, necessitam de pesquisas que “dêem conta do seu universo de maneira mais analítica e menos estatística.”

O questionário aplicado, buscou atender as necessidades da pesquisa; portanto, priorizou questões ligadas ao perfil do professor; acesso ou conhecimento de informática; elementos que influenciam na utilização do computador em sala de aula; limites e potencialidades do computador no ensino de história; formação continuada dos professores como iniciativa do poder público.

Nas palavras de Ferreira, C. (1998, p. 56), “o processo de investigação deve ser o referencial do educador no seu fazer cotidiano e não apenas o de ter um papel de mero reprodutor do que chega às suas mãos, dando qualidade ao que produz.” Isto significa que o historiador não é neutro nas análises dos dados, pois é a partir do seu próprio referencial e conjunto de valores que interpreta suas fontes.

Em seguida, iniciará a apresentação das análises da pesquisa, realizadas a partir da amostragem coletada com o corpo de professores.

4.4 PERFIL DOS PROFESSORES - UNIVERSO DA PESQUISA

A realização da pesquisa se deu com 51 professores (gráfico 1) que responderam aos questionários. Destes, verifica-se que 78,43% encontram-se entre 31 e 50 anos de idade e possuem mais tempo de atuação no magistério.

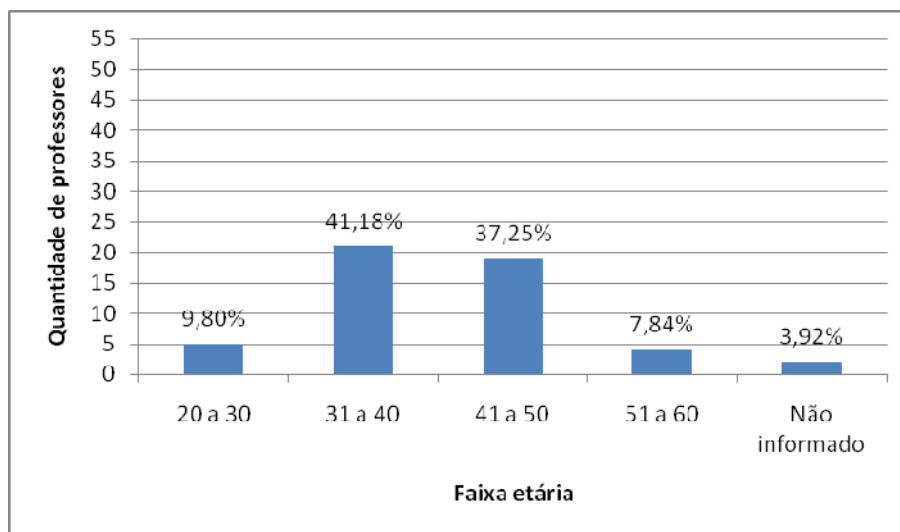


Gráfico 1 - Faixa etária dos professores

Fonte: França, 2008.

No que diz respeito ao gênero, o gráfico 2 mostra que 38 (74,51%) são do sexo feminino e 13 (25,49%) pertencem ao masculino.

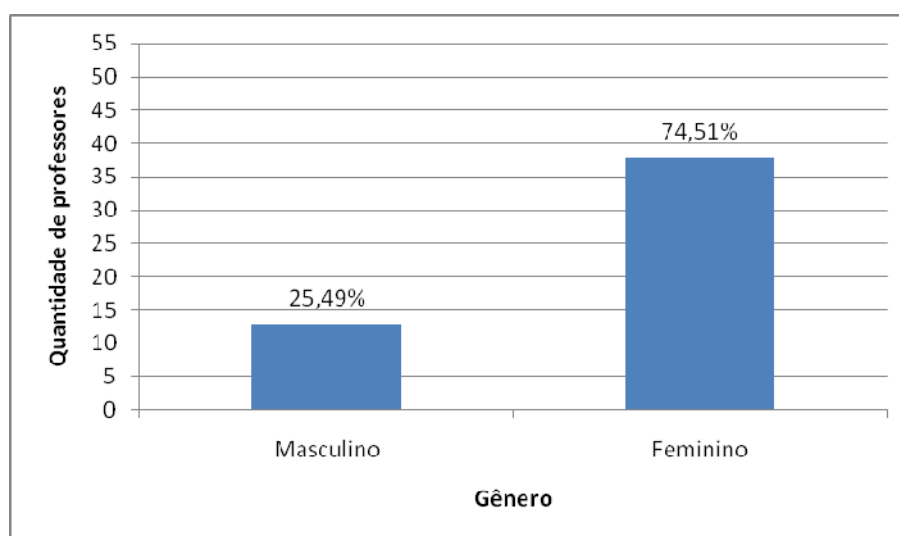


Gráfico 2 - Gênero dos professores pesquisados.

Fonte: França, 2008.

Dessa amostra, 67% dos professores formaram-se em universidades públicas e apenas 33% são formados por instituições particulares (gráfico 3). E ainda 83% possuem pós-graduação. Quanto ao tempo desde a formação, 66% dos professores são formados entre 11 a 20 anos, enquanto 12% dos professores possuem mais de 21 anos de graduação.

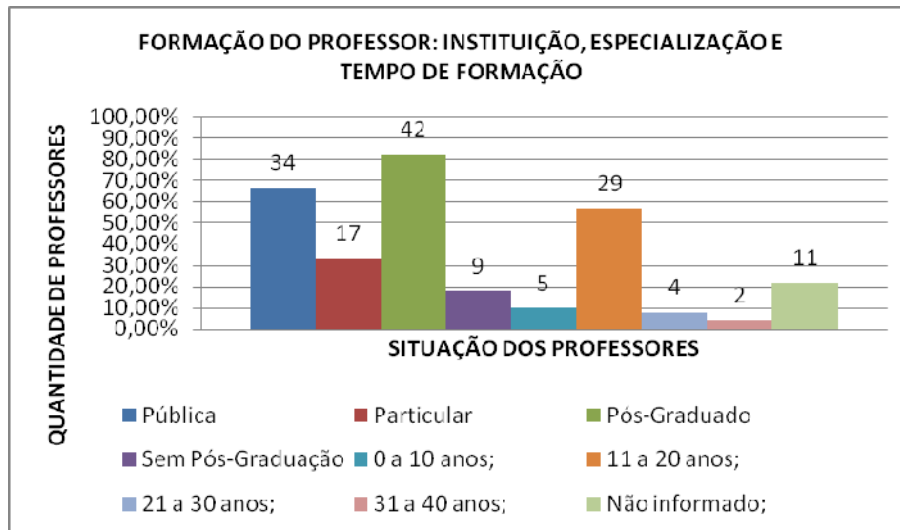


Gráfico 3 - Formação do professor: instituição, especialização e tempo de formação.
Fonte: França, 2008.

Em relação à atuação em sala de aula no ensino de história, apenas 17% dos professores possuem até 10 anos de tempo de trabalho, enquanto 66,66% dos professores exercem a docência de 11 a 20 anos e 15,68% possuem mais de 21 anos de trabalho (gráfico 4).

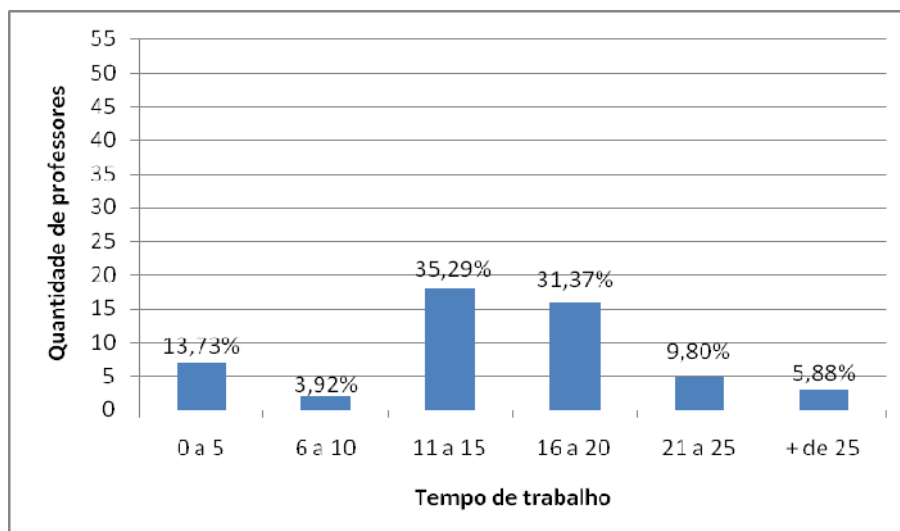


Gráfico 4 - Tempo de trabalho.
Fonte: França, 2008.

Os dados apresentados até aqui colaboram para fazer algumas considerações importantes para este trabalho, dentre elas destaca-se o fato de os professores, em sua maioria, terem iniciado sua profissão num período pós-ditadura militar, quando a renovação historiográfica e o ensino de história estavam em constantes discussões, principalmente acerca da construção do conhecimento histórico escolar.

Essa realidade deveria propiciar a esses professores uma atuação no magistério voltada para as novas concepções de história e de transformação dos modelos tradicionais de ensino contribuindo para o surgimento de novos conceitos e métodos de ensino.

Para isso seria fundamental que a maior parte desses professores tivesse tido acesso a essas correntes historiográficas na academia, através de diversas leituras da Escola dos Annales e da História Social Inglesa, mas pela própria experiência docente, o que identifica-se é que grande parte desses professores não fez as leituras dos principais teóricos das vertentes mencionadas, sendo lamentável essa situação ainda nos dias de hoje.

Principalmente porque tais historiografias naquele momento e atualmente apresentam a impossibilidade do modelo positivista dar conta dos novos problemas apresentados à pesquisa histórica e, conseqüentemente, no ensino.

O que resta saber, entretanto, é se essas discussões chegaram à escola, assunto que será abordado no desenvolver desta análise, a partir das respostas apresentadas pelos professores sobre sua prática pedagógica.

Dos professores, 72,55% (gráfico 5) dedicam seu tempo para uma jornada de trabalho de até 40 horas. Dado importante, uma vez que nas escolas do ensino fundamental e médio, a distribuição da história no conjunto do currículo escolar se dá de 02 ou no máximo 3 aulas semanais.

Sendo assim, o professor terá em torno de 15 turmas por semana, que geralmente são de séries diferentes. Este fato impõe ao professor uma necessária flexibilidade e, sobretudo, uma soma de esforços para dar conta com qualidade do ensino neste contexto adverso.

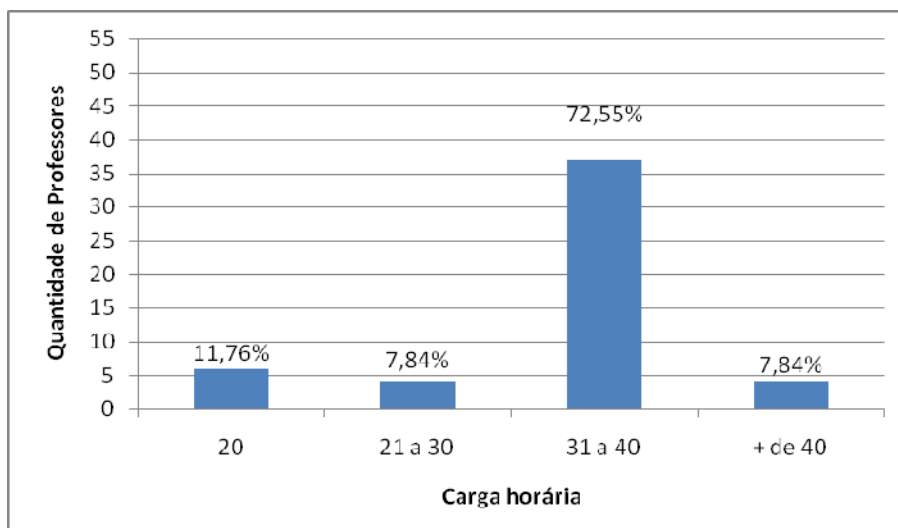


Gráfico 5 - Carga horária do professor.
Fonte: França, 2008.

Além dessa carga horária, a maioria, 64,71%, atua no ensino fundamental e médio (Gráfico 06), sendo poucos os professores que lecionam apenas no fundamental, 23,53%, e somente no médio, 11,76%.

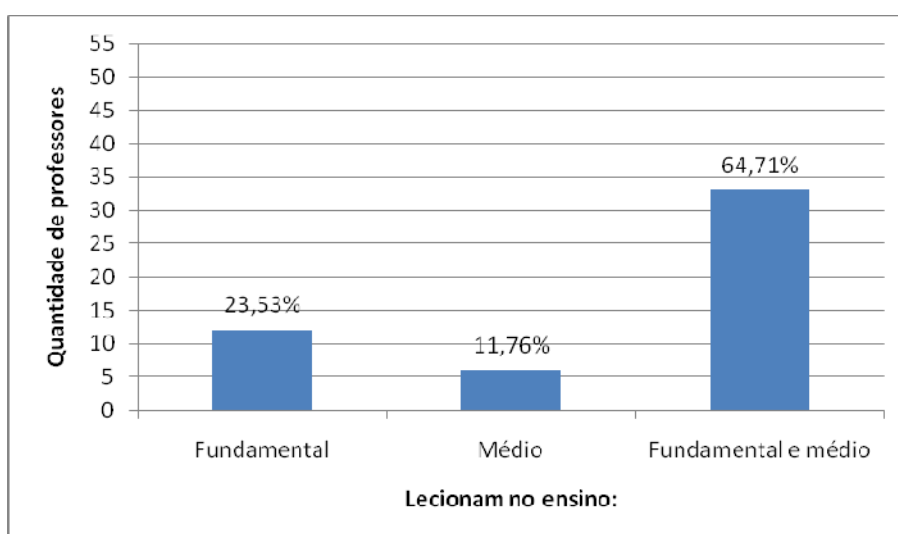


Gráfico 6 - Atuação dos professores em níveis de ensino.
Fonte: França, 2008.

Portanto, na amostragem de professores visualiza-se que a maioria leciona em ensino fundamental, um fato que poderia contribuir para dificultar a utilização dos computadores, devido a questão da idade dos alunos que podem muitas vezes serem mais indisciplinados enquanto pressupõe que grande parte dos alunos do ensino médio tiveram ou tem acesso a computadores ou cursos de informática facilitando o trabalho do professor no processo de ensino e aprendizagem, essa pode ser uma das hipóteses levantadas.

4.5 CONHECIMENTOS DOS PROFESSORES QUANTO À NOÇÃO DE INFORMÁTICA

Considerando o objetivo da pesquisa, uma das questões elementares diz respeito às noções sobre o uso do computador pelos professores. Em relação a isto, verificou-se que a maioria possui conhecimento de um ou outro programa de informática (gráfico 7).

A maioria dos professores, 41,18%, sabe utilizar o programa Word, fundamental para a digitação de provas, construção de trabalhos e outros, enquanto 23,53% conseguem trabalhar com ferramentas do Excel, necessária para tabulação de dados e elaboração de gráficos e, ainda, 17,65% têm curso para utilizar o Power Point, programa que permite construir slides, com animações e links.

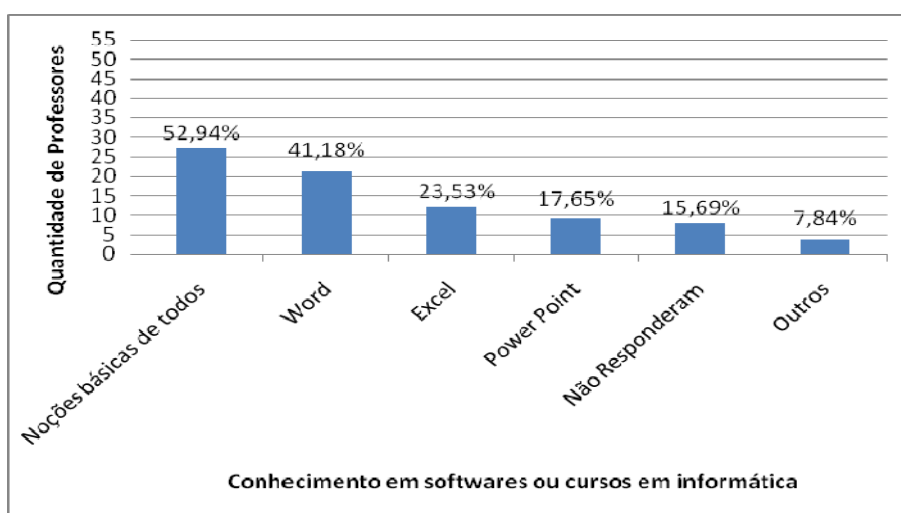


Gráfico 7 - Conhecimento em informática.

Fonte: França, 2008.

Dos professores, 98,04% possuem computador em sua residência e apenas 1,96% dos professores não tem o equipamento (gráfico 8).

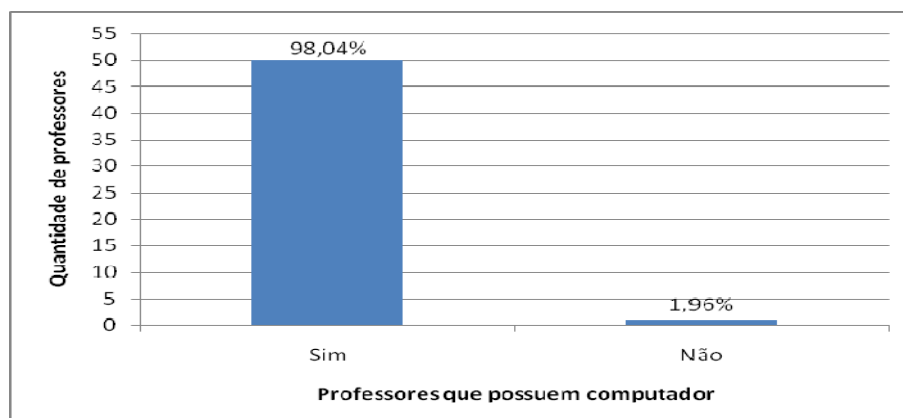


Gráfico 8 - Quantidade de professores que possuem computador
Fonte: França, 2008

Em relação à necessidade do uso, todos os professores responderam que fazem pesquisa para preparar suas aulas (gráfico 9); acredita-se que é um avanço significativo, pois dessa forma acreditam utilizar-se da pesquisa para aprimorar a sua prática pedagógica.

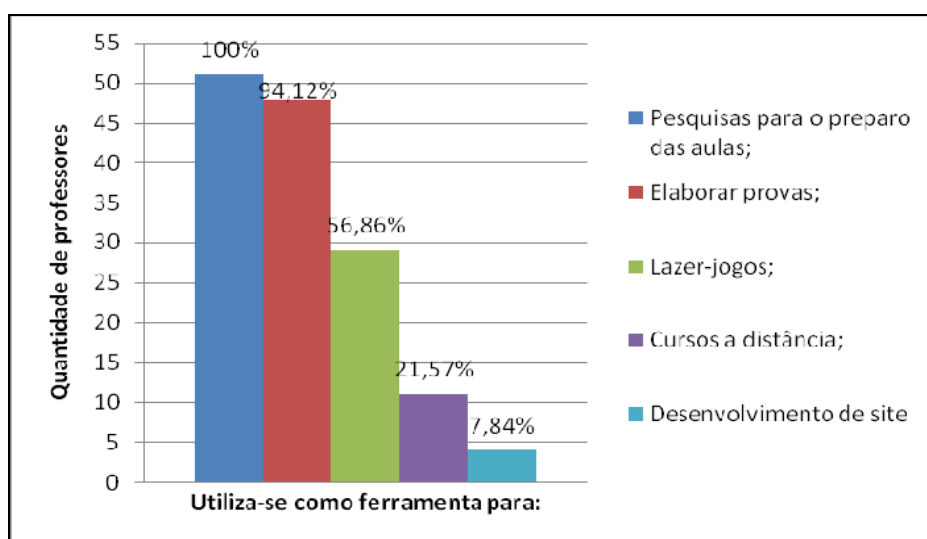


Gráfico 9 - Atividades com o computador.
Fonte: França, 2008.

É interessante notar que 94,12% dos professores elaboram suas provas com o auxílio do computador, pressupondo que aquelas provas no stencil foram eliminadas e também aquelas construídas por meio de colagens e folhas de sulfite.

Portanto, pode-se dizer que é uma melhoria na qualidade das avaliações, que por meio do computador podem digitar suas provas, inserir figuras, charges, letra de músicas e diversificar a forma de avaliar levando o aluno a pensar e refletir nas questões avaliativas propostas, contribuindo para a melhoria da aprendizagem.

Ainda pode-se apontar como melhoria no ensino que 100% dos professores responderam que utilizam-se do computador para preparar as suas aulas que pode acontecer desde uma simples digitação de texto, como apresentação de slides, montagens de imagens históricas e outros.

Identifica-se no mesmo gráfico 9 que 21,57% fazem cursos à distância, que na maioria das vezes são organizados pelo próprio governo como forma de progressão em sua carreira, e ainda existem 7,84% dos docentes que desenvolvem sites educacionais a partir dessa ferramenta pedagógica.

A partir dessas análises da amostragem tem-se a noção de que, para os professores do universo pesquisado, o uso dos computadores parece de certa forma ser algo familiar, pois 56,86% utilizam-no para lazer e jogos e indiretamente no âmbito profissional e também, porque 94,12% usam freqüentemente essa máquina (gráfico 10).

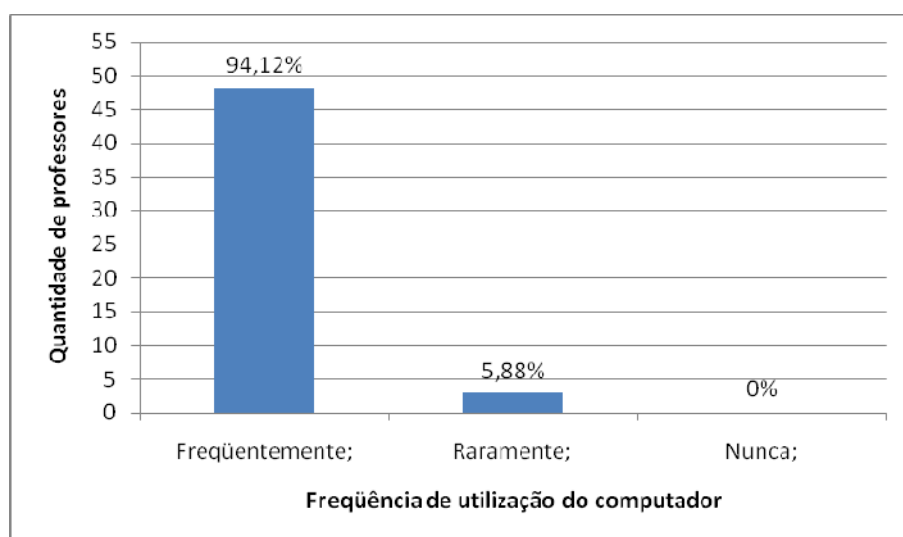


Gráfico 10 - Frequência do uso do computador.

Fonte: França, 2008.

Tal realidade pode indicar que, pelo acesso à máquina, o professor possui segurança em utilizá-la com os alunos, pois somente 5,88% raramente utilizam-se do

computador, discussão que será retomada no decorrer deste trabalho.

Contudo, 100% dos professores pesquisados não obtiveram a informática na graduação, o que pode levar a outra análise, qual seja:

O conhecimento da ferramenta é suficiente para sua mediação pedagógica? Entre os professores, isto não é uma tarefa fácil, fato que leva 80,39% dos professores a considerar necessário inserir uma disciplina na estrutura curricular voltada para a informática no ensino de história (gráfico 12).

Neste mesmo contexto, identificou-se também que tanto os professores que se formaram em instituição pública como em particular, ambos não cursaram a disciplina de informática na graduação, não apresentando diferenças entre estas instituições.

Dado que pode ser identificado no gráfico 11 que demonstra que 100% dos professores da amostragem tanto utilizadores como não do computador não obtiveram essa disciplina durante o curso de história.

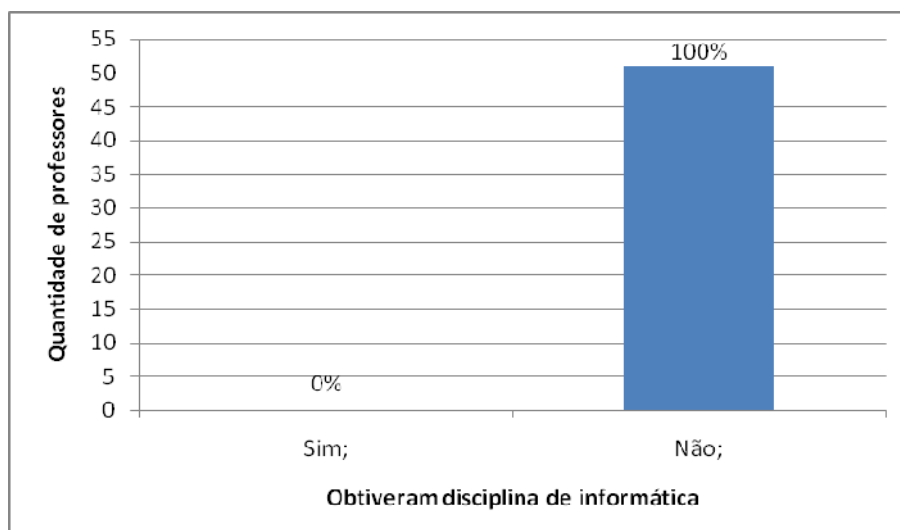


Gráfico 11 - Cursaram a disciplina de informática na graduação.

Fonte: França, 2008.

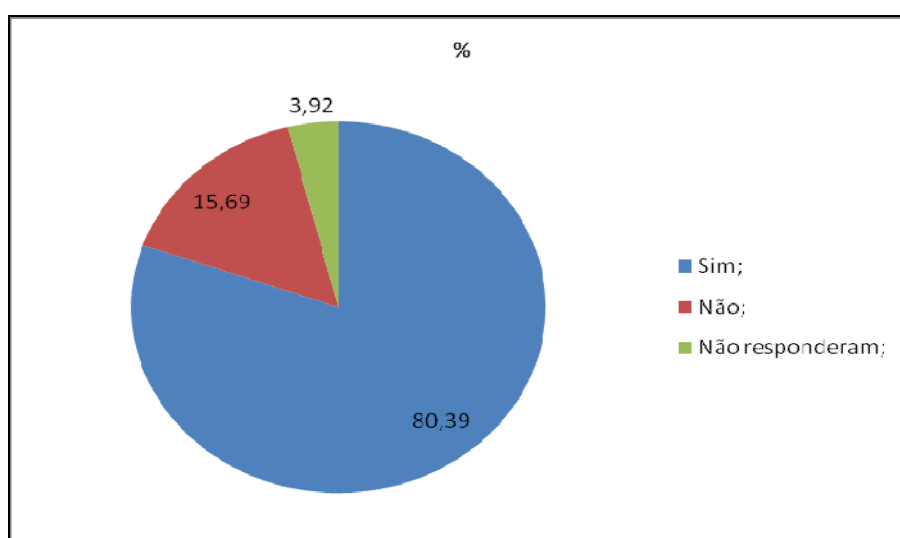


Gráfico 12 - Necessidade da disciplina relacionada à informática no curso de História.

Fonte: França, 2008.

No entanto, 15,69% afirmam não ser necessária a disciplina na graduação, o que equivale a um número de 6 professores; buscando o levantamento de quem seriam eles no corpo da amostragem identificou-se que 3 professores são utilizadores da ferramenta computacional e 3 não.

Ainda, 3,92%, equivalente a 2 professores, não responderam a questão, embora pesquisando o seu perfil tenha-se identificado que são utilizadores da máquina como ferramenta pedagógica (Quadro 2).

Quadro 2 - Perfil dos professores utilizadores e não utilizadores do computador

PERFIL DO PROFESSOR	UTILIZAM O COMPUTADOR				NÃO UTILIZAM O COMPUTADOR			
	MASCULINO		FEMININO		MASCULINO		FEMININO	
Número de professores	8	30,77%	18	69,23%	5	20%	20	80%
IDADE	N.º		%		N.º		%	
20 a 30 anos	3		11,54		2		8	
31 a 40 anos	14		53,85		7		28	
41 a 50 anos	7		26,92		12		48	
51 a 60 anos	2		7,69		2		8	
Não informado	0		0		2		8	
Total	26		100		25		100	
TEMPO DE TRABALHO	N.º		%		N.º		%	
0 a 5 anos	4		15,38		3		12	
6 a 10 anos	1		3,85		1		4	
11 a 15 anos	10		38,46		8		32	
16 a 20 anos	9		34,62		7		28	
21 a 25 anos	1		3,85		4		16	
+ de 25 anos	1		3,85		2		8	
Total	26		100		25		100	
CARGA HORÁRIA	N.º		%		N.º		%	
20 horas	5		19,23		1		4	
21 a 30 horas	2		7,69		2		8	
31 a 40 horas	15		57,69		22		88	
+ de 40 horas	4		15,38		0		0	
Total	26		100		25		100	
FORMADO EM INTITUIÇÃO	N.º		%		N.º		%	
Pública	21		80,77		13		52	
Particular	5		19,23		12		48	
Total	26		100		25		100	
TEMPO DE FORMAÇÃO	N.º		%		N.º		%	
0 a 10 anos	2		7,69		3		12	
11 a 20 anos	17		65,38		12		48	
21 a 30 anos	1		3,85		3		12	
31 a 40 anos	1		3,85		1		4	
Não informado	5		19,23		6		24	
Total	26		100		25		100	
ESPECIALIZAÇÃO	N.º		%		N.º		%	
Com pós-graduação	21		80,77		21		84	
Sem pós-graduação	5		19,23		4		16	
Total	26		100		25		100	
ATUAÇÃO: NÍVEIS DE ENSINO	N.º		%		N.º		%	
Fundamental	5		19,23		2		8	
Médio	4		15,38		7		28	
Fundamental e médio	17		65,38		16		64	
Total	26		100		25		100	
ATUAÇÃO EM ESCOLA	N.º		%		N.º		%	
Pública	12		46,15		25		100	
Particular	7		26,92		0		0	
Pública e particular	7		26,92		0		0	
Total	26		100		25		100	

Fonte: França, 2008.

Neste caso, embora os números não pareçam ser reveladores, eles indicam que não exatamente o fato de não ter acesso ao computador é que induz o professor a negar a necessidade desta formação na sua graduação.

Isto porque estes três professores que o utilizam afirmam não ser necessário e no conjunto de outras questões por eles respondidas afirmam que não seria uma disciplina no curso que faria a diferença em sua totalidade.

Entende-se portanto, que não se trata de uma solução simples, mas que outros fatores são responsáveis pela redução da utilização dessa ferramenta pedagógica, assunto que será abordado na seqüência do texto.

A maioria acredita que uma disciplina desta natureza seja necessária na estrutura curricular do curso de História. Indicam isto pelo fato de nem mesmo na disciplina de “Didática” terem acesso às novas tecnologias, especificamente o computador e, por conseqüência, à informática. Ou seja, não tiveram na sua graduação o menor contato com as ferramentas tecnológicas, seja nas disciplinas específicas, no caso Históricas, seja aquelas direcionadas para a atuação profissional, como professor, como a metodologia e didática.

Este fato, embora possa ser justificado pelo período de formação dos professores, no qual a informática na Universidade era incipiente e o acesso às máquinas era restrito dado o valor da aquisição dos PCs, em relação à atualidade, também pode-se associá-lo a não compreensão das potencialidades dessa ferramenta para o uso pedagógico, já que as transformações nas tecnologias foram exacerbadamente mais intensas do que a capacidade de qualificação profissional da Universidade e da Escola, e hoje, isto é ainda mais evidente.

A questão é que inserir uma disciplina no currículo não garante diretamente a sua expressão na realidade, pois se ela se prender a uma preocupação tecnicista, a discussão ficará pelo fim em si mesmo. Enquanto que, se o curso de graduação incorporar as tecnologias no contexto do currículo, o professor terá visto empiricamente suas potencialidades.

Outra situação que pode-se observar no quadro 2 é que 3 professores que estão em início de carreira não utilizam dessa ferramenta em suas aulas, apresentando o mesmo perfil daqueles que são formados há muito mais tempo, corroborando para confirmar que não é uma questão apenas de idade, de acesso restrito ou amplo, mas também cultural.

Tal observação tenta indicar que não é uma questão de resolução simples, envolve vários fatores. E além disso, chama atenção para o fato da necessidade de atualização técnica na formação, mas que esta não seja dissociada da epistemologia da ciência.

Mais do que equipar as universidades, é necessário inserir atividades que envolvam tecnologia e ainda buscar inserções contextualizadas que encontrem uma unidade, que, no caso dos cursos de licenciatura, envolva o saber e o fazer pedagógico.

Em outras palavras, a Universidade não pode ficar alheia às transformações, pois é o local de formação dos professores. Ferreira, C. (2004) ressalta a importância de estabelecer um elo entre a historiografia e formação pedagógica, no aspecto teórico e prático, para que essa formação docente ocorra através de um curso que propicie a integração entre conteúdos históricos e pedagógicos e não haja um distanciamento entre teoria e prática, oferecendo novas abordagens metodológicas.

Com isto, a inserção desta ferramenta, ou de outras, portanto, ampliará as possibilidades de trabalho, pois a escola desenvolve uma prática educativa durante um período contínuo na vida das pessoas. Melo (2006, p. 153)⁴³ afirma que “parece ser necessária a constante revisão da formação docente, na perspectiva de fortalecer ou provocar processos de mudança no interior das instituições formadoras.”

Devido à importância que as máquinas computacionais passaram a exercer na formação do graduando e em sua vida profissional, algumas universidades já estão adequando seus currículos para atender essa demanda da sociedade.

Essa inserção acontece através de criação de disciplinas e linhas de pesquisas voltadas para a questão do ensino de história articulado com o uso do computador em sala de aula; como exemplo, a Universidade Católica da Bahia foi a primeira a discutir um novo currículo de história aliando a história com as novas tecnologias.

Segundo Figueiredo (1997, p. 433), foi constituída uma disciplina específica “onde propõe uma orientação básica, seguida de aplicação pelos próprios alunos de soluções aos problemas e finalmente, reuniões em que são supervisionados os problemas.”

Figueiredo acrescenta que também na Universidade de Santa Catarina, no curso de pós-graduação, foi implantada uma linha de pesquisa sobre história e informática, constituída por 4 disciplinas, totalizando 12 créditos: “Introdução à História e computação; Computadores Pessoais e Pesquisa Histórica I; Computadores Pessoais e Pesquisa Histórica II; Computadores Pessoais e a Comunicação do Conhecimento Histórico.”

⁴³ Tese apresentada por Maria do Carmo Barbosa de Melo, em 2006, ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho para obtenção do grau de Doutor em Educação Histórica, sob a orientação da Professora Doutora Isabel Barca e do Professor Doutor Antônio Paulo Rezende sobre: o Labirinto da Epistemologia e do ensino de História.

É interessante notar que o trabalho com estas novas disciplinas exigem do historiador conhecimentos que extrapolam sua área específica, o que o remete ao diálogo com outras áreas.

Isto, segundo Ciampi (2003), é justificável, pois estamos diante de novas exigências para a educação, daí a necessidade de se partir do princípio da interdisciplinaridade. Essa idéia está ligada à interação das diferentes áreas do conhecimento e não simplesmente uma justaposição dos conteúdos, pois aumentar os horizontes disciplinares pode contribuir para trabalhar com novos objetos.

Portanto, percebe-se que várias instituições universitárias já estão adequando sua grade curricular para ir ao encontro das transformações sociais e tecnológicas.

4.6 UTILIZAÇÃO DO COMPUTADOR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA PELOS PROFESSORES PESQUISADOS

Em relação aos professores que utilizam o computador diretamente na prática pedagógica, observa-se que cerca de metade dos entrevistados utiliza-se desta ferramenta (gráfico 13).

Sendo assim, para que se possam analisar esses dois grupos em relação às demais questões que eles responderam, ligadas ao tema desta pesquisa, optou-se por dividir o grupo, pelo fato que colabora para entender as especificidades no que diz respeito ao porquê da adesão ou não ao computador em suas aulas.

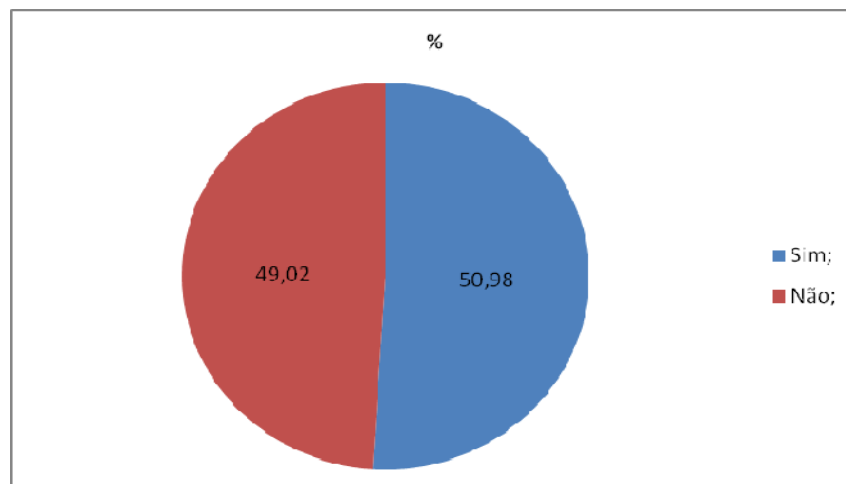


Gráfico 13 - Numero de professores que não utilizam e utilizam o computador (%).

Fonte: França, 2008.

Para isso, separou-se a amostra da pesquisa em dois grupos: utilizadores do computador e não utilizadores do computador; com isso foi possível identificar que há um perfil específico para cada um deles, conforme apresentado no (Quadro 1).

Deste perfil, ressalta-se a atenção para três questões: a carga horária em sala do professor; a formação continuada e a instituição em que atua (pública e particular).

Do conjunto de professores entrevistados, pode-se afirmar que, proporcionalmente, quanto maior a sua carga horária, menor o número daqueles que utilizam o computador. Isto pode estar relacionado à disponibilidade dos professores quanto à preparação das aulas, uma vez que o número excessivo de aulas impõe um limite a ele quanto às condições de preparação dessas, sobretudo, com a utilização de diferentes recursos pedagógicos.

Quando atentamos para a questão da formação continuada, a amostra apresentada no quadro 01 não revela grandes diferenças entre os que utilizam ou não os computadores, isto porque há certa homogeneidade entre eles. Este fato deixa a seguinte dúvida: não seria a falta de qualificação do professor o limite para o uso dos computadores?

Geralmente associa-se a formação continuada ao caminho para que haja atualização teórico-metodológica da prática pedagógica, inclusive quanto ao uso da ferramenta computacional.

Contudo, no caso específico desta pesquisa, mesmo os professores que possuem pós-graduação indicam que não se apropriam desta ferramenta para suas atividades escolares, embora sabe-se que não é garantia de apropriação. No entanto, não significa que se

pode desqualificar a necessidade da formação continuada, mas apenas problematizar o caso específico deste tema pesquisado.

Assim, podem-se encontrar professores com pós-graduação que também não fazem uso destas ferramentas em sala de aula. Embora esta observação não explique a ausência ou dificuldade de inserção de novas tecnologias na escola, no caso o computador, ela indica que a adesão depende de outros fatores que vão além da sua formação continuada.

Uma informação possível extraída da amostra que chama muita atenção diz respeito à instituição de atuação dos professores pesquisados, pública ou privada. Observa-se que os professores que atuam na escola pública e privada utilizam-se dos computadores, como aqueles que atuam somente na privada, também; mas aqueles que atuam apenas na escola pública, no total da amostra, não utilizam os computadores em sala de aula.

Esta realidade pode induzir a diferentes considerações; contudo, pela experiência obtida nas escolas, juntamente com os dados aqui apresentados, pode-se afirmar que há uma mudança de atitude em relação à postura do professor conforme o seu local de atuação. Por que isto ocorre?

Ora, enquanto a escola pública tem como característica a “autonomia” do professor, não havendo uma cobrança deliberada para mudança da sua prática, na escola particular, há uma imposição quanto à postura que deverá ser adotada pelo professor, o que inclui o uso de alternativas pedagógicas. Inclusive entre as escolas particulares, há aquelas que já incluem, junto ao material dos alunos ou no planejamento pedagógico dos professores dos alunos, CD-ROM, aula-net, blogs, chats, entre outros.

Embora isto sozinho não garanta um ensino de qualidade e menos tradicional, só a exigência do contato com novas ferramentas já impõe aos professores desafios que os colocam diante de novas possibilidades de ensino e de construção do conhecimento. Neste aspecto, não é a instituição particular que se torna melhor pelo fato de impor ao professor uma atualização, mas sim o professor que, ao se ver pressionado, busca alternativas e, ele mesmo, acaba construindo certa autonomia de formação.

Daí a necessidade de os programas públicos trabalharem no sentido de construir uma cultura de formação continuada e não um conjunto de cursos desarticulados apenas para suprir uma carga horária, cumprir um programa ou uma agenda, etc.

4.7 MOTIVOS QUE LEVARAM OS PROFESSORES A UTILIZAREM O COMPUTADOR

Quando questionados sobre a utilização dos computadores na sua prática pedagógica, verificou-se entre os professores que eles não a relacionaram a um só fator; pelo contrário, sempre associaram o uso a mais de uma das opções.

Destes, 73,08% (gráfico 14) justificam que a forma de ensinar transforma-se, sendo uma maneira de romper com o método tradicional e melhorar o ensino e aprendizagem, enquanto 50% também a associam aos interesses dos alunos. E outro fator menos expressivo foi a implantação do laboratório de informática.

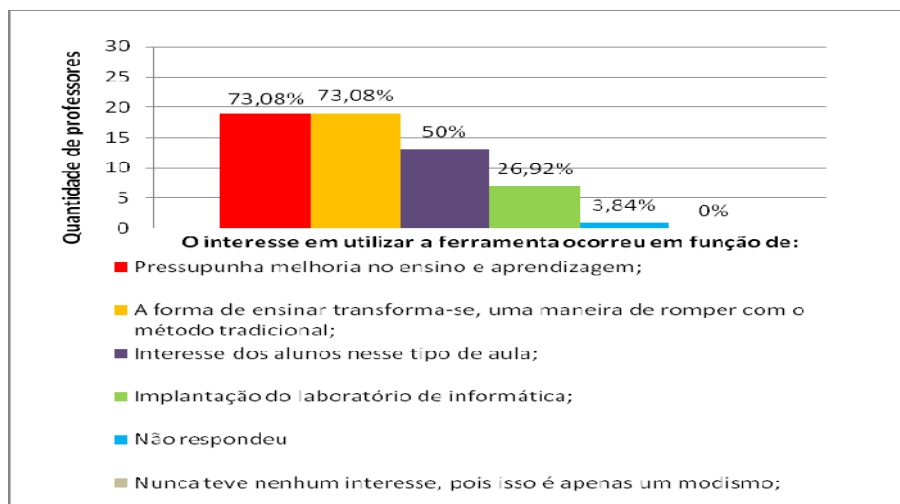


Gráfico 14 - Interesse em utilizar a ferramenta computacional.

Fonte: França, 2008.

Quanto ao interesse dos alunos, as respostas dos professores colaboram com a afirmação de Tomaz (2005, p. 214): o computador, sem dúvida, desperta o interesse dos alunos, porque “os jovens de hoje nascem do mundo onde um click no mouse pode levá-los para um número infinito e imensurável de informações, sendo estas pertinentes ou não no processo de construção de um saber específico.”

Então, seria a oportunidade de os professores aproveitarem-se dessa realidade vivida pelos alunos e investir em suas propostas metodológicas com o auxílio do computador para a busca de aulas mais instigantes e investigativas por meio dessa ferramenta.

E acredita-se que poderão ser possíveis essas mudanças, visto que, desses mesmos professores, 73,08% mostram interesse em romper com aquele ensino positivista, em que as aulas de história são baseadas na concepção tradicional, onde os sujeitos da história são os grandes personagens políticos e militares e os fatos são apresentados de forma linear. Mas a grande preocupação consiste em pensar se essas gerações atuais estão inseridas numa relação de tempo linear e progressista proposto por essa concepção de História? Visto que os professores do universo pesquisado pretendem romper com essa concepção de ensino. Neves (2003, p.159), baseada nas idéias de Le Goff, afirma que o “ensino deixou de ser mera transmissão de conhecimento e foi guindado à posição de área de produção de conhecimento e, neste sentido, equiparado à pesquisa.” No entanto, pode-se afirmar que a simples adoção desses recursos computacionais não garante o rompimento com essa concepção; é necessária uma mudança de atitude por parte do professor em sala de aula.

E ainda mais um apontamento: esses mesmos professores explicam que o computador pode contribuir para a melhoria do ensino e aprendizagem, mas, ressaltando novamente, é necessário lembrar que o passo é transformar a concepção de ensino, a partir de novas perspectivas de abordagens e de construção do conhecimento para depois resultar em uma melhoria no ensino.

Já que não há como conceber aprendizagem colocando o professor como exclusivo detentor do saber, que prioriza fatos cronológicos, numa concepção de processo histórico como dado, a explicitação “de conceitos e interpretações simplesmente acrescenta à mecânica de memorização que resulta do ensino factual novas peças. Não faz o aluno se enxergar enquanto sujeito da história.” (SILVA, 1980, p. 21-22).

Sendo assim, o professor não pode apenas colocar que teve interesse só porque implantou o laboratório de informática em sua escola, como se verifica em 26,92% dos dados no gráfico, porque a simples técnica pela técnica não supera o ensino tradicionalista combatido até agora na exposição e análise dos dados.

A partir dessa visão, compreende-se que não basta o computador pelo computador em si, como um fim, porque o conhecimento histórico escolar é uma forma de saber que “pressupõe um método científico no processo de transposição da ciência de referência para o ensino, permeando-se em sua reelaboração com o conhecimento do senso comum, de representações sociais.” (BITTENCOURT, 2002, p. 125).

Quando questionados sobre a utilização do computador especificamente em história, os professores deram várias formas de utilização, dentre elas destaca-se a pesquisa, curiosidades, atualização de informações pelos alunos, ilustração, passar filmes (quadro 3).

Quadro 3 – Justificativa dos professores em utilizar o computador como uma ferramenta cognitiva no processo de construção do conhecimento histórico.

Professor(a)	Resposta
1	“O computador é importante aliado de pesquisa dos conteúdos de história.”
20	“Pesquisas em várias fontes para enriquecer o conteúdo, complementando-o com fatos atuais e curiosidades.”
39	“Freqüentemente tenho pesquisado sites que possam complementar de alguma forma o conhecimento de meus alunos (textos, imagens, artigos, mapas, etc.) que, com certeza, faz grande diferença no conhecimento histórico dos alunos.”
40	“Para auxiliar na abordagem de conteúdos e mesmo aprofundar pesquisas sobre determinados temas.”
48	“[...] às vezes, utilizo o computador, seja para pesquisa de temas históricos na internet ou utilização de slides, vídeos para trabalhar determinado assunto.”
46	“O poder da imagem e som – associados são imbatíveis.”

26	“Em algumas aulas, principalmente na análise de imagens e no preparo das aulas no Power Point.”
47	“[...] utilizo como forma de agilizar o trabalho e ilustrar as aulas.”
36	“Para passar filme.”

Fonte: França, 2008.

As respostas permitem diferentes interpretações, mas, ao se focar nestes itens, pode-se chegar às seguintes considerações. Ao utilizar para a pesquisa, o professor poderá estar se valendo dos recursos da internet e, neste caso, colocando o aluno como sujeito da construção do seu conhecimento, pois ele está sendo incentivado a buscar respostas em diferentes fontes disponíveis na web, embora já ressaltemos anteriormente as possibilidades e limites ao utilizar-se do acesso a internet na prática pedagógica com os alunos.

Identifica-se no quadro 3 que para a professora 1, o desenvolvimento da aprendizagem passa a ser confundido com o processo de construção do conhecimento, que indiscutivelmente requer pesquisa, resultando num sujeito (aluno) investigador e construtor do seu próprio conhecimento. Nesse caso, evidentemente que o aluno assume outro papel na maneira de compreender o saber histórico, contribuindo para o rompimento com as concepções positivistas, quando o foco desloca-se da figura do professor e passa para o aluno.

Quanto a isto, vale ressaltar que a pesquisa, quando bem utilizada com o auxílio do computador, através da consulta a diversos sites, contribui para a formação da consciência histórica⁴⁴, visto que amplia a socialização dos alunos. Concepção essa defendida pela Escola dos Annales, segundo a qual o ensino de história deve ser realizado através da investigação e experimentação dos conteúdos, legitimando as teorias e práticas dos professores, que fazem da pesquisa seu objeto de estudo, levando em conta as experiências cotidianas⁴⁵ do aluno e utilizando-se de diversas fontes de investigação.

Outro fator apontado diz respeito à curiosidade e à atualização dos fatos, o que isto significa para esta pesquisa? Quando a professora 20 responde que “Pesquisas em várias fontes para enriquecer o conteúdo, complementando-o com fatos atuais e curiosidades.” Ora, associar o computador à novidade é algo muito comum entre as pessoas, independente da

⁴⁴Segundo Rüssen, a consciência histórica funciona como um “modo de orientação” nas situações reais da vida e para mostrar as diversas formas de reconhecer o passado, possibilidades de caminhos e sentido de pertencimento a este espaço e tempo.

⁴⁵ Para Marson (1980, p. 54), é necessário introduzir o conhecimento histórico a partir das situações vividas e observadas, procurando despertar o sentido histórico nas relações mais triviais e imediatas postas no círculo da vida social do trabalho.

escola; contudo, em âmbito escolar, quando isso possui uma conotação de fim em si mesmo, pouco acrescenta à formação do aluno.

Já a expressão sanar as curiosidades dos alunos, utilizada pela professora 20, evidencia uma história acrítica, não apresentando nenhuma problematização a partir do objeto pesquisado. Pode-se encontrar nessa fala até duas concepções de história, porque a expressão “fatos atuais e curiosidade” denotam a historiografia positivista, caracterizada como um conhecimento acabado, baseado em fatos, sem nenhum questionamento por parte do sujeito enquanto que “pesquisas em várias fontes” refletem a concepção da Nova História Francesa, que valoriza diversas fontes históricas para a construção do conhecimento.

Portanto, a escola deve também ser criativa e atualizada, só que, mais que isso, deve contextualizar essas informações e atrelá-las ao objetivo pedagógico. Repassar apenas informações por informações, outros meios de comunicação dão conta por si só, mas à instituição escolar cabe o papel de fornecer sentido e significado àquele conhecimento obtido pelos meios tecnológicos.

No entanto, utilizar o computador apenas para fins informativos seria uma subutilização totalmente questionável, mas se, ao contrário, o professor aproveitar esta novidade para dar sentido ao seu objetivo pedagógico, o interesse imediato do aluno pode ser um ponto de partida para cumprir com sua meta; daí articulá-la com a pesquisa seria algo interessante.

O professor 46 enfatizou o papel interativo do computador, sobretudo no que diz respeito ao “poder da imagem e da ilustração” enquanto que a professora 26 destacou que “Em algumas aulas, principalmente na análise de imagens e no preparo das aulas no Power Point”. E por último o professor 47 explicou que utiliza o computador [...] “como forma de agilizar o trabalho e ilustrar as aulas”

A estas afirmações dos três professores acima citados, cabem algumas considerações, pois embora o computador apresente os textos e outros suportes do conhecimento humano, como as imagens, de forma mais atraente, estimulante e viva, ao trabalhar com as imagens precisa-se primeiramente analisar como se faz o uso do computador a partir dessas imagens, porque embora essa máquina faça parte do cotidiano do aluno, esse precisa de métodos de aplicação rígidos que formulem práticas de uso não alienado para não tornar-se um aparelho reproduzidor das classes dominantes, como identificado em vários livros didáticos (BITTENCOURT, 2004).

Diante disso, o uso convencional do computador como ilustração pouco altera o método utilizado como alternativas pedagógicas, já que outros elementos, como

fotografia, quadrinhos, pinturas também podem cumprir esse papel, sejam eles de forma analógica ou digital. Portanto, o uso do computador pode ser incrementado com outras mídias, dando certa dinâmica, mas pensá-lo apenas desta forma também é uma subutilização.

Esses posicionamentos nos permitem fazer uma análise crítica das imagens, através de métodos de interpretação pelo aluno e pelo professor quando se propõe a utilizar esse recurso didático. O problema fundamental com essa metodologia reside no questionamento: De que forma as imagens poderão contribuir como suporte no ensino de história?

Ao trabalhar com as imagens no ensino de história pretende-se que o aluno sinta-se sujeito da sua história e, ao mesmo tempo, o professor articule o cotidiano com o conteúdo a ser ensinado, fazendo a partir disso um diálogo entre passado e presente e dessa maneira, possibilite ao aluno problematizar o conhecimento histórico no decorrer das aulas.

Ao fazer uma análise crítica da imagem como fonte de pesquisa, partindo das suas próprias condições do presente, ou relacionando-a com quaisquer outras historicidades, o professor e o aluno vão, a partir dessa postura, contribuir para a destruição daquele processo linear e factual abordado pela história tradicional.

Além das imagens, outro apontamento identificado é o uso do computador para passar filmes; quanto a isto também se pode concluir essa insuficiência.

No caso da professora 36, o problema consiste em que, se utilizar o filme para ilustrar as aulas, o aluno não se apropria de forma adequada do conhecimento, pois acaba retirando os “conceitos de historicidade e sua problemática”. Conseqüentemente, os saberes ensinados aparecem como saberes sem origem, alheio ao tempo.” (BITTENCOURT, 2002)

Portanto, a autora afirma que, dessa forma, o professor ensina apenas a história acabada e deixando-a isolada do seu conceito, essa concepção vem demonstrar que o professor utiliza um recurso moderno, mas continua com as suas aulas tradicionais.

Nesse sentido, o essencial seria que os filmes sejam utilizadas como referências para as interpretações históricas e para que isso aconteça é o professor que fornecerá o elo para o aluno compreender que eles tenham um contexto histórico e não estão separados dos conteúdos históricos, transformando-o em um documento histórico e digno de análises.

O professor 36, neste caso, limitou-se a responder que se utiliza do computador apenas para passar filme, entende-se assim que apenas substitui uma tecnologia por outra, ou seja, o computador assume o lugar do vídeo ou DVD, como uma ferramenta pedagógica, mas mantendo uma concepção tradicional.

Segundo Tomaz (2005), utilizar as novas tecnologias em sala de aula sem metodologias adequadas pode ser um fracasso; o docente necessita de embasamento teórico sólido para a eficácia na utilização do computador. Valente (1998) complementa que não é o computador que permite ao aluno compreender determinado conteúdo, mas a forma como ele é utilizado e de como o aluno é desafiado na atividade de uso desse recurso.

Com certeza, ao priorizar o ensino de história com o auxílio da máquina como um meio que leve à problematização e compreensão do processo histórico, o ensino cumpre sua finalidade, permitindo os alunos situarem-se no seu tempo presente de forma a modificar e construir o seu futuro.

Nessa perspectiva, não só o conhecimento torna-se dinâmico, mas a própria noção de espaço e tempo. Presente, passado e futuro não podem mais ser percebidos como estados acabados, onde o presente sintetiza o passado e o futuro e, para viver esta síntese, é preciso fazer-se presente hoje; dessa forma o aluno conseguirá obter uma visão geral dentro de uma sociedade em constante transformação.

O papel do professor de história, enquanto indivíduo que constrói e reconstrói a relação com o conhecimento histórico, segundo Ferreira, C. (2004, p. 114), é levar ao estudante a implantação dos referenciais que formam a tomada de consciência do tempo, estimulando-o a elaborar o saber histórico a partir de suas interpretações. “Esta construção do pensamento histórico é progressiva e gradualmente contextualizada, em função das experiências vividas dentro e fora da escola.”

A realidade do mundo contemporâneo impõe uma nova compreensão de tempo e espaço, pois no espaço virtual, essa dimensão modifica-se, porque o espaço físico torna-se virtual e o tempo, embora real, também é virtual, uma vez que o aluno vai de um lugar ao outro sem sair de frente do computador.

Percebe-se que o ensino passa a ser dinâmico e não linear e o espaço torna-se lugar de construção, aproximando as diversas culturas e provocando as mudanças na sociedade.

Nesse sentido, constrói-se uma nova concepção de ensino, onde não cabe mais a memorização de datas e nomes e nem o fato acabado, defendido pelo ensino tradicional, mas uma aprendizagem que relaciona os conceitos científicos com os espontâneos, facilitando a compreensão do mundo.

Portanto, assim como Bloch e Braudel, que buscavam uma nova história e combatiam as abordagens factuais e lineares das concepções positivistas, o professor na

atualidade precisa trazer o ensino de história em contato com as novas concepções historiográficas a respeito do conhecimento histórico.

A análise dos depoimentos manifesta que, daqueles professores que justificaram que o computador pode ser utilizado como uma ferramenta cognitiva em suas aulas, uma parcela entrou em contradição, pois grande parte das suas respostas fornece poucas condições para que o aluno construa o seu próprio conhecimento.

E esse fato ocorre notadamente porque muitos professores não têm uma concepção de história definida e por isso não conseguem justificar sua prática pedagógica. (FONSECA, 2003)

Nesse contexto, Rüsen (2001) afirma que seria apenas através da teoria da história que o professor formaria os conceitos teóricos da disciplina para poder aplicá-los na prática. Sendo assim, o professor precisa dominar as diversas linhas historiográficas a respeito do conhecimento histórico, para analisar a sua prática pedagógica e compreender porque as novas tecnologias deverão inserir-se no ensino de história e, se é importante, quais os objetivos para que essa metodologia aconteça.

Contudo, se o docente não tiver base sólida da concepção de história que irá levar para os alunos, a metodologia a ser adotada no ensino e suas finalidades, acabará limitando as potencialidades dessa ferramenta pedagógica.

Essa solidez teórica somente é possível alcançar por meio do estudo da teoria da história, que tem o papel de profissionalização didática dos historiadores e possibilita “solucionar o problema de como os estudiosos poderiam levar em conta, já durante o estudo, sua futura prática profissional.” (RÜSEN, 2001, p.41).

A teoria da história exerce uma função de mediadora, sendo uma ponte entre a profissionalização docente e o estudo, principalmente quando o professor passa a ficar distante da sua prática pedagógica (RÜSEN, 2001).

A saída para a problemática de não subutilizar a tecnologia, apoiando-se nas concepções de história de Rüsen (2001), ocorre por meio da compreensão da teoria da história, já que ela serve de respaldo para o docente, pois exerce a função de organizadora do saber histórico, fornece fundamentação, serve como orientação didática e representa uma teoria do aprendizado histórico.

No entanto, Rüssen (2001) chama a atenção para o cuidado com a orientação didática da teoria da história, para os professores não exemplificarem demais o

ensino de história nas escolas, transformando-o em uma “miniatura da especialidade científica”. Então, o ensino de história:

[...] é concebido, pois, como uma espécie de formação especializada, cujo alcance e objetivos são reduzidos à medida exata correspondente à diferença que existe entre um secundarista e um estudante de história [...] entre o ensinar e o aprender história na universidade e na escola há uma diferença qualitativa, que logo se evidencia quando se promove a reflexão sobre os fundamentos do ensino escolar de maneira análoga à que se faz com a teoria da história como disciplina especializada (RÜSSEN, 2001, p. 50).

Nesse sentido, os fundamentos do ensino de história estão inseridos nos currículos e são diferentes da matriz disciplinar da ciência da história. Essa diferença qualitativa se dá no processo de aprendizagem e formação histórica, sendo um dos motivos que a história científica chega ao ensino, na mesma medida em que os conhecimentos científicos da história alcançam a pesquisa e se efetivam na didática da história.

Deve-se lembrar que o uso do computador nas aulas de história não resolve todos os problemas existentes na educação e nem do professor; apenas propõe uma prática pedagógica que leve o professor a repensar o ensino de história para que responda às demandas do seu próprio tempo acerca do campo educacional.

Portanto, pela própria experiência como professora, percebe-se que os computadores alteraram a maneira de pensar e de produzir história, uma vez que estão inseridos no cotidiano dos alunos e é nesse sentido que há a necessidade do professor adequar-se a esta nova realidade.

No entanto, essas transformações são relevantes para o professor se este compreender os sentidos que sua apropriação adquire historicamente e ainda dominar as correntes historiográficas, caso contrário estará diante de um disfarce momentâneo de inovação.

4.8 FREQUÊNCIAS DO USO DO COMPUTADOR

Do total de 26 professores que utilizam o computador (gráfico 15) nas aulas de história, apenas 1 frequenta o laboratório de informática de 1 a 2 vezes por semana, enquanto que 4 usam 1 vez na semana.

O maior índice apresentado em relação a essa frequência são 8 docentes, que vão com os alunos ao laboratório uma vez por mês.

Pode-se ainda identificar que apenas 3 professores fazem uso dessa ferramenta uma vez por bimestre, o que equivale aproximadamente a dois meses.

Portanto, a partir desses dados apresentar-se a os motivos que levam tais educadores a freqüentarem muito pouco o laboratório de informática com seus alunos.

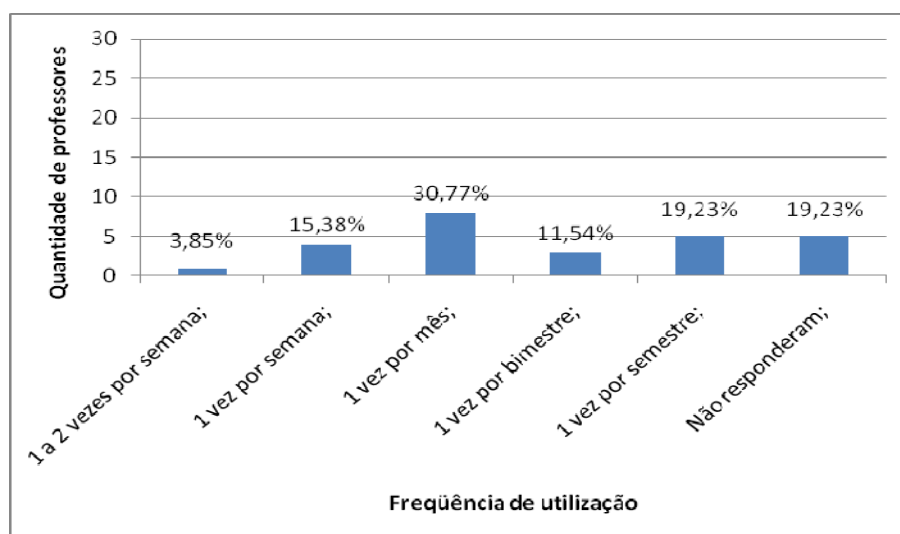


Gráfico 15 - Frequência de utilização por semana, do laboratório de informática.
Fonte: França, 2008.

Considerando a observação colocada por um dos professores quanto ao motivo de utilizar o laboratório de informática uma vez por mês: “o uso é controlado pela equipe pedagógica, para que não haja abuso ou mau uso” (professor 51), podem-se então, estabelecer várias associações ligadas à estrutura e funcionamento da própria escola quando diz respeito ao acesso dos professores aos laboratórios de informática com os alunos.

Para enfatizar essa questão, vale resgatar como funciona a organização das escolas no Paraná, onde esses professores atuam. O Paraná, desde a década 90, vem estabelecendo políticas de inserção de tecnologias na escola. No início, ocorreu pela implantação de laboratórios de informática nas escolas que possuíam um maior número de alunos e nas cidades pólo do Estado.

Já nos últimos seis anos, cuja gestão é do mesmo governo, esta política foi ampliada, juntamente com outras oriundas do governo Federal. Dentre os projetos

implementados, destaca-se o PROINFO⁴⁶ – através do qual foi disseminada a informática nas escolas.

O governo paranaense, por sua vez, nos últimos anos, não só ampliou em quantidade o número de escolas atendidas e de máquinas instaladas, mas também tem oferecido um suporte para atendimento aos professores via o Núcleo Regional de Ensino⁴⁷. Contudo, o número de máquinas, geralmente, mantém-se inferior à demanda da escola, já que a distribuição dos equipamentos é realizada em função do número de professores na escola e não mais de alunos. (Documento 1 – anexo A)

Outra questão diz respeito à orientação do uso das máquinas. Conforme a professora 20, os “computadores não são para os alunos, é para o professor preparar as aulas e gravar no pen-drive (na hora-atividade); são orientações do NRE.”

Como o Estado equipou as salas de aula com TVs, os professores são o público alvo do programa. Ou seja, os computadores são para que eles pesquisem, preparem materiais didáticos e textos, para, posteriormente, trabalhem em sala com o auxílio da TV.

Esse fato entra em conflito com o discurso da própria Secretaria da Educação que, via mídia⁴⁸, diz que a escola está equipada com computadores e os alunos têm acesso à tecnologia, enquanto na prática pensa o uso do laboratório apenas para os professores e o acesso das informações pelos alunos na forma expositiva. (Documento 1 – anexo A)

Onde está então o problema? A TV não é interessante? Claro que sim. É um recurso multimídia acessível ao professor e com potencialidades; contudo, se a forma de trabalho for a organização no *PowerPoint* para transpor aos alunos, abstraindo a vantagem das imagens, esta aula é uma mudança do quadro negro para a tela da TV.

De qualquer maneira, os professores que estão utilizando o laboratório buscam alternativas a esta realidade. E neste caso, é interessante notar que a quantidade do

⁴⁶ Em 1996, o MEC elegeu como uma de suas prioridades a inserção de recursos computacionais nas escolas públicas do Brasil e a respectiva capacitação de professores. O programa Proinfo funciona de forma descentralizada, sendo de inteira responsabilidade do governo federal, mas o sistema operacional é direcionado e controlado pelos Estados e Municípios. O objetivo é permitir que alunos com baixo poder aquisitivo façam uso do computador na aprendizagem de distintas áreas do saber, segundo seus interesses e necessidades. Para que a escola receba os computadores, é preciso apresentar o seu projeto pedagógico, no qual o computador é um instrumento para uso no aprendizado dos alunos, sempre visando melhorar a qualidade dessa formação para atender às necessidades de articulação entre domínio da tecnologia, teorias educacionais e prática pedagógica.

⁴⁷ Para melhor entendimento os NTES são locais com infra-estrutura de informática e comunicação que reúnem educadores e especialistas em tecnologia de hardware e software. Os profissionais que trabalham nos NTE são capacitados pelo Proinfo, para ajudar a instituição escolar em todas as fases do processo de incorporação das novas tecnologias. Portanto o NTE atua na escola no processo de inclusão digital, dando orientação aos professores e alunos, quanto ao uso do computador no laboratório de informática, bem como no que se refere à manutenção do equipamento. Sua função é orientar o uso desses instrumentos para promover o desenvolvimento dos alunos não apenas na escola, para alcançar bons resultados.

⁴⁸ Anexo 5

uso do laboratório se torna relativa em relação à maneira de realização da atividade, pois enquanto alguns professores utilizam o laboratório várias vezes, com planejamento questionável, outros utilizam menos, mas a forma como apresentam seu plano de trabalho mostra coerência com os objetivos do ensino de história.

Isto foi verificado entre os 5 professores que usam pouco o computador e, avaliando o plano de ensino descrito por eles, verificou-se que alguns deles embora tenha apropriado-se dessa ferramenta em números reduzidos, a metodologia estava adequada e propiciava a construção do conhecimento pelo aluno, conforme será apresentado adiante.

Já os outros 4 professores que usam uma vez por semestre, não possuem plano⁴⁹ de ensino sistematizado para utilizar-se dessa ferramenta. No entanto, deve-se lembrar novamente que o uso do computador nas aulas de história não resolve todos os problemas do ensino e nem do professor, apenas propõe uma prática pedagógica que leve o professor a repensar em novas formas de construir o saber.

4.9 PROFESSORES QUE NÃO UTILIZAM O COMPUTADOR COMO UMA FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Nas análises foi detectado que 49% dos professores não utilizam essa ferramenta pedagógica nas suas aulas. As justificativas apresentadas baseiam-se nos seguintes fatores: ausência de laboratório e de internet, defasagem das máquinas e burocracia na escola, falta de assistência técnica, sistema operacional de pouca familiaridade, vandalismo dos alunos (quadro 4).

Quadro 4 – Por que não utilizam o computador como uma ferramenta pedagógica em suas aulas?

Professor	Resposta
2	“Os computadores ainda não estavam a nossa disposição. Não possuía auxílio de apoio, estava em construção.”
4	“Na minha escola não existe sala de informática (...)
5	“Só há na escola por enquanto, o laboratório, mas sem internet e Linux ao qual não conheço.”

⁴⁹ Referimos aqui plano de ensino para aqueles professores que planejam as aulas antes, apresentam para equipe pedagógica, sendo um dos requisitos pelo Núcleo Regional de Ensino do Paraná. Também enfatizamos plano de ensino sistematizado para os professores que resolvem levar seus alunos no laboratório naquele dia ou naquela hora, simplesmente pelo fato de ir ao laboratório sem nenhuma finalidade.

7	“20 computadores, sem profissional para manutenção, ou sem software adequado às aulas. Os alunos roubam itens (mouse), colocam papéis na entrada de disquete. Na minha escola não há incentivo para utilização, estavam brigando por 1 tomada em sala de aula.”
8	“Até agora nenhuma das escolas em que trabalhei tinha laboratório e/ou com internet para uso dos alunos.”
13	“Em nossa escola, ainda não foi liberado o laboratório de informática.”
21	“No colégio que trabalho não disponibiliza computadores para os alunos.”
23	“Na escola não temos computadores.”
25	“E nenhuma das três escolas em que atuo existe laboratório de informática [...]”.
27	“[...] as salas e laboratório ainda não foram instalados.”
28	“Não tem computadores disponíveis.”
31	“Não há computadores disponíveis para os alunos, nem dispositivos para sua utilização.”
32	“Não tenho disponibilidade para trabalhar com esse recurso, pois o laboratório de informática encontra-se deteriorado.”
33	“Porque as escolas ainda não têm laboratório de informática.”
42	“Devido à burocracia para o uso da sala de aula.”

Fonte: França, 2008

A partir do quadro 4 e do gráfico 16, observa-se que tanto nas questões abertas quanto nas fechadas, as justificativas dos professores com relação a não utilização da máquina se complementam.

Destas, a variável mais citada é a própria ausência na escola do laboratório de informática, enquanto que na questão fechada a maior ênfase volta-se para os problemas burocráticos (gráfico 16).

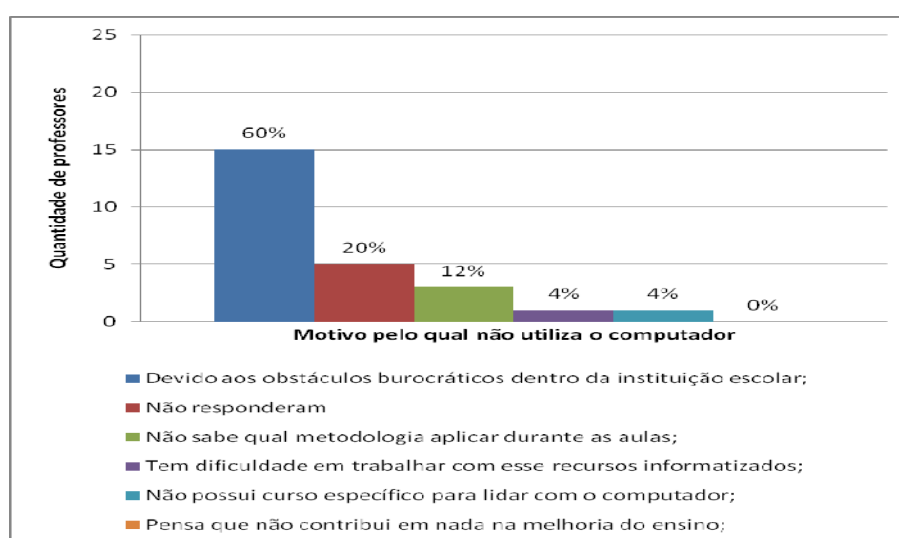


Gráfico 16 - Motivo que não utilizam o computador no ensino.

Fonte: França, 2008.

Quanto a esta ausência das máquinas é um fato de se questionar, uma vez que sem o equipamento não é possível pensar qualquer tipo de uso; mas já nos remete à questão do discurso corrente da informatização das escolas, que ainda não é uma realidade do total das escolas no Estado.

Portanto, verifica-se que a realidade encontrada nessa pesquisa e as propagandas do governo divergem-se, pois as políticas públicas divulgam a presença de laboratórios de informática na maioria das escolas estaduais do Estado do Paraná e isso não é uma afirmativa verdadeira. Isto leva a identificar que existe um descompasso entre discursos governamentais e as escolas investigadas.

Já quanto à burocracia, vale ressaltar que na pesquisa encontrou-se um plano de trabalho enviado pelo CRTE, onde se exigia a elaboração e preenchimento de um planejamento da aula. O documento enviado pelo Núcleo Regional do Paraná destacava que o professor, ao levar os alunos para a sala de informática, precisaria assinar um documento responsabilizando-se pelas máquinas lá existentes, em perfeito estado, e, caso viessem a dar algum problema, esse professor seria responsável pelas despesas para deixá-lo novamente funcionando (anexo B).

Assim, nenhum professor pretende levar 40 alunos para utilizar 20 máquinas, porque teria que dar conta do equipamento, do desenvolvimento da aula e dos próprios alunos, uma vez que não conta com a ajuda de nenhum laboratorista.

Veja a observação colocada no questionário pela professora 20, no quadro 3, “20 computadores, sem profissional para manutenção, sem software adequado às aulas. Alunos roubam itens (mouse), colocam papéis nas entradas de disquete. E na minha escola não há incentivo para utilização. Estava em abril brigando por 1 tomada em sala de aula”.

Outro fator diz respeito à manutenção. Se até os computadores particulares apresentam problemas no decorrer do tempo, certamente será difícil que aqueles em que ocorre um fluxo de alunos com hábitos diferentes usando o mesmo equipamento fiquem intactos. Aqui cabe uma reflexão: Como o professor poderá assumir tal responsabilidade?

Certamente é uma resposta difícil de explicitar, já que nem mesmo laboratoristas as escolas possuem. O professor, além da ausência de uma assistência técnica pedagógica sobre esta temática na escola, não possui um assessor da sala de informática que poderia auxiliá-lo na aula, sobretudo para solucionar problemas de ordem técnica e até mesmo para evitar o vandalismo supracitado.

Outro problema diz respeito à familiaridade com o sistema operacional Linux, já que na maioria das vezes os professores possuem conhecimento do sistema

Microsoft Windows. Ocorre que, no Paraná, o governo do Estado substituiu todas as plataformas para o sistema Linux, de domínio público, fato que impôs a mudança cultural nos servidores para a utilização deste sistema. Isto tem trazido alguns problemas, pois ainda não houve uma universalização dos conhecimentos sobre o programa, ampliando as dificuldades.

Adiciona-se a esta questão o sucateamento dos equipamentos, muitos laboratórios: foram implementados há anos sem que houvesse a atualização e manutenção das máquinas e programas.

Contudo, esses foram os fatores relevantes da amostragem dos professores não utilizadores da máquina computacional, dados que distorcem das propagandas promovidas pelo governo através dos meios de comunicação e até mesmo pelo seu próprio site o Portal Dia a Dia da Educação no Paraná.

5 COMO AS AULAS ESTÃO SENDO PLANEJADAS, A PARTIR DO AUXÍLIO DESSA FERRAMENTA?

O professor, diante da tarefa de elaborar suas aulas, deve sempre dispor de um planejamento que seja ao mesmo tempo operacional e flexível, pois este deve estar articulado aos interesses pedagógicos do professor e ao mesmo tempo pode sofrer alterações no encaminhamento da atividade caso ocorra imprevistos. Com o uso do computador isto se torna imprescindível, pois se trata de um objeto técnico e, como qualquer outro, pode dar problemas operacionais.

De qualquer maneira, a questão do planejamento não está apenas na sua operacionalização, mas no motivo pelo qual o professor optou por esta metodologia de trabalho e não por outra opção metodológica.

O computador oferece um conjunto de possibilidades e, sobretudo, possui potencialidades que vão surgindo no decorrer do trabalho; é este o grande desafio do professor: conseguir explorar os recursos que a máquina oferece; daí a necessidade de um bom planejamento.

Contudo, entre os professores pesquisados que utilizam o computador nas aulas, poucos possuem algum plano de ensino sistematizado para trabalhar com o computador em sala de aula (gráfico 17).

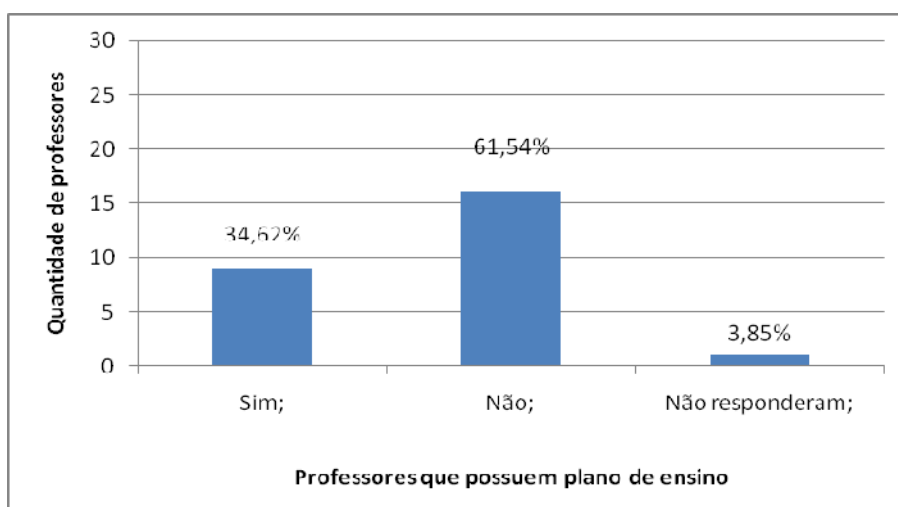


Gráfico 17 - Existência de um plano de ensino.

Fonte: França, 2008.

Dos professores que utilizam a máquina, 34,62% responderam que elaboram um planejamento antes de aplicar essa aula no laboratório de informática, mas quando se questiona qual o plano de ensino, somente 30% explicam como foi elaborado.

Tal fato acarreta, sem dúvidas, problemas teórico-metodológicos na produção do conhecimento, refletindo diretamente na qualidade do ensino. Se o docente não tiver uma metodologia definida, acaba subutilizando a tecnologia, com usos superficiais, sobretudo se apoiar-se no computador como um fim e não um meio, como também já mencionamos anteriormente no corpo teórico da pesquisa.

Ressaltando que o plano de aula é construído para o aluno, uma vez que seu direcionamento é para atingir o educando, sendo uma das ferramentas que possibilita a organização, o planejamento, procedimentos e os objetivos daquele conteúdo, de forma a levá-lo a interagir, problematizar e produzir novos conhecimentos.

Apesar de esses professores utilizarem o computador, isto não é o suficiente para garantir que haja mudança em função do uso da tecnologia, porque, conforme o gráfico 17, só um terço deles elabora efetivamente um plano de ensino específico para suas aulas.

Outro problema está na própria compreensão desses professores do que seja um planejamento, porque a justificativa por eles apresentada sobre seu plano (quadro 05) revela que o planejamento para eles muitas vezes diz respeito à ferramenta que usam como (multimídia, flash, PowerPoint, dentre outros) e não a forma e como que organizam e conduzem o seu planejamento.

Quadro 5 – Qual o plano de ensino e como foi elaborado para trabalhar com o computador em sala de aula?

Professor	Respo
1	“Projeto de pesquisa, oficina, foi elaborado em parceria com o laboratorista.”
16	“Utilizo materiais adicionais de animação em flash do sistema anglo de ensino, além de planejamentos, exercícios e subsídios para prova.”
1	“Utilizo a sala interativa e preparo as aulas (slides) em Power Point.”
3	“Vários/ utilizando sites de pesquisas e passando as informações para o Power point.”
44	“Foram elaborados dois planos de ensino para desenvolver os temas (Brasil República e Cultura Afro). Os planos foram elaborados considerando os subtemas que poderiam ser pesquisados a partir do tema geral. Nos dois planos, nas duas primeiras aulas apresentei o tema e durante 6 ou 8 aulas os alunos utilizaram o computador para pesquisar sobre diferentes subtemas. Os alunos foram divididos em duplas e cada dupla pesquisou um subtema em diferentes sites, comparando e analisando as informações encontradas. Para concluir, cada dupla organizou um texto e apresentou o assunto pesquisado para a sala. Considerando que ao utilizar a internet e diferentes sites os alunos têm acesso a diferentes informações, corretas ou não, acompanhei a pesquisa e tomamos o cuidado de filtrar as

51	“Não foi feito projeto específico, mas a aula organizada previamente, com objetivos, conteúdo, etc.”
38	“É parte do contexto de desenvolvimento da aula: uso para apresentação/ exposição geral do conteúdo e para informações complementares.”
46	“Toda a ementa das disciplinas estão em multimídia. Elaborado pelo amadurecimento profissional/emocional/financeiro/econômico da docência.”
43	“Projeto “Identidade” foi elaborado juntamente com os professores da área, com objetivo de utilizar os computadores como ferramenta.”

Fonte: França, 2008.

Entre os professores acima a professora 44 descreve minuciosamente como utiliza-se do computador com seus alunos para a conhecimento histórico, explicando inicialmente o que venha ser um plano de aula, apresentando uma nova concepção de história, objetivando a construção do conhecimento histórico com o auxílio do computador.

Isto porque a professora 44 priorizou o trabalho em equipes como forma de socialização do conhecimento, utilizando como metodologia a pesquisa em vários sites na internet, para comparar e diferenciar as informações obtidas. Ainda explicou que acompanhou todo o processo da pesquisa, frisando que tomou o cuidado de filtrar as informações encontradas, levando o aluno a produzir conhecimento histórico.

A forma como a professora diz trabalhar colabora com a proposta de Siman (2004, p.82) sobre a construção do conhecimento, no qual a autora diz que este “não ocorre entre o sujeito e o objeto a ser conhecido. Entre esse existe a ação mediadora do professor, a ação mediada da linguagem, de signos e de ferramentas.”

Ainda a mesma autora enfatiza a responsabilidade do professor de criar momentos para que ocorra a integração das experiências dos alunos durante as atividades, porque a aprendizagem significativa e efetiva acontece através do “trânsito entre os conhecimentos e as representações que os alunos já trazem e o novo conhecimento a ser apropriado.” (SIMAN, 2004, p. 81).

Por isso a necessidade de o professor utilizar-se de mediadores culturais, através dos quais elabore situações que levem o aluno à capacidade de argumentar, problematizar e despertar o senso crítico, em busca da construção do conhecimento histórico.

A partir da resposta da professora 44, identifica-se que a mesma utilizou-se do método dialógico, defendido por Siman (2004, p. 86), onde há um diálogo entre aluno e professor, aluno e aluno e aluno e o conhecimento; assim, as diversas vozes entram em

contato entre si, gerando “novos significados, bem com a transmissão, a consolidação ou até mesmo o reforço de significados já compartilhados.”

Compreendemos, pela fala da professora 44, que os alunos estavam inseridos em uma situação de aprendizagem que desconstrói e reconstrói o conhecimento, partindo da experiência que o aluno possui e o que ele aprendeu e depois passa a construí-lo e ressignificá-lo, a partir do diálogo entre o presente e sua historicidade.

Outros professores também demonstram entender a necessidade de organização prévia das aulas, pois, embora os professores 51 e 38 informaram que não utilizam plano específico durante as aulas auxiliadas com as novas tecnologias, enfatizaram que as organizam antecipadamente, pensando nos conteúdos que pretendem abordar e nos objetivos durante as atividades propostas, apresentando assim um entendimento da finalidade de um planejamento. E a professor 38 especificamente demonstram que organizam suas aulas e apresentam as mesmas para os alunos por meio do uso dos recursos tecnológicos.

Por outro lado, o professor 43, diz que os professores da sua escola desenvolvem projetos educativos e utilizam-se dos computadores como ferramenta para o desenvolvimento dos mesmos. Isso leva a entender que o professor está buscando acompanhar as transformações educacionais e tecnológicas a fim da escola não ficar em descompasso com a sociedade.

Quanto à fala do professor 46, de que “Todas as ementas das disciplinas foram elaboradas em multimídia pelo amadurecimento profissional/emocional/financeiro/econômico da docência”, essa resposta encontra-se descontextualizada do questionamento proposto. O fato de que a ementa da disciplina de história foi elaborada em multimídia não significa que todas as aulas e as atividades devem acontecer da forma apresentada; caso contrário, teríamos um ensino engessado a partir da construção de um planejamento anual, não levando em conta as deficiências de aprendizagem da turma e de cada aluno ao longo do processo pedagógico.

De qualquer maneira, sabe-se que qualquer ensino carece de uma concepção epistêmica e pedagógica; no caso específico desta discussão, uma concepção teórico-metodológica de história e uma metodologia própria do uso da máquina para este fim. Então, a necessidade de questionar estes professores quanto a sua percepção no momento do planejamento, quais são os elementos para eles imprescindíveis?

Neste caso, embora os professores tenham mais de uma opção para responder, não houve entre eles aqueles que assinalaram todas as possibilidades (gráfico18),

mas sim, uma ou duas alternativas, fato que chama atenção, já que uma alternativa complementa a outra.

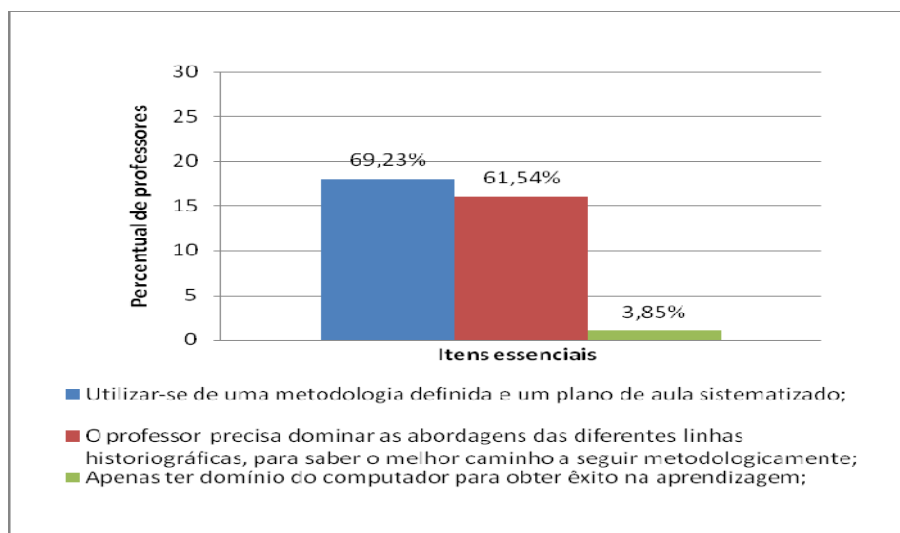


Gráfico 18 - Itens essenciais para o professor utilizar o computador no ensino.
Fonte: França, 2008.

Analisando as duas primeiras alternativas apresentadas no gráfico, as duas opções são imprescindíveis, uma vez que nada adianta possuir um plano de aula e uma fragilidade do educador frente à concepção de história e a metodologia a ser adotada. Ferreira, C. explica que:

[...] a educação necessita de professores com uma sólida qualificação para poder desenvolver atividades que venham a considerar as novas perspectivas historiográficas, bem como a temática das novas tecnologias como um aspecto importante para o cotidiano da sala de aula, ampliando possibilidades de pesquisa e de produção do conhecimento, gerando novos materiais didáticos- pedagógicos, que irão estreitar cada vez mais o diálogo entre a pesquisa e o ensino de história (FERREIRA, C., 2004, p. 133).

Observe que a partir dessa perspectiva, o computador no ensino de história poderia contribuir se o professor tiver uma formação de qualidade e se as informações fossem transformadas em conhecimento, resultando na melhoria do ensino e aprendizagem; caso contrário, seria um mero recurso técnico, sem critérios da didática da história.

Nesse mesmo sentido, Mello (2006, p. 159), em sua tese de doutorado, realizou uma pesquisa com professores sobre a importância da Teoria da História e analisou

que é o embasamento teórico específico da disciplina que “poderia garantir uma habilidade ao professor, possibilitando um desempenho reflexivo de uma práxis que pudesse levar a uma mudança qualitativa do aprendizado histórico.”

A pesquisa demonstrou que os professores:

[...] são marcados em seus vários níveis de compreensão, por carências fundamentais de conscientização de orientação de prática humana no tempo, que, por isso reclamam a carência de debates em torno do pensamento histórico, carência que pode se articular na forma de interesse por um melhor domínio epistemológico na perspectiva de aprimorar o desempenho da aprendizagem (MELLO, 2006, p. 159).

O docente com uma base teórica e historiográfica teria condições de inserir o computador na sala de aula, ampliando as possibilidades de pesquisas e novas formas de produção do conhecimento histórico. Nesta linha, o que se quer afirmar é que, tendo uma formação ampla e qualificada na sua própria disciplina, o professor teria condições de dialogar com outras áreas e, também, se dispor de diferentes linguagens e suportes técnicos para enriquecer sua prática.

Contudo, nem sempre isto tem ocorrido; pelo contrário, entre os professores há muitas carências, inclusive na sua formação básica e, de certo modo, uma falta de iniciativa do professor em buscar supri-las, algo que não há como explicar em poucas palavras, mas que se traduz, sobretudo, numa dependência, estabelecida pelo professor, de propostas externas, vindas das secretarias de educação, para dar-lhe respaldo em diferentes aspectos de sua atuação.

No entanto, como são políticas públicas, geralmente não atendem diretamente a demanda dos professores, pois não são frutos de suas aspirações e desejos, fato que provoca, mesmo quando são iniciativas interessantes, o fracasso da maioria delas.

Isto, de certo modo, indica a necessidade de construção, pelo próprio professor, de sua autonomia de formação, motivo que não elimina a necessidade das políticas públicas de melhoria das práticas, mas que indica que elas devam ser construídas com e a partir das necessidades dos professores, ou seja, sendo mais democráticas e menos impositivas.

No caso da inserção dos computadores no ensino, isto é muito emblemático, pois o Estado, e mesmo as escolas particulares, começam a equipar as escolas sem antes ter um trabalho efetivo e profícuo com os professores.

Em decorrência disso, os problemas técnicos que, pela própria natureza da atividade, estão sujeitos a ocorrerem são agravados, já que o professor começa a utilizar o equipamento sem antes ter o domínio e a segurança necessária para desenvolver as atividades, como se pode observar no tópico a seguir.

5.1 LIMITES APRESENTADOS PELOS PROFESSORES QUANDO UTILIZAM O COMPUTADOR

Algo que se destaca nesta pesquisa e também em outras que tratam desta temática encontra-se na dificuldade de diferentes naturezas em trabalhar no laboratório de informática. Entre elas, na amostra enfatiza-se a falta de equipamento, indisciplina e despreparo no manuseio do equipamento (gráfico 19).

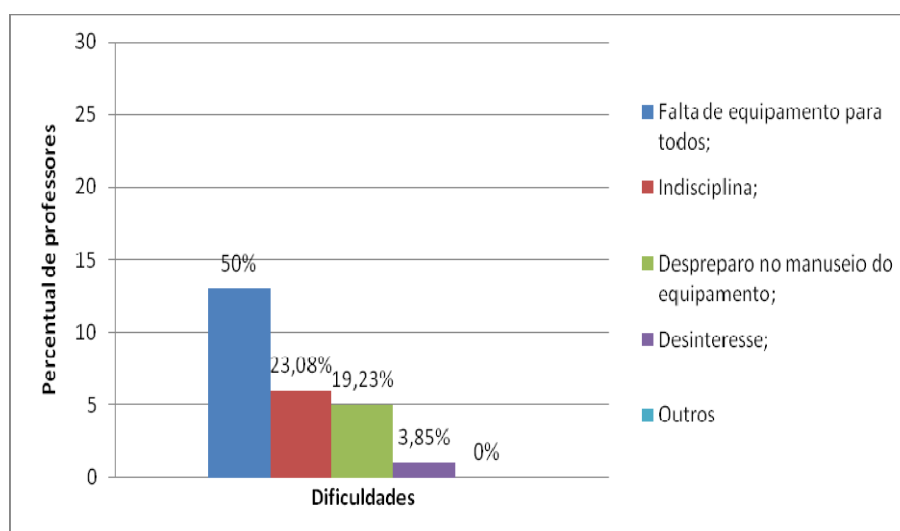


Gráfico 19 - Dificuldades encontradas durante as aulas de informática

Fonte: França, 2008

Quanto à falta de equipamento, como já foi citado anteriormente, a questão é que as máquinas chegam à escola de acordo com os números de professores que a instituição possui. O documento do CRTE (anexo C) deixa claro que os computadores são primeiramente para os professores e não em função do uso para os alunos.

Portanto, a instrução do Núcleo Regional de Educação do Município de Londrina e região contradiz a fala do secretário da educação do Estado Paraná, Maurício Requião, apresentada nos meios de comunicação, em que ressalta que todas as escolas estão

ligadas a internet e com laboratórios disponíveis para os educandos, enfatizando que estes são construídos para atender as necessidades dos educandos (anexo E).

Na verdade, não funciona desta forma, segundo o documento do CRTE (anexo C -2007), “[...] a quantidade de terminais e mobiliário do PRD existe em função do número de professores que compõem o quadro docente do estabelecimento [...]”.

Dessa forma, nota-se que o governo não apresenta a realidade escolar, pois a pesquisa indica que os professores não estão conectados com seus alunos e muito menos preparados adequadamente quanto ao uso desta tecnologia.

E isso se agrava ainda mais quando deparados com outros problemas e dificuldades que encontram no cotidiano escolar, entre as quais a burocracia, as regras e responsabilidades encontradas na escola, que são limitantes para o seu uso (gráfico 20).

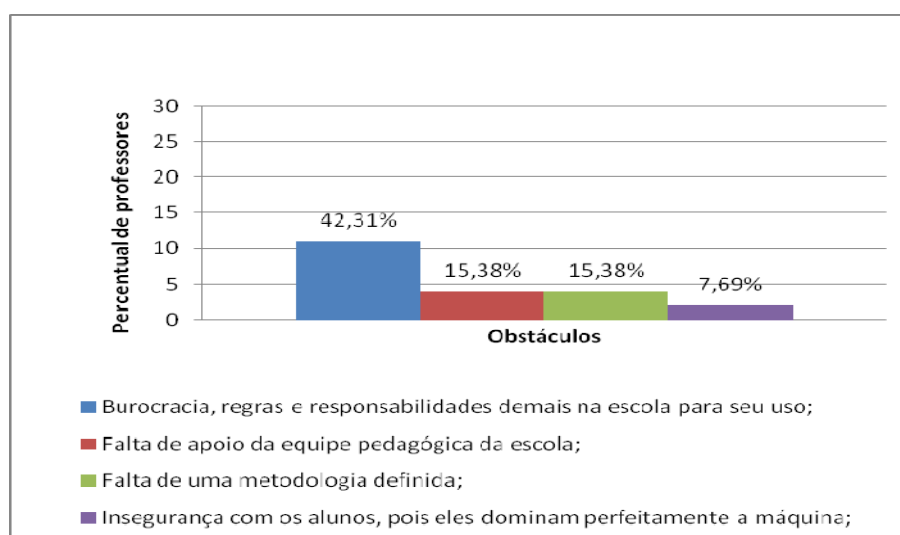


Gráfico 20 - Obstáculos enfrentados pelo professor.

Fonte: França, 2008.

Um exemplo disso é o termo de responsabilidade (anexo B) enviado pelo Núcleo Regional de Educação de Londrina, que confirma uma das responsabilidades do professor ao levar os alunos ao laboratório.

Pelo documento apresentado no anexo B, os professores são convidados a assumir toda a responsabilidade pelo uso do laboratório. Sem querer negar o cuidado com o patrimônio público, que qualquer usuário deve ter, neste caso, não há divisão de compromissos com os alunos, que são os usuários efetivamente, e nem mesmo com a escola.

Esse fato inviabiliza o processo, já que as condições de trabalho são realmente adversas: há mais alunos do que máquinas, não existe um laboratorista que possa dar suporte nas aulas e, sobretudo, um número de alunos máximo, a que o professor possa realmente atender sem prejuízos pedagógicos e evitar possíveis vandalismos.

Outra questão diz respeito a como é organizado o trabalho de apoio aos professores no caso do Estado do Paraná. Geralmente, a equipe pedagógica da escola (supervisão, orientação e direção) é orientada pelo Núcleo Regional de Educação da seguinte maneira: é necessário o professor elaborar um plano de aula antecipado e apresentar à equipe pedagógica para análise e aprovação antes da utilização do laboratório de informática.

O plano de ensino (anexo D) enviado pela Secretaria do Estado do Paraná, embora tenha como objetivo o planejamento pedagógico do professor, pode acabar conduzindo a uma burocratização do processo, fato que desmotiva o professor no seu planejamento.

Dizer isto não significa entender que ele seja dispensável, mas sim que o plano tem que ser uma atitude do próprio professor e não uma imposição externa; isto vale para atividades com ou sem a tecnologia do computador.

Portanto, são várias as dificuldades do professor, desde aquelas de ordem teórico- metodológicas às operacionais e burocráticas. Estas são realmente questionáveis, pois não se pode pensar que um professor deva gastar mais energia com problemas desta ordem em detrimento das questões pedagógicas, pois isto impede que eles descubram as potencialidades do computador e percebam o que Valente (1993, p. 30) ressalta: “[...] a tecnologia quando utilizada representa, na prática, a ampliação da mente humana, ampliando o campo de comunicação entre as pessoas, abrindo-lhes os horizontes, diferenciando as informações e os pontos de vista.”

Acredita-se que o computador possa ajudar os professores a criar determinadas situações de aprendizagem em que os alunos podem com mais facilidade levantar hipóteses, sistematizar dados, analisar documentação, dando suporte para o ensino e pesquisa histórica.

Na prática de ensino para o aluno tornar-se capaz de agir no seu tempo e transformar o seu cotidiano, não basta o equipamento tecnológico; é necessário um ensino que provoque o aluno para o questionamento e para a autonomia na construção do conhecimento.

Rüsen (2001) ressalta que o professor precisa conhecer a forma por que se dá o conhecimento histórico, pois exige a compreensão dos elementos de elaboração histórica e a busca de um sentido que orienta os alunos, uma vez que precisam perceber-se sujeito do

processo. A consciência histórica é um dos meios possíveis para que isso ocorra, porque oferece estruturas para que, através dela, o conhecimento histórico tenha o condão de agir para a compreensão do presente e antecipação do futuro.

Para o autor supracitado, a consciência histórica é o local e o objetivo do aprendizado histórico; o importante para a história é apreender as operações mentais para a compreensão da história e elencar suas funções na vida prática.

Nessa concepção de história, o ensino passa a ser prático, porque o professor cumpre com o seu papel ao levar o aluno a desenvolver a consciência, compreendendo que essa disciplina possui sua própria estrutura e lógica para relacionar-se com o mundo, tornando-o sujeito histórico.

5.2 POSSIBILIDADES DO USO DO COMPUTADOR EM SALA DE AULA

Apesar de todos os problemas ressaltados anteriormente em relação à prática do professor ao aderir às novas tecnologias no ensino, os sujeitos utilizadores, em sua maioria, avaliam que ocorre uma melhoria no ensino (gráfico 21).

As melhorias estão também relacionadas à produção de conhecimento e ao mesmo tempo à inserção de uma nova linguagem que tem um papel para o exercício da cidadania e inclusão social (gráfico 22).

Entre os professores pesquisados que utilizam a tecnologia do computador em suas aulas, quando possuem a opção de identificar em que contribui a inserção desta ferramenta no ensino, parte deles ressalta a construção do conhecimento por um aluno reflexivo, associa isto à inclusão social, ao exercício da cidadania, enquanto os que assinalam a inclusão social, já indicam esta relação com a inserção no mercado de trabalho.

Isso demonstra que os professores percebem que a escola não está desconectada do mundo trabalho, ela está integrada nele e, portanto, mesmo que os objetivos pedagógicos sejam para formar um cidadão e não atender o mercado, também ela o faz, e este talvez seja o desejo de parte dos “alunos” que nela estão, ou dos seus pais.

A escola pública sempre foi vista, sobretudo pelas classes sociais menos favorecidas, como um meio de ascensão social. E a escola pública também é encarada por vários segmentos como um espaço de reprodução social, já que ela nasce no bojo do próprio capitalismo.

Acontece que os movimentos por uma educação para a transformação social conseguem ver a escola para além desta reprodução, pois sendo a sociedade contraditória, ao mesmo tempo em que ela pode estar para este fim, conforme as normas e instrumentos provenientes do Estado, também ela pode, dependendo da concepção teórico-metodológica do professor, seguir para o outro caminho e voltar-se para a emancipação social.

Ao analisarem-se documentos oficiais a justificativa para a inserção dos computadores no ensino geralmente conduzem para o discurso do atendimento ao mercado, sobretudo para potencializar pessoas que dominem ferramentas informacionais e tecnológicas, já que a demanda das empresas é esta.

Mas na escola, as novas tecnologias podem ser pensadas para além disso, pensar nas potencialidades que esta ferramenta computacional oferece, para que o aluno construa sua autonomia na produção do conhecimento, o que incluiria a cidadania e, conseqüentemente, sua inclusão social.

Até porque a inclusão não deve acontecer por uma vaga no mercado de trabalho apenas, mas nas diversas dimensões que envolvem a sociedade, o que inclui também os demais direitos de viver com dignidade, saúde, moradia, segurança.

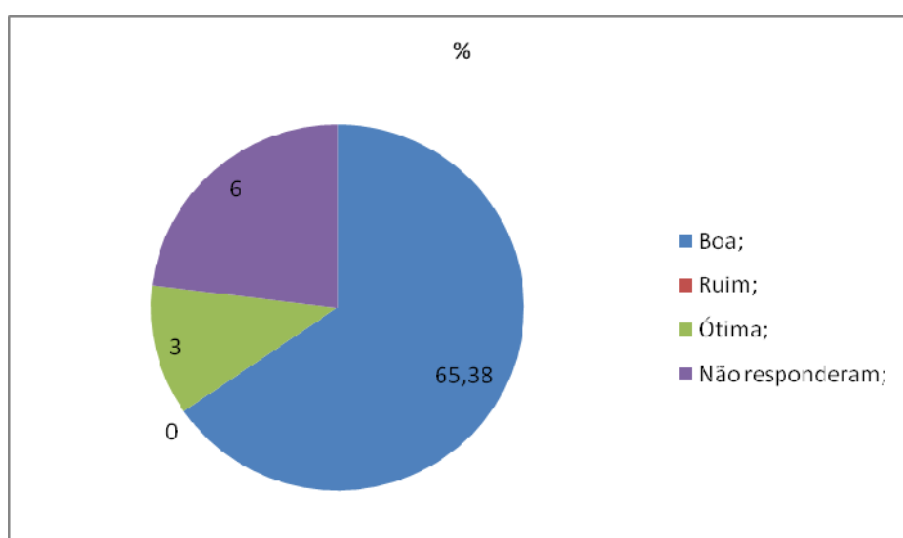


Gráfico 21 - Percentual de melhora nas aulas, devida à ferramenta computacional.
Fonte: França, 2008.



Gráfico 22 - Contribuição do laboratório de informática.

Fonte: França, 2008.

A proposta do uso do computador como ferramenta no ensino e aprendizagem busca uma transformação educacional, ou seja, uma mudança de paradigma que possibilite a formação de alunos mais críticos, com capacidade para construir o seu próprio conhecimento e participar da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Assim, os paradigmas aplicados ao ensino ressignificarão a escola, constituindo-a como espaço de formação humana, de construção de conhecimentos, internos aos processos, ao tempo e aos espaços de desenvolvimento do aluno na dimensão individual e coletiva da prática social.

Estas considerações vão ao encontro de Kunzer, que afirma que “além da competência científico-tecnológica articula-se a demanda por um profissional com competência ética, na dimensão de compromisso político com a qualidade de vida social e produtiva.” (KUNZER, 2001, p. 18). Entende-se que as habilidades, as competências e a ética estão interligadas como exercício de cidadania.

Por isso, o que se pretende encontrar são mecanismos que dêem subsídios para a utilização correta e eficaz das inúmeras possibilidades e vantagens que a ferramenta computacional oferece, principalmente no estudo da história, ou seja, encontrar meios capazes de fazer essa inclusão na escola, em relação à tecnologia.

Sobre a ferramenta do computador em sala, Freire explica: “[...] utilizar computadores na educação em lugar de reduzir pode expandir a capacidade criativa dos alunos. Depende de quem o usa, a favor de quem e de quem e para quê.” (FREIRE, 1995, p. 98).

O homem concreto deve se instrumentar com os recursos da ciência e da tecnologia para lutar pela causa de sua humanização e da sua libertação (FREIRE, 1995, p. 22).

Busca-se na prática pedagógica superar a visão tradicional para uma concepção histórica que permita deixar centralizados os conflitos da interação sociedade-homem. A utilização do computador na sala de aula pode ter um potencial humanizador, quando dá acesso a todos para apropriarem-se dessa ferramenta, sendo uma das perspectivas da história a luta por um mundo mais humano, onde o aluno possa ser sujeito na construção de uma sociedade mais reflexiva, crítica e no combate às desigualdades sociais; portanto, é um momento único para o aluno na busca de aumentar a sua liberdade, facilitada por meio do ambiente escolar.

Isso não quer dizer a substituição dos espaços escolares pela comunicação em redes de comunicação à distância; pelo contrário, sem a presença do professor e suas metodologias, jamais o sucesso será alcançado. O que se propõe é a integração entre os distintos espaços de produção do conhecimento para a construção do pensamento histórico.

E foi identificado que 31,37% dos professores da amostragem acreditam que propiciam um ensino reflexivo, crítico e interativo, motivacional, na busca da construção do conhecimento histórico a partir do cotidiano do aluno.

No entanto, isso teria sentido se o professor utilizasse uma metodologia que contribuísse para o desenvolvimento do aluno nessa perspectiva de cidadão autônomo, com uma consciência crítica, a fim de refletir e transformar a sociedade em que vive.

Portanto, o simples fato de a aula acontecer no laboratório de informática, por si só, pode não alterar em nada os métodos de ensino, continuando assim a reprodução dos conteúdos por parte do professor para os alunos e muitas vezes deixando-os alienado pela própria máquina.

5.3 FORMAÇÃO CONTINUADA COMO INICIATIVA DO PODER PÚBLICO: TEORIA OU PRÁTICA?

Sendo o computador uma tecnologia ainda recente, quando se trata da escola, a formação continuada dos professores é um meio de alcançar a atualização necessária e a inserção de novas tecnologias no contexto escolar.

Nesta pesquisa os professores indicaram que há programas de capacitação nesta linha de trabalho, vinculado ao Proinfo, que já foi abordado anteriormente neste trabalho (gráfico 23).

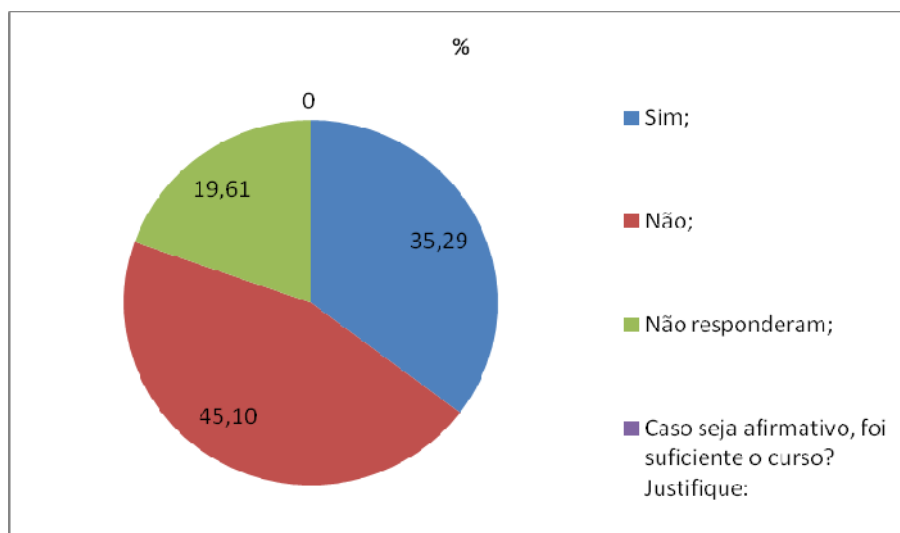


Gráfico 23: Treinamento realizado pelos NTES, referente ao Proinfo.
Fonte: França, 2008.

Os 45,10% dos professores que responderam não vêm validar os questionários anteriores, uma vez que estes não utilizam desse recurso em sua prática pedagógica. 19,61% não responderam essa questão, podendo ser também porque não sabem se a escola recebeu a visita dos assessores pedagógicos dos NTES (Núcleo Tecnológico de Ensino).

Assim, o número referente a aqueles professores que não responderam equivale a 10 e analisando as respostas do questionário desses professores, 1 professor fez observação dizendo que não possui essa afirmação e 4 professores só trabalham em escola particular, por isso não tiveram a visita dos NTEs; 5 não responderam porque nas suas escolas não existe laboratório de informática, por isso não têm como treiná-los, enquanto 35,29% afirmaram que recebem o treinamento dos profissionais do Proinfo.

Quando questionados sobre a atuação do NTE, se foi suficiente ou não, a maioria dos depoimentos se resume à perspectiva apresentada pelos depoimentos no quadro 6.

Quadro 6 – Atuação dos NTE nas escolas.

Professor(a)	Resposta
3	“Não. Nem todos fizeram e o laboratório é insuficiente e os alunos depredam o patrimônio.”
12	“Não, pois muitos professores não se aperfeiçoam e as poucas horas com o professor do NTE é pouco.”
19	“Sim, recebemos orientações para utilizar a sala de multimídia.”
28	“Não atingiu a todos e pouca carga horária.”
33	“O curso não foi suficiente.”
39	“Os técnicos se colocaram à disposição dos professores, mas não fizeram o curso.”
35	“Mais ou menos, pouco tempo.”
41	“Não, porque precisávamos de mais tempo para o treinamento. Foi muito rápido.”

Fonte: França, 2008.

Ao se analisar o quadro 6, relacionando-o com as demais informações da pesquisa, podem-se fazer pelos menos três observações: atualmente, não há uma relação direta entre a atuação do NTE e o uso do computador na escola; há uma distância entre a proposta do governo e a prática na escola; a atuação do NTE é efêmera e circunstancial, ou seja, insuficiente.

Dos entrevistados que utilizam o computador na sala de aula, 17 não tiveram apoio do NTE e mesmo assim utilizam do computador. Em contrapartida, 09 dos que não utilizam, receberam apoio do NTE e nem por isso alteraram sua postura frente às novas tecnologias.

Isto indica que aqueles que utilizam o computador não foram diretamente influenciados pelo programa do NTE de assessoria, mas sim, pela sua própria postura frente à prática pedagógica.

Os profissionais que trabalham nos NTE são capacitados pelo Proinfo para ajudar a instituição escolar em todas as fases do processo de incorporação das novas tecnologias. Portanto, o NTE atua na escola no processo de inclusão digital, dando orientação aos professores e alunos quanto ao uso do computador no laboratório de informática, bem como no que se refere à manutenção do equipamento. Sua função é orientar o uso desses instrumentos para promover o desenvolvimento dos alunos não apenas na escola, para alcançar bons resultados.

Mas limitam-se apenas a auxiliá-los no que diz respeito à questão técnica da informática e nada contribuem especificamente na prática pedagógica do profissional de história, ou seja, utiliza-se da mesma metodologia de ensino para treinar todos os professores,

independente da área a que pertence, acreditam que os métodos de trabalho são iguais para todas as disciplinas.

Nesse sentido, pode-se caracterizá-los como aqueles cursos de informática no qual ensinam apenas a técnica para trabalhar com as máquinas. Por isso que esta constatação conduz a compreender a seguinte questão: Embora o Estado do Paraná possua uma política de inserção para usar os computadores nas escolas, com grupo de assessores técnicos específicos para isso, mesmo assim não existe uma mudança de fato na postura do professor, pois este está sendo treinado de uma forma generalizada, em que os conteúdos específicos não são atrelados aos conteúdos pedagógicos, mas simplesmente voltados para a técnica como um fim em si mesmo e não como um meio para alcançar as propostas na melhoria do ensino.

Isso significa que não existem assessores técnicos graduados de história para trabalhar com o professor a didática da história e apenas treinamentos generalizados não indo ao encontro das áreas específicas.

O fato é que há novamente uma contradição entre o discurso do Estado (anexo A) e os depoimentos dos professores, pois não há propriamente um curso de formação continuada, apenas assessores pedagógicos e técnicos para ir à escola e ainda quando for solicitado pela instituição para sanar as dúvidas e orientar os professores no que diz respeito ao funcionamento do computador, como exemplo: digitação, salvar arquivos, construção de slides para apresentação de aulas, baixar músicas e imagens e ainda essas opções são para aqueles professores que já possuem um certo domínio básico em relação a máquina, caso contrário, limita-se ainda mais a simples digitação.

Portanto, há uma distância entre este grupo técnico e a realidade da escola, mas, em que sentido?

Ocorre que o agendamento deve ser feito antecipadamente. O núcleo também não tem apenas uma escola para atender; ao contrário, é uma equipe para atender uma série de instituições escolares, enquanto as dúvidas surgem no cotidiano da prática e a demora para obter as respostas acaba desestimulando o uso do equipamento.

Soma-se a isto que as visitas técnicas são efêmeras e ocasionais. Não há um trabalho contínuo na escola e com os professores, fato refletido nas falas dos professores, que justificam a ineficácia da atuação do NTE justamente pela rapidez e o pouco tempo de atendimento.

Tudo isto leva em duas direções: a primeira, de identificar a necessidade de uma política do Estado mais consistente e a segunda, na relação entre a intervenção do Estado

nesta formação e a própria autonomia do professor, quanto a sua qualificação.

No caso da escola pública, há sempre um forte apelo ao Estado para ampliar e melhorar as políticas para a educação, entre elas, aquelas relacionadas à formação continuada do professor. Certamente isto é válido e necessário, pois o investimento na qualificação do professor é garantia direta na melhoria do ensino.

Contudo, isto só será sólida se esses programas contarem com a própria demanda dos professores e não haja uma imposição hierárquica, mas uma construção conjunta de projetos de qualificação, em que os professores sejam ouvidos e participem efetivamente dos programas.

Por outro lado, também há que se pensar na autonomia que o professor deve ter quanto a sua qualificação. Ou seja, não se pode pensar em um educador que fica à espera de uma proposta apenas externa, seja do Estado ou da iniciativa privada; ele mesmo deve estar à frente do seu tempo e buscar respostas para as suas dúvidas, atualizar-se e, sobretudo, ser o condutor de sua própria formação.

E é nesse sentido que esta pesquisa procurou refletir em um repensar no ensino de história, a partir da conscientização do professor e na busca de sua autonomia para preparar-se frente as mudanças tecnológicas que vem ocorrendo em nossa sociedade e que principalmente a escola não pode ficar alheia a essa questão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento da pesquisa identificaram-se inúmeras potencialidades que o computador pode oferecer ao ensino de história: no entanto, ao mesmo tempo, encontrou-se a fragilidade dos docentes para utilizá-lo em sua prática pedagógica.

Percebe-se que a utilização dos computadores nas escolas ocorrem de forma alheia à realidade escolar, principalmente pela falta de preparo antecipado dos docentes para utilizá-los no processo de ensino e aprendizagem.

Foi possível verificar nos resultados dos dados encontrados na pesquisa que os professores estão interessados por apoio para o desenvolvimento de uma ação pedagógica mais estimulante e significativa.

Quando isso é associado à inserção de novas tecnologias no processo pedagógico, tal interesse, fica mais evidente. Embora haja a argumentação clara das dificuldades para o uso de tecnologias como instrumento de ensino, a afirmação da necessária apropriação desses recursos no cotidiano escolar para esses professores é um fato inquestionável.

Tal posicionamento refere-se tanto para aos professores recém-formados como até àqueles que possuem maior experiência e tempo de atuação, já que se evidenciou também na amostragem que independente da idade e período de formação a dificuldade apresentada por eles torna-se praticamente a mesma.

Um dos fatores que favorecem esta realidade envolve também a questão do Estado propor um conjunto de equipamentos tecnológicos, a serem inseridos na escola, sem que seja acompanhada de uma boa formação conceitual e metodológica do professor. Isto porque se o docente não tiver base sólida da concepção de história que irá adotar em sala de aula, bem como a metodologia definida, acabará limitando as possibilidades de uso dessa ferramenta pedagógica no ambiente escolar.

Na pesquisa, observou-se que a tecnologização do ambiente escolar, pelo menos no estado do Paraná, tem ocorrido de forma rápida, sem que tenha sido acompanhada da adaptação equivalente do professor para o seu uso enquanto instrumento pedagógico. Ao contrário disso, ampliaram-se os projetos das políticas públicas para a implantação do aparato tecnológico, sendo que o seu uso pode ser considerado, de certa forma “impositiva”, já que nas propagandas e documentos do governo, a forma de condução do processo parece ignorar estas limitações.

Ocorre, que no Paraná, o governo do Estado limita-se apenas a fornecer o curso geral do NTE (Núcleo Tecnológico Educacional), ou seja, de noções básicas da informática, sem considerar a diversidade do seu quadro docente, quanto ao nível de dificuldade. Outro problema, diz respeito à especificidade de cada disciplina, uma vez que o uso da tecnologia requer sua adequação às áreas do conhecimento, ao invés disso, o que se percebe é um discurso de uma democratização do acesso a tecnologia, que na prática se revela em uma educação tecnicista.

Essa afirmação se baseia nos resultados da pesquisa com os professores, os quais evidenciaram: a não inclusão digital para todos, a falta de capacitação pedagógica dos docentes, a insuficiência de máquinas para realizar um trabalho adequado, entre outros.

Enquanto isso a divulgação do governo, via meios de comunicação, caminha para um discurso que escamoteia a realidade, ao induzir uma leitura que todas as escolas estão equipadas com computadores e acesso a internet de forma uniforme.

Essas notícias não vão ao encontro dos dados coletados e analisados no universo da pesquisa e tão pouco pertence ao contexto das escolas investigadas, já que a maioria justificou a não utilização dessa ferramenta pedagógica, sobretudo pela sua falta, ora de equipamento, ora de laboratório.

O que se percebe neste processo é que a implementação dos sistemas tecnológicos nas escolas não foram acompanhados, em qualidade e quantidade, de um processo metodológico de preparação dos professores. Ignorando-os como os verdadeiros sujeitos do processo.

Deve haver então, uma retomada por parte do Estado em relação a essa questão e, voltar-se o olhar para a preparação dos docentes, ou seja, propiciar condições de trabalho ao inserir tais inovações na escola e não apenas ampliar as responsabilidades dos professores sem que estes tenham o respaldo adequado.

Em meio a esta tecnocracia imperante, “de cima para baixo”, o que realmente deveria ser o centro das atenções que é o processo de ensino-aprendizagem, torna-se preocupação marginal e o círculo vicioso permanece. Preocupa-se com a forma sem alterar o conteúdo. Lamentável.

Nesta pesquisa, particularmente, mediante os questionários realizados com os professores notaram-se que permanecem as aulas tradicionais, seguindo vertentes positivistas, europocêntrica e acrítica, desprezando o contexto desta sociedade multifacetada e os diversos sujeitos históricos nela existentes.

Portanto, é imprescindível repensar esta prática. O professor precisa conscientizar-se que a mudança encontra-se em suas mãos, por meio de pesquisas, leituras, discussões e trocas de experiências, extrapolando a simples utilização do livro didático, como se fosse o único instrumento pedagógico.

Embora haja uma carência de políticas públicas realmente efetivas, que valorize o trabalho docente e melhore qualitativamente as condições de trabalho do professor, também é necessário romper com as práticas pedagógicas inadequadas e descomprometidas com os princípios que devem reger uma educação preocupada com o aprimoramento da construção, em curso, da cidadania.

O que se propõe é que os professores aceitem o desafio de considerar essas transformações no contexto de sua prática pedagógica, buscando sua própria autonomia para estar à frente do seu tempo e atualizar-se e, sobretudo, ser o guia de sua própria formação profissional continuada.

Portanto, um novo fazer pedagógico implica por parte dos professores uma reformulação de atitudes e práticas pedagógicas, tanto no que diz respeito à construção do conhecimento atrelado ao processo de ensino e aprendizagem, como na questão das mudanças na forma de exercer o poder no relacionamento entre aluno e professor.

Ao ensino de história, especificamente, pode-se dizer que cabe aos professores o papel de propiciar aos diversos sujeitos envolvidos nesse processo educacional um ensino crítico, reflexivo, problematizador, em que tais sujeitos possam pensar e agir a partir da sua historicidade na sociedade em que vive e somente a partir dessa perspectiva é que se pode acreditar num repensar no ensino.

Portanto, as Tecnologias de Comunicação e Informação somente podem contribuir para o ensino se o professor tiver uma formação de qualidade e se as informações forem transformadas em conhecimento, resultando na melhoria do ensino de história; caso contrário seria um mero recurso técnico, distante da didática da história.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia. Conhecimento histórico e ensino de história: a produção do conhecimento histórico escolar. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene R. (Org.). **Perspectivas do ensino de história**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1995.
- _____. O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 163-174, set./ago. 1992-1993.
- _____. Currículos de história e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola Secundaria. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.
- ALMEIDA, M. E. B. T. M. P. LEGO: logo e a interdisciplinaridade. In: CONGRESSO INTERNACIONAL LOGO E I CONGRESSO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA DO MERCOSUL, 7., 1995, Porto alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS/LEC, 1995.
- ARAÚJO, José C. S. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org). **Técnicas de ensino: por que não?** 4. ed. Campinas: Papirus, 1996.
- BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação? In: ARIAS NETO, J. M. (org.) **Dez anos de pesquisa em ensino de história**. Londrina: Atritoart, 2005. p. 15-25.
- _____. **O pensamento histórico dos jovens**. Braga: Universidade do Minho, 2000.
- BASTOS, João Augusto de S. L. A. Educação e tecnologia. **Educação & Tecnologia: Revista técnico científica dos programas de pós-graduação em Tecnologia dos CEFETs/PR/MG/RJ**, Curitiba, v. 1, n. 1, abr. 1997.
- BITTENCOURT, Circe (Org.). **Ensino de história: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio Janeiro: Zahar, 2001.
- _____. **Introdução a história**. Portugal: publicações Europa-América, 1997.
- BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As escolas históricas**. Mem Martins: Europa- América, [1990].
- BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais História**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BURKE, Peter. **A escola dos annales 1929–1989: a revolução francesa da historiografia**. São Paulo: Ed. UNESP, 1997.
- CARDOSO, Ciro Flamarion. **Uma introdução à história**. São Paulo. Brasiliense, 1981.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Domínios da história**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARDOSO, Tereza F. L. Sociedade e desenvolvimento tecnológico: uma abordagem histórica. In: GRISPUN, Mirian P. (Org.). **Educação tecnológica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1999.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Hebe. História social. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Domínios da história**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CERRI, Luis Fernando. A política, a propaganda e o ensino de história. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 319-331, set./dez. 2005.

CHAVES, Eduardo. **O que é o computador?** Disponível em: <<http://www.edutec.net/Textos/Self/MICROREV/mrcap2.htm>>. Acesso em: 3 set. 2003.

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

CIAMPI, Helenice. Epistemologia e metodologia: diálogos interdisciplinares na pesquisa do ensino de História. In: ARIAS NETO, J. M. (Org.). **Dez anos de pesquisa em ensino de história**. Londrina: Atritoart, 2005.

_____. O processo do conhecimento/pesquisa no ensino de história. **História & Ensino**: Revista do Laboratório de Ensino de História. Londrina: Eduel, 2003.

DUARTE, Geni. O ensino de história e as novas tecnologias. In: ARIAS NETO, J. M. (Org.). **Dez anos de pesquisa em ensino de história**. Londrina: Atritoart, 2005.

FAGUNDES, L. Informática e educação. Rio de Janeiro: UFRJ. 1988. In: FEBVRE, Lucien. **Combates pela história**. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

FENELON, D. R. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, n. 8, p. 24-31, 1983.

FERREIRA, Andréia de Assis. **Apropriação das novas tecnologias**: concepções de professores de História acerca da informática educacional no processo ensino - aprendizagem. Belo Horizonte, 2004. 130p. Dissertação (Mestrado) - Centro Federal de Educação Tecnologia de Minas Gerais CEFET-MG.

_____. **O ensino de história nas escolas de ensino fundamental e médio de salvador de Bahia**: análises de variáveis e a contribuição do computador. 1997. 120 p. Dissertação (Mestrado em Pedagogia Aplicada) - Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.

_____. **A formação e a prática dos professores de história**: enfoque inovador, mudança de atitudes e incorporação das novas tecnologias nas escolas públicas e privadas do estado da Bahia, Brasil. 2003. 363 p. (Tese, Doutorado em Educação). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.

FERREIRA, Carlos Augusto. Ensino de história e a incorporação das novas tecnologias da informação e comunicação: uma reflexão. **Revista de História Regional**, v. 4, n. 2, p. 139-157, 1999.

_____. A importância das novas tecnologias para o ensino de História. **Universa**, v. 7, n. 1, p. 125-137, fev. 1999.

FERRO, Marc. **A Manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: Ibrasa, 1983.

FIGUEIREDO, Luciano R. História e informática: o uso do computador. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.) **Domínios da história**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História e ensino de história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FREIRE, F. M. P.; PRADO, M. E. B. B. Professores construcionistas: a formação em serviço. In: CONGRESSO INTERNACIONAL LOGO, 7.; CONGRESSO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA DO MERCOSUL, 1., 1995, Porto Alegre. **Anais...** CDROM

FREIRE, P. O Andarilho do Óbvio. **Revista Educação Municipal**, São Paulo, v. 2, n. 4, 1989.

FURET, François. **A oficina da história**. Tradução de Adriano Duarte Rodrigues. Lisboa: Gradiva, 1986. v. 1.

GASPARELLO, Arlete Medeiros. **Construtores de identidade**: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira. São Paulo. Iglu, 2004. p. 17-76.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico crítica**. 3. ed. Ver. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

GIRAFFA, Lúcia Maria Martins; OLIVEIRA, Jorge; BORGES, Leandro da Silva. **Túnel do tempo**: ferramenta de auxílio ao ensino de história. Disponível em: <<http://lsm.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt200352152732T%C3%9ANEL%20DO%20TEMPO.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2007.

HELLER, Agner. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

HILL, Christopher. **A Revolução inglesa de 1640**. 3. ed. Lisboa: Presença, 1985.

HOBASBAWM, Eric. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

KENSKI, Vani M. A. Memória e Ensino. **Cad. Pesq.**, n. 90, p.44-51, ago.1994.

_____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papyrus, 2003.

_____. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, n. 8, maio/jun./jul./ago. 1998.

KLAMMER, Celso. **O ensino de história**: histórico e relação com as novas tecnologias.

KNAUSS, P. Sobre a norma e óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, S. M. L (Org.). **Repensando o ensino de história**. São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, A. Z. O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com as mudanças no mundo do trabalho? In: CASTANHO S.; CASTANHO M. E. (Org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas-SP: Papirus, 2001.

LANGLOIS, C. H. V.; SEIGNOBOS, C. H. **Introdução aos estudos históricos**. São Paulo: Renascença, 1946.

LE GOFF, Jacques et al. **A nova história**. Lisboa: Edições 70, 1984.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Ed. Unicamp, 1989.

LEIVAS, Marta. Considerações acerca da informática educativa e o ensino de História. **Ágora**, Santa Cruz do Sul, v. 5, n. 2, p. 65-79, jul./dez. 1999.

LÉVY, Pierre. **A emergência do cyberspace e as mutações culturais**. Disponível em: <<http://www.geocities.com/Athens/Sparta/1350/usoped.html>>. Acesso em: 10 out. 20

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortes, 1998.

LOPES, Alice R. C. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e mediação didática, **Educação e Realidade**, São Paulo, jan./jun.1997.

MARSON, Adalberto. Reflexões sobre o procedimento histórico. In: SILVA, Marcos. **Repensando a história**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

MATTA, Alfredo Eurico. **Procedimentos de Autoria hipermídia em rede de computadores em rede de computadores, um ambiente mediador para o ensino-aprendizagem de História**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador.

MELO, M. **O labirinto da epistemologia e do ensino de história**: um estudo em Recife. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Minho.

MONTEIRO, Ana Maria. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **História & Ensino**: Revista do Laboratório de Ensino de História, Londrina, n. 9, p. 9-35, 2003.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12. ed. São Paulo: Papirus, 2006.

MORAN, José Manuel. **Mudanças na comunicação pessoal: gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e tecnológica.** São Paulo: Paulinas, 1998.

_____. Novas tecnologias e o reencantamento do mundo. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 126, p. 24-26, set./out. 1995.

_____. Como utilizar a internet na educação. **Revista Ciência da Informação**, v. 26, n. 2, p. 146-153, maio/ago. 1997.

_____. Novos caminhos do ensino à distância. **Informe CEAD - Centro de Educação à Distância**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 5, p. 1-3, out./nov./dez. 1994.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NADAI, E. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Brasileira de história**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set.1992/ago. 1993.

NEVES, Joana. Reflexões sobre o ensino de história: discussão de algumas proposições de Jacques Le Goff. In: **História & Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História.** Londrina: Eduel. 2003.

NIKITIUK, Sônia L. **Repensando o ensino de história.** São Paulo: Cortez, 1996.

NOVA, Cristiane Carvalho da. **Novas lentes para a história: uma viagem pelo universo da construção da História e pelos discursos audio-imagéticos.** 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen (Org.). Currículo sem fronteiras. **A difusão mundial da escola.** Lisboa: Educa, 2000.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, Silma do Carmo. **Concepções de mundo no ensino de história.** São Paulo: Papirus, 1996.

ORIÁ, Ricardo. Memória e ensino de história. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

PAIM, Elison A. Do formar ao fazer-se professor. In: MONTEIRO, Ana Maria (Org.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas.** Rio de Janeiro: Mauad/Fapery, 2007.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares de história para a educação básica.** Curitiba: SEED, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal.** São Paulo: Cortez, 1997.

REIS, Suzi Cristina. **Educação e tecnologia**: O computador e a internet como ferramentas pedagógicas. 2006. Monografia (Especialização) - Departamento de Educação da UEL/PR.

RIPPER, Afira Viana. O preparo do professor para as novas tecnologias. In: OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). **Informática em psicopedagogia**. São Paulo: SENAC, 1996.

RODRIGUES, Ana M. Por uma filosofia da tecnologia. In: GRISPUN, Mirian P. (Org.). **Educação tecnológica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1999.

RÜSEN, Jorn. **Didática da história**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2007.

_____. **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2001.

_____. **Razão histórica**: teoria da história II. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2006.

_____. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. **Revista Propuesta Educativa**, Buenos Aires, v. 4, n. 7, oct. 1992.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia. O trabalho histórico na sala de aula. **História & Ensino**: Revista do Laboratório de Ensino de História. Londrina, 2003.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene Rosa. (Org.). **Perspectivas do Ensino de História**: Aos Quatro Ventos, 1999.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. (org.) **O saber histórico na sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene Rosa. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA, Edson Armando. Banco de dados e pesquisa qualitativa em História: reflexões acerca de uma experiência. **Revista de História Regional**, v. 3, n. 2, n. 167-176, 1998.

SILVA, Marcos. (org.) A construção do saber histórico: historiadores e imagens. **Revista de História**, São Paulo, n. 125-126, p. 117-134, ago./dez./91/jan./jul./92.

SILVA, Marcos (Org.) **Repensando a história**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

SILVA, Tomas T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio Janeiro: Vozes, 1995.

SIMAN, Lana Mara de Castro. O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos. In: ZARTH, Paulo A. (Org.). **Ensino de história e educação**. Ijuí: UNIJUÍ, 2004.

TARDIF, Maurice. **Os professores enquanto sujeitos do conhecimento**: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera M. (Org.). Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TOMAZ, Marcio de Fatimo. **Softwares educativos e o ensino de história**: elementos para uma análise didática. 2005. Mestrado (Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

VALENTE, J. A. Formação de profissionais na área de informática em educação. In: _____. (Org.). **Computadores e conhecimento**: repensando a educação. Campinas: Unicamp, 1993. p. 114-134.

VALENTE, J. A. A telepresença na formação de professores da área de informática em educação: implantando o construcionismo contextualizado. In: CONGRESSO IBERO - AMERICANO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO- RIBIE98, 4., 1998, Brasília. **Actas...** Brasília, 1998. CD-Rom.

VALENTE, J. A. **O Computador na sociedade do conhecimento**, 1.ed. Campinas: Gráfica Central da Unicamp/NIED, 1999. 156 p.

_____. Diferentes usos do computador na educação. In: _____. **O uso inteligente do computador na educação**. Belo Horizonte, jan. 1998. Palestra

_____. **Informática na educação**: instrucionismo x construcionismo. Disponível em: <<http://www.divertire.com.br/artigos/valente2.htm>>. Acesso em: fev. 2006.

ANEXOS

ANEXO A

COMUNICADO / CRTE

Assunto: informações sobre o uso do laboratório PRD Londrina, 07 de abril de 2008.

Prezados(as) Diretores(as), Supervisores(as), ADM locais e Professores(as)

Vimos esclarecer que a PRIORIDADE do uso do laboratório de informática do PRD é para os professores, para que possam experimentar e se instrumentalizar nos recursos do sistema operacional Linux e *internet*, e, deste modo, pesquisar: (conteúdos, atualidades, metodologias, etc.), produzir: (textos, apresentações, avaliações, planejamentos, OAC's, folhas, projetos, etc.), participar de cursos de formação à distância como o GRT (Grupo de Trabalho em Rede), ou ainda, executar atividades diversas, tais como: concurso de remoção, utilização do e-mail institucional (Expresso Livre), Portal do Servidor, etc.

Com a futura instalação das TVs multimídias, também é essencial, que os professores tenham acesso ao portal Dia-a-Dia Educação, para baixarem conteúdos a serem exibidos posteriormente em sala de aula.

Lembramos que para a execução destas e demais atividades afins, existe uma equipe de apoio formada por assessores pedagógicos em tecnologia na educação, que constituem a Coordenação Regional de Tecnologia na Educação (CRTE). O laboratório PRD, portanto, é também um recurso de apoio à prática pedagógica, tal como é uma sala de vídeo, laboratório de Ciências ou biblioteca.

Assim como o laboratório de ciências ou a sala de vídeo podem ser usados como parte de uma metodologia, para um conteúdo, o PRD também pode ter essa função. Para evitar vícios e utilizações inadequadas destes equipamentos, faz-se necessária a observação de algumas diretrizes, principalmente quanto pretender utilizar o laboratório PRD com alunos:

- familiarizar-se com o Linux-PRD, seus programas e seu funcionamento;
- use o PRD com qualidade e criatividade, tenha clareza e objetivo do uso dos terminais, buscando novos recursos e metodologias, sendo mais do que a substituição do caderno pelo editor de textos;
- muitos recursos pedagógicos tem um alcance mais efetivo quando utilizados diretamente na TV multimídia. Utilize o PRD apenas quando o recurso planejamento necessite exclusivamente do uso dos computadores;
- quando desejar fazer atividades com alunos no laboratório, faça o agendamento do laboratório de modo que não atrapalhe as atividades de outros professores no mesmo. Entregue antecipadamente um plano de trabalho, justificando a necessidade de uso do laboratório, para sua pedagoga, de acordo com o modelo disponível no endereço eletrônico: [HTTP://crtelondrina.pbwiki.com/gestaoprld](http://crtelondrina.pbwiki.com/gestaoprld);
- gerencie a quantidade de alunos por máquina, pois a quantidade de terminais e mobiliário do PRD existe em função do número de professores que compõem o quadro docente do estabelecimento, variando de doze até sessenta terminais; (grifo da autora)
- reflita sobre a prática pedagógica aplicada, evitando dispersão, depreciação e utilizações não-pedagógicas destes recursos.

Caso haja alguma situação específica, que não esteja contida neste documento, por gentileza, procure a orientação do assessor pedagógico responsável pelo seu estabelecimento de ensino. Na certeza do atendimento, mantemo-nos à disposição.

ANEXO B

TERMO DE RESPONSABILIDADE

Eu, _____, professor(a) da disciplina de _____, estou ciente que devo zelar pelo bom estado físico dos móveis e computadores da sala de informática, **devo fiscalizar os alunos** para que não danifiquem o patrimônio ali existente, orienta-las no manuseio dos computadores, **proibir a entrada de alunos portando alimentos, bebidas e cigarro**, bem como instruí-las para que não arrastem os móveis, não tirem os fios das tomadas e plugues existentes. **Caso algum fato pertinente ocorra, serei responsável pelo mesmo**, terei também a responsabilidade de pegar e devolver a chave do laboratório na secretaria da escola toda vez que utiliza-lo e deixar a sala tal qual a encontrei. **Para confirmar estou assinando este termo em duas vias.** (grifo da autora)

Local e Data

Assinatura

ANEXO C

Carta aos Diretores

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná vem realizando investimentos em infraestrutura tecnológica nas Escolas (Antenas Digitais, Laboratórios de Informática - PRD, TV Paulo Freire, TV Multimídia, Pendrive, etc.). Estas tecnologias estão presentes nas escolas para uso dos professores, equipe técnico-pedagógica, alunos e comunidade escolar, com o objetivo de aprimorar as práticas pedagógicas.

Para auxiliar os profissionais das escolas, a Secretaria de Estado da Educação previu investimentos também na formação continuada, visando à inclusão e universalização do uso das tecnologias no contexto educacional.

Para a realização deste processo de formação continuada, contamos com uma equipe de profissionais presentes em cada Núcleo Regional de Educação. **São os Assessores Pedagógicos e Técnicos de Suporte da Coordenação Regional de Tecnologia Educacional - CRTE.** Estes Assessores são professores especializados e estão aptos para prestar assessoria pedagógica e técnica na escola, orientando toda a comunidade para o uso pedagógico dessas tecnologias.

Para que sua equipe possa conhecer o Assessor da CRTE responsável pela sua escola, a Diretoria de Tecnologia Educacional e a Coordenação de Apoio ao Uso de Tecnologias estão encaminhando um cartaz de divulgação das tecnologias, que deverá ser preenchido pelo Assessor responsável por sua escola. Para tanto, solicitamos que cada escola entre em contato com o seu NRE e solicite a visita do Assessor responsável.

Atenciosamente

Elizabete dos Santos
Diretora de Tecnologia Educacional
Rg. 2.218.922

ANEXO D

PLANO DE TRABALHO DOCENTE PARA USO DO LABORATÓRIO PRD COM ALUNOS						
Escola/Colégio Estadual:						
Professor(a):						
Disciplina:						
Área do Conhecimento:						
Série: Turma:						
Horas/aulas:						
Período: // à //						
CONTEÚDO	OBJETIVO	DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO	PROPÓSITO EDUCATIVO	RECURSOS DIDÁTICOS	AVALIAÇÃO / FEEDBACK	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXO E

Segunda, 29 de setembro de 2008.

Secretaria afirma que programa Parana Digital é um avanço para educação do Parana

A Secretaria de Estado da Educação Yvelise Arco-Verde afirmou, nesta terça-feira(19), na Escola de Governo, que o programa Parana Digital representa um grande avanço para a educação pública paranaense. “Além de um importante instrumento de inclusão digital, a implantação de laboratórios de informática, com acesso à internet em todas as escolas estaduais, traz possibilidades inovadoras na sala de aula. O Parana Digital é hoje o maior programa nacional de informatização escolar”, declarou a secretaria da Educação.

Para Yvelise, esse programa pioneiro só veio beneficiar aos alunos e professores da rede pública estadual. “Sabemos que um dos fatores que medem a qualidade do ensino é o acesso à informação e à comunicação, por isso somos privilegiados por contar com essa ferramenta”, disse. A expectativa é que o uso da informática nas aulas, através de pesquisas na internet e com o uso do televisor multimídia, presente em todas as salas de aula da rede pública estadual, torne cada vez mais fácil a compreensão dos assuntos tratados em sala de aula.

O Parana Digital conta com 44 mil computadores instalados nas escolas paranaenses, com acesso à internet através de fibra ótica instalada pela Companhia Paranaense de Energia Elétrica (COPEL). São diretamente beneficiados com o programa 1,4 milhão de alunos e aproximadamente 60 mil professores da rede estadual.

Por meio do programa, alunos e professores tem acesso à toda a rede mundial de computadores, mas a principal atração para a comunidade escolar é o portal “Dia-a-dia Educação”, no qual é possível pesquisar temas diversos a serem estudados nas aulas e “navegar” por diversos links com conteúdos educacionais. Nele também se encontram informações diversas sobre a educação paranaense, incluindo a situação das escolas e número

de alunos matriculados, acesso a obras literárias e museus de todo o país. Outros Estados brasileiros também adotaram o modelo do portal, como Maranhão, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

O Programa Parana Digital é uma parceria das secretarias da Educação, da Ciência e Tecnologia, de Assuntos Estratégicos, além da Celepar, da Copel e da Universidade Federal do Parana. Começou a ser desenvolvido em 2003 e conjuga as estruturas dos laboratórios de informática, das TVs Multimídia e do Portal Dia-a-dia Educação. O apoio aos professores para a utilização desses recursos é feito pelos assessores técnico-pedagógicos das Coordenações Regionais de Tecnologia na Educação (CRTEs), localizadas em cada Núcleo Regional de Educação.

Vídeo - Foi apresentado na Escola de Governo um vídeo com depoimentos de alunos e professores de diversas escolas sobre as possibilidades pedagógicas da utilização dos computadores do Parana Digital. A tônica dos depoimentos foi de exaltação da importância do uso da informática como importante recurso nas aulas. Segundo as pessoas ouvidas, o programa abre ainda novas perspectivas na vida de cada um, levando a inclusão digital a todas as regiões do Estado.

Retirado do site: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br-
Acesso no dia 29/09/2008 DESTAQUES

© Secretaria de Estado da Educação do Parana
Av. Água Verde, 2140 - Vila Isabel - CEP: 80.240-900, Curitiba - PR | Fone: 3340-1500
Diretoria de Tecnologias Educacionais
Rua Salvador de Ferrante, 1651- Carmo - CEP 81.670-390, Curitiba-PR | Fone: 3376-5985