

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO HISTÓRIA, ENSINO E NARRATIVAS

MARIA APARECIDA FERREIRA DE SOUSA

SABERES DOCENTES E NOVAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS: usos e
possibilidades no ensino de História

São Luís

2017

MARIA APARECIDA FERREIRA DE SOUSA

SABERES DOCENTES E NOVAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS: usos e possibilidades no ensino de História

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão, para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Sandra Regina Rodrigues dos Santos

São Luís

2017

Sousa, Maria Aparecida Ferreira de.

Saberes docentes e novas tecnologias educacionais: usos e possibilidades no ensino de História / Maria Aparecida Ferreira de Sousa. – São Luís, 2017.

140 f., il.

Dissertação (Mestrado) – História, Ensino e Narrativas, Universidade Estadual do Maranhão, 2017.

Orientador: Profa. Dra. Sandra Regina Rodrigues dos Santos

1. Ensino de História. 2. Tecnologias Educacionais. 3. Concepções Docentes. 4. Propostas Pedagógicas. I. Título

CDU 37.02:681.3

MARIA APARECIDA FERREIRA DE SOUSA

SABERES DOCENTES E NOVAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS: usos e possibilidades no ensino de História

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão, para obtenção do título de Mestre.

Aprovada em: / /2017

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Sandra Regina Rodrigues dos Santos (Orientadora)

Universidade Estadual do Maranhão

Prof. Dr. Antônio Evaldo Almeida Barros (Examinador – membro interno)

Universidade Estadual do Maranhão

Prof. Dr. Jackson Ronie Sá da Silva (Examinador – membro externo)

Universidade Estadual do Maranhão

Prof. Dr. José Henrique de Paula Borralho (Examinador – Suplente)

Universidade Estadual do Maranhão

Aos meus filhos Paulo e Pedro, razão da
minha vida e aos meus pais Leopoldo e Julia
(in memoria) com gratidão e saudades.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida e por me conceder a oportunidade de aprender sempre.

Agradeço aos meus filhos Paulo Henrique e Pedro Henrique, por estarem sempre ao meu lado, com muito carinho, companheirismo, cumplicidade e compreensão em todos os momentos, especialmente naqueles dias mais difíceis. Suas presenças tornaram esta caminhada mais tranquila, e a conquista, mais significativa.

Agradeço aos meus pais Leopoldo Cabral de Sousa e Julia Ferreira de Sousa (in memoria) por terem sido grandes guerreiros neste mundo, ensinando a cada filho, sempre a prática do bem e o amor ao próximo. Agradeço-os, ainda pelo amor incondicional e por me ensinarem a trilhar o caminho do conhecimento antes mesmo que eu tivesse consciência de mundo.

Aos meus irmãos: Lourival, Graça, José Raimundo, Carlos, Luís, João, Daniel pelo incentivo constante, e em especial às minhas irmãs Luzia, por me acolher e me ensinar a viver em meio a tantos desafios; e à Ana Lourdes pelo suporte, pela força e encorajamento em todos os momentos.

Aos meus amigos do mestrado, em especial aos da Linha Historiografia e Linguagem: Francinéia, Leonor, Meirielle, Ana Raquel, Marcio e Ribamar, pela parceria em todos os momentos, aprendizagens compartilhadas e amizades edificadas em meu coração. Meus sinceros agradecimentos e reconhecimento do esforço de cada um para esta conquista.

A todos os integrantes do Grupo de Estudos GPENCEX / UEMA, pelo acolhimento e colaboração.

Ao Prof. Dr. Jackson Ronie Sá da Silva por estar comigo na primeira etapa deste trabalho tão importante e tão desafiador para mim. Agradeço-lhe pela disponibilidade, dedicação, cuidado, incentivo e orientações seguras que sempre me deixavam muito confiante para seguir em frente. Meu apreço, profunda admiração e sinceros agradecimentos.

A Prof^a Dr^a Sandra Regina Rodrigues, pela oportunidade de tê-la como professora e orientadora, além atenção dispensada e orientações fundamentais para conclusão deste trabalho. Meu apreço, profunda admiração e sinceros agradecimentos.

Ao Prof. Dr. Antônio Evaldo Almeida Barros, pela oportunidade de tê-lo como professor, membro da banca de qualificação e membro da banca de apresentação final, pelas importantes indicações que ajudaram compor esta pesquisa. Meu apreço, profunda admiração e sinceros agradecimentos.

Meus agradecimentos à coordenação do Mestrado na pessoa de Prof^a Dr^a. Mônica Piccolo, pela competente condução do Programa PPGHEN, bem como às orientações e incentivo constante aos alunos durante todo o curso.

À Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, que sempre fez parte da minha vida acadêmica e profissional. Em especial as professoras Eliza Flora Muniz Araújo, Ilka Márcia Ribeiro de Souza Serra, Zélia Maria Silva Varela e ao professor Mivaldo Alvares de Oliveira, pelo apoio, compreensão e auxílio dispensado durante todo o processo.

Aos professores do programa de Mestrado PPGHEN, pelas contribuições na construção de novos conhecimentos.

Aos professores de História, Coordenadores Pedagógicos e Diretores das Escolas de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de São Luís Maranhão, onde foram desenvolvidas as pesquisas, pelo pronto atendimento, acolhimento e colaboração para realização da mesma.

Às minha amiga Isis Monteles, Marlene Lobato Martins, Luciana Meireles e Daniele Fernandes, a quem agradeço pelo companheirismo, colaboração e incentivo constante.

A todos aqueles que de alguma forma colaboraram para realização deste trabalho, meus sinceros agradecimentos.

Cada época é definida pelo que apresenta de novo, de especificamente seu. Pode não ser um alto pensamento filosófico, uma grande reforma moral, uma arte requintada, uma ciência generosa. Mas há-de ser a dádiva de qualquer uma dessas manifestações humanas, ou todas, numa concepção inteiramente inédita, original, inconcebível noutro tempo da história.

(Miguel Torga).

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compreender as ideias e concepções de professores de História do Ensino Médio da Rede Pública Estadual de São Luís, Maranhão, sobre o uso das novas tecnologias no ensino História, buscando analisar as práticas exercidas por esses agentes, a partir de suas representações sobre as tecnologias educacionais considerando as potencialidades destas para o ensino de História e a aprendizagem significativa dos alunos com base nas mudanças da sociedade e, conseqüentemente, nas formas de aprender e ensinar. Trata-se de uma investigação qualitativa que utilizou a técnica de entrevista como instrumento de coleta das informações com 20 professores de História em oito escolas de São Luís. As ideias sobre as novas tecnologias no ensino de Histórias passaram pelo processo de categorização e análise dos conteúdos e foram utilizadas para a construção de uma proposta pedagógica. As concepções docentes demonstram a necessidade de se discutir sobre o uso de tecnologias educacionais no ensino de História. A proposta pedagógica apresentada dará subsídios para se repensar o ensino de História assim como melhorias nas metodologias e didáticas do ensino da disciplina História no ensino médio.

Palavras-chave: Ensino de História. Tecnologias educacionais. Concepções docentes.
Proposta pedagógica.

ABSTRACT

His present paper aims at understanding the ideas and conceptions of high school teachers of history at the state public secondary education in São Luís/Ma (Brazil) as to the use of new technologies in the history teaching, so looking for the practices performed by these actors from their representation on the educational technologies. So considering the potential of them for the teaching of history and significant of the students based on the society changes and, consequently, in the ways of learning and teaching. It deals with a qualitative inquiry which used the interview technique as an instrument of collecting information among 20 teachers of history in eight schools in São Luís the ideas about the new technologies in the teaching of history passed through the process of categorization of a pedagogical proposition. The teaching conceptions demonstrated the need of discussing the use of educational technologies proposition above of history. The pedagogical proposition above will offer the opportunity of retching the teaching of history as well as the improvements in the methodologies and didactics of the subject of history in the high school.

Key-words: Teaching of history. Educational technologies. Teachers conceptions. Pedagogical Proposition.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– O uso de tecnologias para educação.....	108
Figura 2	– Plataforma MOODLE para elaboração de cursos a distância.....	109
Figura 3	– Página inicial do Ava Acadêmico - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.....	109
Figura 4	– Página inicial Cursos Abertos - Universidade Estadual do Maranhão	110
Figura 5	– Ambiente gratuito para criação de Blog.....	114
Figura 6	– Blog Ensino de História e Novas Tecnologias.....	115
Figura 7	– Base de busca do Google	116
Figura 8	– Base de busca acadêmica na Internet do Google	117
Figura 9	– Livro de rolo.....	117
Figura 10	– Livro impresso	117
Figura 11	– Livro digital.....	118
Figura 12	– Portal Domínio Público.....	119
Figura 13	– Portal periódicos CAPES	119
Figura 14	– Página inicial do Facebook	121
Figura 15	– Tela do WhatsApp.....	121
Figura 16	– Recursos do WhatsApp.....	122
Figura 17	– Página Inicial do Youtube.....	123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPUH	Associação de Nacional de História
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FUNDEF	Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização dos Professores
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGHEN	Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas – Mestrado Profissional
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	METODOLOGIA DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA	19
2.1	Tipo pesquisa	19
2.2	Espaços da pesquisa	20
2.3	Sujeitos da pesquisa	21
2.4	Procedimento de coleta de dados	23
2.5	Procedimento de análise e interpretação dos dados	26
2.6	Etapas da pesquisa	26
3	CONCEPÇÕES SOBRE NOVAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS	28
3.1	(R)evoluções tecnológicas	31
3.2	As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na contemporaneidade	33
3.3	As interfaces das tecnologias no contexto educacional	38
3.4	As TICs na educação e o processo de aprendizagem	41
3.4.1	Em busca de referencial para o ensino e aprendizagem em meio as novas tecnologias	43
4	A FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO DE HISTÓRIA NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	51
4.1	A História como área de conhecimento	52
4.2	A constituição da História como disciplina: diferentes concepções	56
4.3	Formação de professores de História: concepções e embates	62
4.3.1	Ensino de História no Maranhão	67
4.3.2	A formação de professores nos anos 90: o proposto pela legislação.....	71
5	CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE HISTÓRIA SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA ...	79
5.1	Concepções de professores de História sobre ensinar História	79
5.1.1	Dificuldades no processo ensino aprendizagem História	82
5.1.2	Recursos utilizados nas aulas de História.....	84
5.2	O ensino de História e as novas tecnologias	87
5.2.1	Contribuições das ferramentas tecnológicas para o ensino de História em nível de ensino médio	89

5.2.2	Concepções sobre a escola e os recursos tecnológicos.....	92
6	TECNOLOGIA EDUCACIONAIS PARA ENSINAR E APRENDER	
	HISTÓRIA: proposta de formação continuada para professores do ensino médio	97
6.1	Justificativa da proposta	97
6.2	Objetivos da proposta	99
6.2.1	Objetivo Geral	99
6.2.2	Objetivos específicos	99
6.3	Fundamentação teórica: por que e como adotar tecnologias educacionais.....	99
6.4	Processo metodológico para implementação da Proposta de Formação Continuada	105
6.4.1	Ambiente de Formação - Plataforma Moodle	106
6.4.2	Ferramentas e recursos de tecnologias educacionais e seus usos: cursos ofertados para a formação continuada	111
6.4.2.1	<i>Blog</i>	112
6.4.2.2	<i>Bases de busca na Internet</i>	115
6.4.2.3	<i>Redes Sociais</i>	120
6.5	Sistemática de avaliação: atividades interativas e colaborativas	123
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
	REFERÊNCIAS	128
	APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	137
	APÊNDICE B – Roteiro de entrevista	138
	ANEXO A – Carta de apresentação.....	140

1 INTRODUÇÃO

O crescente processo de desenvolvimento social aliado à Globalização tem suscitado profundas transformações à sociedade contemporânea, afetando variados aspectos conjunturais e estruturais, entre estes, o setor educacional, trazendo consigo um novo cenário formativo, com mudanças significativas para o processo ensino-aprendizagem, em meio às tecnologias de informação e comunicação.

Tal revolução tecnológica afeta o conhecimento e a sociedade atual, caracterizando-a pelo aumento exponencial do volume de informações circuladas, apontando, para mudanças necessárias quanto a ação educativa, opondo-se ao etnocentrismo relativo às disciplinas curriculares, abrindo espaço para acolher conhecimentos múltiplos, interdisciplinares e veiculados por diferentes meios e linguagens.

Nessa perspectiva, é importante destacar que a construção do currículo não deve limitar-se a um enfoque puramente disciplinar, sobretudo quando se estuda o passado havendo necessidade de se fazer referência às múltiplas experiências dos seres humanos no tempo, que são, antes de tudo, permeadas por um conjunto de conhecimentos e aspectos que não podem ser desconsiderados e nem reduzidos a um recorte disciplinar.

A escola é, por excelência, o local de construção, de socialização de saberes e trocas de experiências e, por isso, deve estar à frente desse processo. Assim, de acordo com Ferreira (1999, p. 87), “[...] não se pode admitir que justamente a escola, local onde se deveria produzir conhecimento, fique à margem da maior fonte de informações disponíveis e mais, não seja capaz de orientar sua utilização”. Urge, portanto, o emprego de outras propostas educacionais, uma vez que os moldes atuais são incompatíveis à metodologia tradicional de memorização, repetição e transcrição dos fatos, onde o professor é considerado detentor do conhecimento.

A demanda crescente por conhecimento abre espaço para o surgimento de novas metodologias de ensino – aprendizagem e para responder a tais demandas o professor deve estar preparado para desenvolver com seus alunos estudos e pesquisas mediado por outros meios, que não simplesmente os tradicionais e enciclopédicos. Essa postura implica na mudança de comportamento dos envolvidos, principalmente quanto à construção e aplicabilidade dos conhecimentos.

Nesse contexto, a instituição escolar, enquanto lócus privilegiado de construção de saberes, deverá necessariamente desenvolver novas competências para o ensino, incorporando às suas práticas o uso das tecnologias, tendo em vista que a sociedade mudou, e

junto com ela, as formas de aprender e ensinar, pois para esta nova geração a tecnologia é algo extremamente natural a qual deve ser usado a favor desse processo.

Com base nesse movimento dinâmico, professores e alunos são motivados a entender que deverão exercer um novo papel, o de atores do processo ensino-aprendizagem, favorecendo, sobretudo, a postura reflexiva e investigativa do aluno. Para tanto caberá ao professor desenvolver diversas metodologias, que possam despertar o interesse, estimular a criatividade, a observação e a problematização dos conteúdos a partir do auxílio das novas tecnologias. Assim, estará colaborando para a construção da autonomia de pensamento e da ação dos educandos, ampliando a possibilidade de participação social e desenvolvimento mental, capacitando-os a exercerem o seu papel de cidadãos do mundo.

Sendo a História uma disciplina obrigatória pertencente ao núcleo comum das matrizes curriculares das escolas brasileiras, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, faz-se necessário apontar subsídios que possam contribuir para o debate acerca do processo de ensino dessa disciplina aliado à utilização de tecnologias, enquanto ferramentas pedagógicas que possibilitem a construção de conhecimentos mais sólidos, dinâmicos e contextualizados aos alunos (BRASIL, 1996).

Com base nesse aporte, o aluno poderá ser capaz de compreender que, atualmente, o estudo da História, sobretudo como resultado das influências oriundas da Escola dos Annales, que permitiu a este campo de conhecimento uma significativa ampliação dos objetos de estudo e das fontes de pesquisa, acerca da atividade humana no âmbito do diacronismo, vai além da tradicional perspectiva positivista, pautada na busca por uma verdade e na exploração minuciosa dos fatos políticos e diplomáticos do passado. Esses traços, por muito tempo, remeteram a referida área do saber à simples memorização de conceitos e termos científicos transmitidos pelo professor ou encontrados em livros.

No âmbito das competências, científicas, técnicas, humanas, políticas e pedagógicas desenvolvidas pelo professor, é essencial propiciar aos alunos condições para a ampliação da capacidade de pensar crítica e logicamente, fornecendo-lhes meios para a resolução de problemas inerentes aos conteúdos trabalhados nesse componente, interligando-os ao seu cotidiano.

As tecnologias, de modo geral, permitem essa abertura, proporcionando aprendizagem para além da estrutura física da sala de aula convencional, gerando, ao mesmo tempo democratização de acesso às informações produzidas histórico e socialmente.

Para o ensino de História, torna-se uma oportunidade particular, pois as ferramentas tecnológicas ensejam ao indivíduo estabelecer relação entre o local e o global,

compartilhando informações que poderão ser debatidas e construídas coletivamente, possibilitando a estes sujeitos interagirem com diversos e diferentes lugares e pessoas.

Partindo desse contexto, observa-se que o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) pode interferir de forma muito positiva no processo de ensino e aprendizagem de História, vez que possibilita aos seus agentes (alunos e professores) vivenciarem de forma mais efetivas as relações sociais que se estabelecem na contemporaneidade e na qual estão inseridos. Outrossim, destaca-se, nesse cenário, o trabalho com tecnologias no ensino médio, possibilitando, principalmente, o acesso a diferentes formas de busca do conhecimento e pesquisa com base em documentos, filmes, documentários, downloads de livros, visita a diversos espaços históricos, museus, uso das redes sociais etc. No entanto, o uso de tais elementos está necessariamente ligado à capacidade criativa do professor e do aluno, desenvolvidas no processo de intercâmbio entre estes segmentos, o contexto social e os meios utilizados.

Assim, o intento da pesquisa é fomentar discussões e trazer contribuições de novos modelos didáticos-metodológicos para o ensino da disciplina História em meio às transformações que a sociedade vem passando com o processo de Globalização e das telecomunicações em que urge saber adquirir e transformar as informações difundidas em conhecimentos necessários e válidos ao atual momento histórico.

O presente trabalho teve ainda por objetivo apontar caminhos sobre o uso pedagógico das tecnologias aplicadas à educação vislumbrando as potencialidades destas para o ensino de História e suas contribuições para a aprendizagem significativa dos alunos.

A relevância deste estudo, portanto, ocorre no sentido de mostrar o potencial educativo e didático da TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) no ensino da disciplina História, buscando, desenvolver uma consciência crítica e responsável sobre a utilização das mesmas na compreensão da realidade. Essas tecnologias educacionais podem colaborar para aperfeiçoar narrativas didáticas numa perspectiva crítico-dialética, sempre em construção, colocando professores e alunos como sujeitos ativos de compreensão e construção do conhecimento, tornando esse ensino bem mais interessante, rico e criativo, contrapondo-se a História tradicional e factual.

As TIC's trazem um mundo para o ambiente educativo, de forma interativa. Os alunos e os professores são agentes a interagir com estes recursos, despertando o interesse e a vontade de aprender sempre, funcionando como agente motivador. Não há limite(s) para o que pode ser feito na área educativa e na História. (FERREIRA, 1999, p.148).

O interesse pelo estudo sobre o uso das novas tecnologias no ensino de História, inserido na linha de pesquisa Historiografia e Linguagens, surgiu a partir de minha experiência profissional enquanto coordenadora pedagógica do Ensino Médio, da rede pública estadual de educação do Maranhão e também por desenvolver atividade de coordenação de ensino junto ao Núcleo de Tecnologias para Educação da Universidade Estadual do Maranhão, onde foi e está sendo possível estimar as possibilidades oferecidas pelas ferramentas tecnológicas para o processo de ensino e aprendizagem, especialmente no que refere ao ensino de História, pela dinamicidade inerente a essa área de conhecimento, que pode ser abordada sob diferentes formas.

No tocante ao cotidiano da escola com relação a rotina vivenciada enquanto coordenadora pedagógica, trabalhando diretamente com o processo de planejamento dos professores foi possível lançar um olhar sobre as formas ainda um tanto “tradicionais” das práticas exercidas pelos docentes, onde surgiu a inquietação, levando-me a refletir sobre a possibilidade de introdução dos recursos tecnológicos e objetos de aprendizagens, ao ensino de História na perspectiva de atualização da realidade escolar aos tempos repleto de novas tecnologias via a criação de uma proposta pedagógica que traga elementos teóricos e metodológicos para tal empreendimento no espaço escolar.

Outro dado que vale destacar, embora *a priori* em nível de observação, diz respeito ao fato de que, mesmo que muitas escolas possuam laboratórios de informática, estes em sua maioria são subutilizados havendo, ainda, muitas dificuldades para inserir tais tecnologias no ensino básico, de modo a efetivamente contribuir com o processo de aprendizagem dos educandos.

A ordem mundial vigente, no entanto, exige novas competências e formações por parte dos que a integram, sendo papel da educação formar indivíduos a partir da evolução do próprio conhecimento mediado pelo aparato tecnológico e midiático ora existente.

Com base nessa realidade interessa lançar os seguintes questionamentos: Como as novas tecnologias estão sendo incorporadas ao processo ensino-aprendizagem nas aulas de História? Quais potencialidades essas ferramentas podem oferecer ao ensino da História no Ensino Médio? O professor de História está preparado para viabilizar a condução do processo ensino aprendizagem com uso de tecnologias? Que preocupação os professores veem em aprender usar a tecnologia no Ensino de História? A que Tecnologias os alunos têm acesso? É possível viabilizar uma proposta pedagógica para minimizar tais deficiências no ensino de História? O que dizer nesta proposta pedagógica? O que indicar a fazer? Como dizer? Eis nossos desafios nesta dissertação em formato de proposta pedagógica.

A pesquisa traz também como objetivo investigar as percepções (ideias, discursos) dos professores de História, do ensino médio da Rede Pública Estadual do Maranhão, sobre o uso de tecnologias nas aulas de História. Tais discursos nos ajudarão (e já tem nos ajudado) a construir a proposta pedagógica a qual nos propomos.

Visando responder a esses questionamentos, faz-se necessário:

- a) compreender o debate sobre o uso das novas tecnologias no Ensino de História;
- b) discutir concepções pedagógicas sobre novas tecnologias educacionais no ensino de História;
- c) compreender as percepções e as práticas dos professores de História em relação ao uso das novas tecnologias;
- d) analisar as diretrizes educacionais no âmbito Federal, Estadual relativo ao uso de tecnologias na educação, especialmente no que diz respeito ao ensino de História;
- e) apontar caminhos sobre o uso pedagógico das novas tecnologias no Ensino de História a partir da construção de uma proposta pedagógica.

Esta dissertação está organizada da seguinte forma: Introdução, que traz uma visão geral sobre a pesquisa, destacando a importância da temática, os objetivos, as motivações para a pesquisa e a estruturação do trabalho.

O capítulo I – este capítulo versa sobre a metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa, bem como seu percurso, com vistas a obtenção dos dados necessários à consecução e tratamento do objeto em foco.

O capítulo II – apresenta um panorama histórico, delineando alguns recortes sobre revoluções científicas e tecnológicas ocorridas no decorrer da estruturação da sociedade.

O capítulo III – apresenta uma reflexão sobre o processo de formação docente e o ensino de História no cenário da educação brasileira, vislumbrando composições estruturais e conjunturais que balizaram a construção do currículo de História;

No capítulo IV – apresentado os resultados da pesquisa quanto a percepção dos professores de História sobre o uso de tecnologias de comunicação e informação TICs, no ensino dessa disciplina;

O capítulo V - é composto pelo produto didático: a proposta pedagógica para o ensino de História.

E, finalmente, apresentam-se, as considerações finais.

Nesse contexto, perspectiva-se com esta pesquisa, não apenas cumprir uma exigência do mestrado profissional, mas, sobretudo, contribuir para intervenções concretas no processo de formação continuada para os professores de História, com vistas a repensar a prática desse ensino frente ao uso das novas tecnologias, ou seja, almeja-se contribuir para uma nova prática pedagógica nessa área de conhecimento, além, de problematizar questões que possibilitem pesquisas futuras.

2 METODOLOGIA DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

É preciso lembrar que a maioria das dificuldades vividas no meio científico contemporâneo se deve a problemas de ordem microinstitucionais e psicossociais. Elas se configuram em forma de resistências a mudanças concretas, por parte de instituições e de pesquisadores. O medo de se colocar em dia, o temor ao desconhecido, o conservadorismo por convicção ou por comodismo estão presentes nas instituições mais tradicionais que se regem por padrões muito rígidos do saber. (MINAYO, 2008, p.18).

Este capítulo versa sobre a metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa, bem como sobre seu percurso, com vistas à obtenção dos dados necessários à consecução e tratamento do objeto em foco.

2.1 Tipo pesquisa

Para Richardson (2012), a estratégia utilizada em qualquer pesquisa científica fundamenta-se, em uma rede de pressupostos ontológicos e de natureza humana a qual define o ponto de vista que o pesquisador tem do mundo que o rodeia. São esses pressupostos que proporcionam as bases do trabalho científico, ensejando ao pesquisador ver e interpretar o mundo sob determinada perspectiva.

Quanto ao aspecto metodológico, trata-se de um estudo de natureza qualitativa, que consiste na capacidade interpretativa e interativa dos dados obtidos, a partir de experiências vivenciadas pelos atores sociais envolvidos no processo de investigação, onde se optou pela utilização do método indutivo, caracterizado por inferências gerais, com base em premissas particulares: “[...] de acordo com o raciocínio indutivo, a generalização não deve ser buscada aprioristicamente, mas constatada a partir da observação de casos concretos suficientemente confirmadores dessa realidade” (GIL, 2008, p.10).

Considerando-se a definição, quanto aos fundamentos teóricos metodológicos, trata-se de uma pesquisa de campo, onde a coleta e análise de dados aconteceu *in loco*, utilizando-se como instrumento de investigação entrevistas, realizadas com os sujeitos que compunham o público-alvo da pesquisa.

Para dar sustentação teórica à investigação, fizeram-se necessárias revisões sistemáticas de literaturas, que perpassaram de forma inevitável todas as etapas da pesquisa. Assim, para maior entendimento quanto ao uso das novas tecnologias no ensino de História, o estudo baseou-se em autores como Kenski (2012), Castells (2003), Moran (2015), Cerri

(2013); Rüsen (2006), Tardif (2014), Chartier (2010) Burke (2012), Certeau (1982), Abud (2011); Silva e Fonseca (2010), Ianni (2007), Hobsbawn (2013), Bittencourt (2011), entre outros.

2.2 Espaços da pesquisa

A Ciência, ao longo dos tempos, tem permitido grandes avanços culturais, através do uso das tecnologias, demandando para a sociedade possibilidades de modos variados em diferentes áreas do conhecimento, entre estas, em relação aos saberes sistematizados por meio das instituições de ensino.

Dessa forma, entendendo que o estudo de campo consiste na observação e levantamento dos dados no(s) locais onde acontecem o(s) fenômenos tais como ocorrem espontaneamente, e que estes em tempo algum podem ser isolados em laboratórios, dada a inserção em uma realidade dialética permeada por diversos fatores, sejam econômicos sejam políticos sejam sociais, é que a referida pesquisa ocorreu em 08 (oito) escolas de Ensino Médio da rede Pública Estadual, localizadas na cidade de São Luís – Maranhão.

A escolha dessas instituições deu-se de forma intencional, levando-se em consideração seus portes, em termos de estruturas físicas, por se constituírem nas maiores escolas que agregam esse nível de ensino, e por suas localizações, visto situarem-se nos bairros mais centrais da cidade. Assim foram pesquisadas as maiores escolas que trabalham exclusivamente com o nível de ensino Médio, compreendendo os turnos matutino e vespertino, conforme descritos no quadro 1 – a seguir.

Quadro 1 – Escolas pesquisadas - Centro de Ensino Médio de São Luís – MA

ESCOLA	BAIRRO	QUANTITATIVO DE ALUNOS				SALA DE INFORMÁTICA		
		MAT	VEST	NOT	TOTAL	POSSUI FUNCIONA	POSSUI NÃO FUNCIONA	NÃO POSSUI
CE Almirante Tamandaré	Cohab	466	267	-	733		X	
CE Cidade de São Luís	Cohab	683	517	341	1.541		X	
CE Gonçalves Dias	Bairro de Fátima	463	258	184	905	X		
CE Fernando Perdigão	Centro	356	276	-	632	X		
CE João Francisco Lisboa-CEJOL	Centro	1.356	1.310	412	3.078	X		
CE Liceu Maranhense	Centro	814	753	412	2.161	X		
CE Margarida Pires Leal	Alemanha	412	395	163	970		X	
CE Paulo VI	Cidade Operária	609	419	147	1.175			X

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

De acordo com a pesquisa realizada, constatou-se que as referidas escolas possuem entre 09 (nove) e 32 (trinta e duas) salas de aulas, agregando uma totalidade de 11,195 (onze mil, cento e noventa e cinco) alunos do Ensino Médio, que em grande parte, deixam de ter acesso ao ensino mediado pelas novas tecnologias, tendo em vista as condições conjunturais que permeiam o processo de ensino e aprendizagem escolar relacionado ao ensino de História.

2.3 Sujeitos da pesquisa

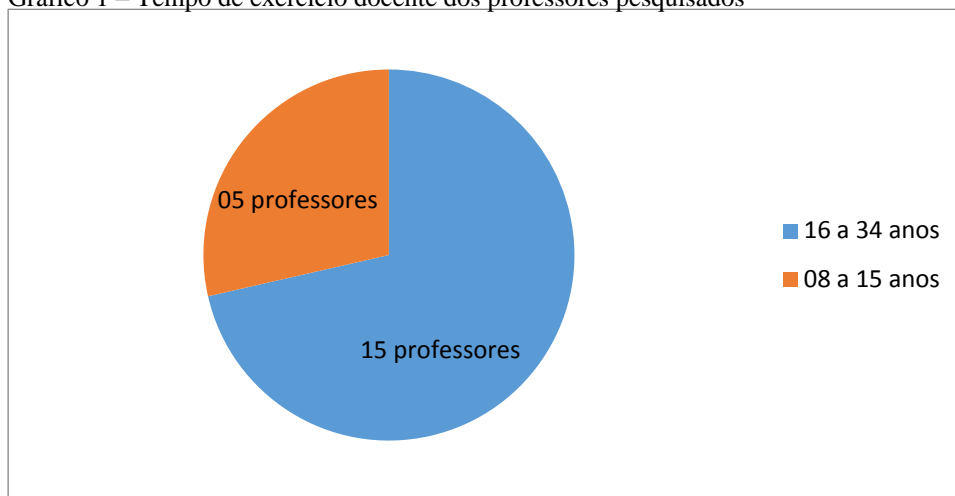
A base empírica da pesquisa foi constituída por 20 (vinte) professores licenciados em História, que atuam no nível do Ensino Médio das escolas supracitadas, entendidos aqui como sujeitos históricos determinados e também determinantes das relações que se estabelecem e das práticas que se configuram por meio do uso pedagógico das tecnologias no trato com essa disciplina. Neste trabalho são identificados e convencionados pelo código P, seguido de numeração de 1 (um) a 20 (vinte) quando da necessidade de referir-se aos mesmos.

Esse público é constituído de 12 (doze) professoras, dentre estas, 07(sete) exercem suas atividades docentes nos turnos matutino e vespertino na mesma escola, e

08(oito) professores, dos quais, 06(seis) também são lotados nos turnos matutino e vespertino na mesma escola. Donde percebe-se basicamente o desenvolvimento de práticas análogas tendo em vista tratar-se dos mesmos sujeitos que desempenham suas atividades em um mesmo ambiente, inseridos nas mesmas condições.

Todos os entrevistados possuem Licenciatura em História. Destes, 02 (dois) possuem somente a graduação, 17 (dezessete) possui pós graduação em nível de especialização e 01 (um) possui mestrado. Os referidos professores apresentam um tempo médio de exercício da atividade docente nessa área, que varia entre 08 a 34 anos de trabalho.

Gráfico 1 – Tempo de exercício docente dos professores pesquisados



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Essa análise se constitui também em um importante indicador de possíveis causas relacionadas às representações que esses professores tem a respeito do uso das novas tecnologias no ensino de História. Visto estar imbricado nesse aspecto temporal o processo de formação (inicial) obtida por esses profissionais, considerando as concepções, as metodologias, as fontes e os meios instrumentais /recursos utilizados no processo ensino-aprendizagem desses sujeitos, aspectos, estes, que constituem e integram a formação pessoal e profissional do professor.

Outro fator que vale ressaltar diz respeito aos interesses e concepção manifestada entre as gerações que constituem os sujeitos do processo educativo, que podem convergir ou divergir em sala de aula, dado as percepções de mundo e práticas sociais vivencia por esses segmentos. Prensky (2001) enfatiza que os alunos de hoje não são os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi criado, pensam e processam as informações bem diferentes das gerações anteriores e utiliza o termo nativos digitais para descrever a geração de jovens nascidos a partir da disponibilidade de informações rápidas e acessíveis por meio de

tecnologias interligada a grande rede computadores, em contraponto àqueles que não nasceram no mundo digital, chamados por esse autor de imigrantes digitais. Terminologias, porém, sujeitas a análises e questionamentos no campo da História, dado a compreensão de subjetividade que permeia as temporalidades, pois nas escolas, no ensino de História, o uso das novas tecnologias está (muitas vezes) para além das possibilidades dos sujeitos.

Dada a extensão do campo da pesquisa e as situações semelhantes encontradas nos espaços estudados, o método indutivo configurou-se como o mais apropriado, tendo em vista a impossibilidade de abarcar a totalidade dos sujeitos, em função do tempo disponível para a investigação.

Nesse sentido, para que não se cometessem equívocos, com relação a utilização do referido método, cumpriu serem observados algumas etapas citadas por Lakatos e Marconi (2003, p.88), conforme descritas a seguir:

- a) certificar-se de que é verdadeiramente essencial a relação que se pretende generalizar - evita confusão entre o acidental e o essencial;
- b) assegurar-se de que sejam idênticos os fenômenos ou fatos dos quais se pretende generalizar uma relação - evita aproximações entre fenômenos e fatos diferentes, cuja semelhança é acidental;
- c) ‘Observar se nas mesmas circunstâncias, as mesmas causas produzem os mesmos efeitos’.

Portanto, o método utilizado justifica-se pela possibilidade de inferências e expectativas, onde se acredita haver certa regularidade nas coisas, ou seja: entre os fenômenos investigados.

Nessa perspectiva, acredita-se ter-se atingido uma amostra significativa e suficiente capaz estabelecer relações regulares entre os eventos observados. “Define-se amostra, portanto, como qualquer subconjunto de um conjunto universal ou população” (RICHARDSON, 2012, p. 158). Onde, embora os analisando sob enfoques singulares, não se perdeu a essência em relação as ocorrências (do mesmo modo). Assim, as conclusões foram baseadas nas observações entre os eventos por meio das circunstâncias e dos determinismos.

2.4 Procedimento de coleta de dados

“Os pesquisadores qualitativos tem à disposição diversas técnicas de coletas de dados” (RICHARDSON, 2012, p.207). Essa é, portanto, a fase da pesquisa em que se reúnem dados através de técnicas específicas. Assim torna-se essencial que as técnicas, a serem

utilizadas, sejam definidas ainda durante a fase de planejamento da pesquisa, levando-se em consideração as suas especificidades.

Neste estudo, utilizou-se, enquanto técnica, a entrevista (oral), como procedimento para coleta de dados, compreendendo-se que

A entrevista é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. É um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida de pessoa A a uma pessoa B. Esse tipo de interação é um elemento fundamental nas pesquisas sociais, pela proximidade e contato face a face. (RICHARDSON 2012, p.207).

No caso da pesquisa qualitativa, comungando do mesmo entendimento, Minayo (2008, p. 266) enfatiza que

O envolvimento do entrevistado com o entrevistador, em lugar de ser considerado falha ou risco comprometedora da objetividade, é necessário como condição de aprofundamento de intersubjetiva. A inter-relação no ato da entrevista, que contempla o afetivo, o existencial, o contexto do dia a dia, as experiências e a linguagem do senso comum é condição *sine qua non* do êxito da pesquisa qualitativa.

Nesse sentido, concordo com o referido autor, dadas algumas resistências observadas no campo de realização da pesquisa. Fora desse contexto de intersubjetividade seria bem mais complexa sua realização, visto que, durante essa relação, não se coletaram os dados meramente por meio das palavras, mas também por meio de outras manifestações comportamentais que se deixaram transparecer durante o processo, tais como gestos, expressões de fisionomia, modo de olhar, tipos de voz, aparência etc. “Dessa forma, além da fala que é seu material primordial, o investigador terá em mão elementos de relações, práticas, cumplicidades, omissões e imponderáveis que pontuam o cotidiano” (MINAYO, 2008, p. 263).

Com relação ao procedimento de coletas de dados, optou-se pela utilização de roteiro de entrevista com vistas à consecução referente aos objetivos e finalidade da pesquisa. Assim, as questões foram elaboradas com o objetivo de perceber as ideias dos professores de História quanto ao uso das novas tecnologias no ensino dessa disciplina, buscando-se mapear tais representações acerca do objeto proposto.

A aplicação desse instrumento baseou-se à luz dos referenciais teóricos, por meio da pesquisa bibliográfica, por esta constituir-se numa importante e imprescindível etapa do processo que perpassa todas as fases de investigação, balizando explicações que facilitam a

compreensão acerca do objeto abordado, uma vez que reúne componentes teóricos que retroalimentam o processo investigativo.

Nessa perspectiva, foram seguidas algumas orientações propostas por Minayo (2008, p.263), no que diz respeito à entrada do entrevistador no campo:

- 1) **Apresentação** – Apresentação à Direção, Coordenação pedagógica e aos professores a serem envolvidos na pesquisa, na escola.
- 2) **Menção do interesse da pesquisa** – Relato resumido do investigador para o entrevistado, especificando o vínculo institucional – Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas – Mestrado Profissional/PPGHEN/UEMA.
- 3) **Apresentação da credencial Institucional** – Exibição de carta de apresentação em papel institucionalmente timbrado (Portaria 96/1996), e termo de adesão a ser assinado pelo interlocutor.
- 4) **Explicitação dos motivos da pesquisa** – Em linguagem clara e compreensível.
- 5) **Justificativa da escolha do entrevistado** - Exposição do porquê da seleção para essa conversa.
- 6) **Garantia de anonimato e sigilo sobre os dados** – assegurando ao entrevistado a não exposição de seus dados; mostrando ao mesmo tempo a importância de sua contribuição.
- 7) **Conversa Inicial** – Aquecimento para dar início à entrevista.

Assim, a coleta de dados aconteceu nos meses de abril e maio do ano de 2016. O local escolhido para a realização das pesquisas foram as próprias escolas, onde os professores de História já exercem suas atividades docentes. Em geral foram procedidos vários retornos à mesma escola, em função de algumas etapas já mencionadas acima, bem como por motivo da observância e respeito quanto aos horários dos docentes, a fim de não provocar nenhum prejuízo às suas atividades. As entrevistas eram marcadas previamente com cada professor e aconteciam ou durante o intervalo ou em seus horários vagos.

Cabe ressaltar a atenção prestada pelos gestores de todas as escolas pesquisadas, quanto à boa vontade e à receptividade dispensada para a realização da pesquisa, não se oferecendo nenhum entrave ou impedimento que viesse dificultar a realização da investigação.

Quanto aos professores de História, alguns se recusaram a participar da pesquisa, alegando diferentes situações, tais como falta de tempo, falta de interesse, receio de exposição, e também pela técnica utilizada – gravação.

2.5 Procedimento de análise e interpretação dos dados

Para Bardin (2011), a análise de conteúdo constitui-se num conjunto de técnicas de análises das comunicações, visando obter por procedimento sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimento relativo as condições de produção/recepção das mensagens.

Nessa perspectiva, após as realizações das entrevistas, procedeu-se à transcrição das falas, respeitando-se os discursos originais dos entrevistados, e considerando-se o potencial de contribuição dos mesmos para a descrição, construção e compreensão do objeto estudado.

Posteriormente procedeu-se à categorização dos dados, que, segundo Gil (2002), consiste na organização dos dados de forma que o pesquisador consiga tomar decisões e tirar conclusões a partir deles.

Para tanto foram necessárias sucessivas leituras, a fim de firma-se a real apreensão e domínio, quanto aos aspectos de fato significativos aos objetivos da pesquisa, tomando-se os cuidados necessários para que a “[...] análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure desvelar conteúdos implícitos, dimensões contraditórias, e mesmo aspectos silenciados” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986 apud GIL, 2002, p. 134).

Seguindo os princípios da metodologia qualitativa, onde o investigador procura fatos que estão acontecendo na cena social, e partindo de hipóteses estabelecidas previamente, a referida pesquisa possui predominância descritiva, onde os dados coletados apresentar-se-ão na tessitura do texto.

2.6 Etapas da pesquisa

Identificado o problema da pesquisa a ser investigado, a saber: Como as novas tecnologias estão sendo incorporadas ao processo ensino-aprendizagem nas aulas de história no ensino médio do Maranhão? Elaborado e aprovado o Projeto de Pesquisa em que foram estabelecidos os objetivos da pesquisa, a justificativa, o referencial teórico, e as metodologias, realizou-se uma austera revisão teórica, objetivando compreender sobre o uso das novas

tecnologias no ensino de História, baseando-se em diversas referências: livros, artigos científicos, dissertações, teses, revistas, periódicos que abordam essa temática.

A *posteriori*, foi feita uma revisão sistemática da literatura, de forma mais específica voltada para essa temática em relação ao nível de ensino médio, dada a especificidade e finalidade dessa etapa de ensino para com os escopos sociais.

A terceira etapa foi constituída pela elaboração dos instrumentos de coleta de dados e a realização da pesquisa de campo, a fim de perceber as ideias e representações dos professores de História (ensino Médio) da Rede Pública Estadual – MA, em relação as novas tecnologias no ensino de História, em meio às transformações que a sociedade vem passando com o processo de Globalização e das telecomunicações, em que urge saber adquirir e transformar as informações difundidas em conhecimentos necessários e válidos ao atual momento histórico.

De posse dos dados coletados, foi procedida a análise e interpretação dos dados, à luz dos referenciais teóricos, com vistas à construção do relatório de pesquisa.

Assim, a investigação fora composta das seguintes fases:

Quadro 2 – Etapas da pesquisa

ETAPAS	AÇÕES	ATIVIDADES	MÊS/ANO
1ª	Elaboração e apresentação do projeto de pesquisa	Definição do problema, objetivo, metodologia, referencial teórico. Elaboração do Projeto e obtenção de aprovação no mestrado	Outubro a Dezembro /2014
2ª	Revisão Teórica	Realização de estudos referentes as Novas Tecnologias e ensino de História	Novembro/2015 a Maio /2016
3ª	Elaboração dos instrumentos de coleta de dados e realização da pesquisa de Campo	Coleta de dados através de realização de entrevistas in Loco	Abril e Maio/2016
4ª	Análise de Dados	Realização da análise e interpretação dos dados coletados e construção do relatório de pesquisa.	Julho a Outubro/2016
5ª	Sistematização da proposta pedagógica para o ensino de História	Elaboração da proposta pedagógica para o ensino de História, com base na análise dados da pesquisa	Novembro 2016 a Janeiro de 2017
6ª	Defesa da dissertação	Apresentação dos resultados da pesquisa e da proposta pedagógica	Março de 2017

Fonte: Elaborada pela autora (2016)

3 CONCEPÇÕES SOBRE NOVAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

Este capítulo tem por objetivo traçar um panorama histórico sobre as revoluções científicas e tecnológicas ocorridas na Humanidade em suas diferentes temporalidades, que trouxeram implicações para mudanças comportamentais dos sujeitos históricos, buscando, concomitantemente, contextualizar as novas tecnologias de informação e comunicação ao conhecimento histórico, frente ao alcance e desenvolvimento destas, com implicações para o processo ensino-aprendizagem e, em particular, para Ensino de História.

O desenvolvimento tecnológico na sociedade contemporânea tem acarretado inúmeras transformações estruturais e conjunturais, nos diferentes espaços e instituições sociais. As tecnologias de informação e comunicação têm-se constituído em elementos basilares para a disseminação da cultura científica, bem como, proporcionado inúmeras possibilidades de realizações no que diz a respeito às diversas atividades humanas, inclusive em nível de ficção e/ou simulações, que viabilizam novas formas de interagir com o objeto de conhecimento.

De modo geral, a sociedade tem-se beneficiado dos progressos trazidos pelas tecnologias, buscando cada vez mais ampliar conhecimentos em diferentes áreas, com vistas a otimização dos processos técnicos e de produção, que influenciam diretamente no cotidiano das pessoas.

Porém, ao falarmos de tecnologias e novas tecnologias, é necessário considerar as diversas concepções que permeiam, esse cenário.

Para Kenski (2012, p.15), as tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana e “[...] o uso do raciocínio tem garantido ao homem um processo crescente de inovação”. Os conhecimentos daí derivados, quando colocados em prática, dão origem a diferentes equipamentos, instrumentos, recursos, produtos e processos, ferramentas, enfim, as tecnologias. O verbete tecnologia compreende uma variedade de conceitos e significados, sendo, portanto, polissêmico à medida que agrega múltiplos sentidos, conforme a visão lançada sobre o referido objeto. De acordo com Brito (2007, p.97), o termo tecnologia deriva das palavras gregas *techné* e *logos*: *techné* é arte, no sentido de

[...] produzir algo, buscando conhecer-se no que se produz [...] e *logos*, que quer dizer escrita ou fala - verbo. Numa visão geral a tecnologia é o encontro da ciência com a técnica, e as chamadas *novas tecnologias* são métodos e aparelhos inovadores que surgiram no século XX na Terceira Revolução Industrial, desenvolvidas gradativamente desde a segunda metade da década de 1970 e, principalmente, nos anos 1990. A imensa maioria delas se

caracteriza por agilizar e tornar menos palpável (fisicamente manipulável) o conteúdo da comunicação, através da digitalização e da comunicação em redes (mediada ou não por computadores) para a captação, transmissão e distribuição das informações (texto, imagem estática, vídeo e som).

Observa-se, assim, que a Tecnologia, em sua amplitude, compreende tanto o processo (ideia e planejamento) quanto a materialização e aplicação prática em uma dada situação.

Nessa perspectiva, desde a Grécia antiga os filósofos Platão e Aristóteles, numa concepção filosófica já consideravam a *techné* superior à experiência, ou meramente ao processo de fazer algo, isto é percebiam que tratava-se de um fazer que implicava em uma linha de raciocínio que envolvia não somente as ferramentas e matérias-primas, mas também a ideia originada da mente do produtor até o produto pronto.

Assim, para Mendes (2007), o tecnológico é uma forma pela qual a espécie organiza e estrutura um conjunto de procedimentos sociais diversificados, vinculados às ações de produção cultural e material.

Tais ideias proporcionam uma visão ampla sobre a produção e evolução do conhecimento científico a partir da introdução progressiva tanto de novos conceitos quanto de novos elementos agregados historicamente à cultura humana, onde a tecnologia não se limita ao simples ato de execução, ou seja, a técnica, que associa-se meramente ao fazer.

Visando ampliar tal discussão, Pinto (2005) traz uma importante reflexão sobre os conceitos de técnica, tecnologia e novas tecnologias, onde refere-se a primeira como algo inerente a espécie humana que tem por natureza própria a faculdade de produzir meios para resolver problemas; a segunda, analisa como a ciência da técnica que surge como exigência social para atender historicamente as exigências humanas; já a terceira surge a partir da apropriação dos instrumentos lógicos e materiais que conduzem as novas realizações, tendo como base o desenvolvimento científico, bem como as incessantes exigências sociais relacionadas à superação de limitações e entraves que possam se apresentar, fazendo surgir inovações dentro de uma determinada época.

Nessa perspectiva, o conceito de novas tecnologias, portanto, pode ser relativizado de acordo com as concepções, usos, e as temporalidades que as envolvem.

Para Kenski (2012, p.25), esse conceito é variável e contextual, conforme descreve a seguir:

Com a rapidez do desenvolvimento tecnológico atual, ficou difícil estabelecer o limite de tempo que devemos considerar para designar como “novos” os conhecimentos, instrumentos e procedimentos que vão aparecendo. O critério para a identificação de novas tecnologias pode ser visto pela sua natureza técnica e pelas estratégias de apropriação e de uso. [...] Ao falarmos em novas tecnologias, na atualidade, estamos nos referindo, principalmente, aos processos e produtos relacionados com o conhecimento provenientes da eletrônica, da microeletrônica e das telecomunicações. Essas tecnologias caracterizam-se por serem evolutivas, ou seja, estão em permanente transformação. Caracterizam-se por terem uma base imaterial, ou seja, não são tecnologias materializadas em máquinas e equipamentos. Seu principal espaço é a ação virtual e sua principal matéria prima é a informação.

Nesse sentido, aquilo que é concebido como algo novo pode ser um elemento rejuvenescido, a partir de inovações técnicas reconfiguradas para atender aos interesses ora apresentados, surgindo a todo instante, novos processos e produtos. “No momento em que o ser humano se apropria de uma (parte da) “técnica”, ela já foi substituída por outra, mais avançada, e assim sucessivamente” (KENSKI, 2012, p.40).

Comungando desses preceitos, Pierre Lévy (1999) entende que as técnicas carregam consigo projetos, esquemas imaginários, implicações sociais e culturais bastante variados e, sua presença e uso em lugar e época determinado, cristaliza relações de força sempre diferentes entre seres humanos. Ainda segundo esse autor, não somente as técnicas são imaginadas, fabricadas e reinterpretadas durante seu uso pelos homens, como também é o próprio uso intensivo de ferramentas que constitui a Humanidade enquanto tal, e defende que:

A tecnologia não é um ator autônomo, separado da sociedade e da cultura, ao contrário, a técnica é um ângulo de análise dos sistemas sócio-técnicos globais, um ponto de vista que enfatiza a parte material e artificial dos fenômenos humanos, e não uma entidade real, que existiria independentemente do resto, que teria efeitos distintos e agiria por vontade própria. (LÉVY, 1999, p.19).

E deixa claro uma relação de troca entre sociedade, cultura e tecnologias e/ou novas tecnologias, onde o uso das ferramentas constituídas trazem implicações diretas para os modos de produção nas diversas áreas de atuação humana, nas diferentes temporalidades.

Para Gabriel (2013), as tecnologias afetam e guiam nossa percepção e o modo como agimos no mundo, e cita alguns ícones, cujas incursões ajudam a ampliar a discussão, e consolidar a compreensão relativa aos efeitos da materialidade e influencia que esses artifícios, procedimentos ou técnicas exercem na sociedade. Segundo essa autora, Friedrich Nietzsche costumava dizer que a máquina de escrever influenciou profundamente seu modo

de pensar e escrever; Einstein dizia que seu lápis fazia cálculos mais rápidos do que sua mente; Marshal McLuhan também refletiu sobre o impacto das tecnologias no ser humano afirmando que “[...] nós moldamos as nossas ferramentas e depois nossas ferramentas nos moldam” (GABRIEL, 2013, p.25).

Tais comportamentos frente às inúmeras possibilidades desencadeadas pelas técnicas acabam gerando transformações e mobilizando condutas, que caminham para processos irreversíveis, afetando formas de interação, em muitos, casos contrastando com configurações anteriores de agir e de se relacionar com o meio.

3.1 (R)evoluções tecnológicas

A história da Humanidade, sem dúvida, é testemunha de inúmeras e sucessivas revoluções, dentre estas, as revoluções tecnológicas, onde é possível destacar grandes momentos vivenciados pela humanidade, que influenciaram profundamente no modo de vida das pessoas em diferentes contextos espaços-temporais.

De acordo com Koselleck (2006), o conceito semântico do termo revolução não é unívoco. Ele varia desde sangrentos movimentos de deposição e/ou golpes políticos e sociais até inovações científicas decisivas, podendo significar tudo ao mesmo tempo, ou apenas um destes sentidos exclusivamente.

Neste caso, o *corpus* deste estudo detém-se mais precisamente nas revoluções científicas ocorridas ao longo do processo histórico, optando por alguns recortes, como representações eletivas dos intentos humanos, que dentro de movimentos cíclicos exerceram influências determinantes sobre os comportamentos nas sociedades.

Kuhn (1998), ao tratar sobre *A estrutura das revoluções científicas*, enfatiza que revoluções dizem respeito às mudanças paradigmáticas, proveniente de um sentimento de funcionamento defeituoso que pode levar à crise, que se constitui num pré-requisito para as modificações. No entanto, um novo fenômeno pode emergir sem refletir-se destrutivamente sobre algum aspecto da prática (científica) já existente. Assim, uma nova teoria, poderia ser ou estar simplesmente num nível mais elevado do que as anteriormente conhecidas, capaz de integrar conhecimentos anteriores sem modificar substancialmente nenhum deles.

Nesse caso, a evolução científica busca sobretudo não suprimir os conhecimento já constituídos, mas, agregar valores aos mesmos, substituindo a “ignorância” em vez do conhecimento, haja vista a importância das informações anteriores, necessárias para o surgimentos de novas produções, já que a ciência e técnica dinamizam-se no processo de

repensar as ações a partir de elementos pré-existentes.

Assim, é possível fazer uma retrospectiva histórica, a começar pela descoberta do fogo que foi a primeira forma de energia natural utilizada pelo homem na pré-história. Concomitante, a esse período (paleolítico), alguns grupos já se abrigavam em cavernas, usavam peles de animais como vestimenta e desenvolviam linguagem pictóricas feitas nas paredes das cavernas representando seus hábitos. São, portanto, elementos que podem ser descritos enquanto forma de tecnologias, não somente como artefato material, mas enquanto capacidade humana de pensar e desenvolver formas de melhoria em seus modos de vida.

Outros grandes momentos, que marcaram a evolução do pensamento humano favorecendo transformações significativas nas práticas cotidianas, dizem respeito à relação homem x ambiente com o desenvolvimento da prática da agricultura e domesticação de animais ainda na sociedade primitiva, fazendo nascer um novo tipo de organização social; o desenvolvimento da cerâmica; processo de tecelagem e metalurgia que deram início a novas formas de produção dinamizando atividades a partir de ferramentas inventadas, que possibilitaram outras conquistas.

Mais exemplos são expostos por Mokyr (apud CASTELLS, 2000), ao relatar que, por volta do ano 1400, quando o Renascimento europeu estava plantando as sementes intelectuais das transformações tecnológicas que dominaria o planeta três séculos depois, a China era a civilização mais avançada em tecnologia no mundo, onde inventos importantes haviam ocorrido século antes até um milênio e meio depois daquela época, como o caso dos altos fornos que permitiam a fundição de ferro no ano 200 a.C., a criação da clepsidra em 1086 d.C., instrumento que superava a precisão das medidas dos relógios mecânicos europeus da época. O arado de ferro surgido no século VI, e posteriormente adaptado ao cultivo do arroz em campos molhados. No setor têxtil, a roca que apareceu simultaneamente ao ocidente, no século XIII, porém progrediu com mais rapidez na China devido a uma antiga tradição de equipamentos de tecelagem mais sofisticados, entre tantas outras.

Importa ressaltar, ainda com base em Castells (2000, p.44), que

Embora não determine a tecnologia, a sociedade pode sufocar seu desenvolvimento, principalmente por intermédio do Estado [...] a sociedade pode entrar em um processo acelerado de modernização tecnológica capaz de mudar o destino da economia, do poder militar e o bem-estar social em poucos anos. Sem dúvida a habilidade ou inabilidade de as sociedades dominarem a tecnologia e, em especial, aquelas que são estrategicamente decisivas em cada período histórico, traça seu destino a ponto de podermos dizer que, embora não determine a evolução histórica e a transformação social, a tecnologia (ou sua falta) incorpora a capacidade de transformação

das sociedades, bem como os usos que as sociedades, sempre em processo conflituoso, decidem dar ao seu potencial tecnológico.

Nesse sentido, sugere-se, em termos gerais, a compreensão de uma íntima interação entre sociedade, história e tecnologia, que delinea alterações culturais entre os diferentes contextos, onde o conservadorismo de determinadas práticas podem impactar potencialmente no decurso do desenvolvimento de uma dada realidade.

Retomando Kuhn (1998, p.126), ao tratar da história das ciências e das revoluções científicas considera como revoluções:

Aqueles episódios de desenvolvimento não-cumulativos, nos quais um paradigma mais antigo é total ou parcialmente substituído por um novo, incompatível com um anterior[...] iniciam-se com um sentimento crescente, também seguidamente restrito a uma pequena subdivisão da comunidade científica, de que o paradigma existente deixou de funcionar adequadamente na exploração de um aspecto da natureza, cuja exploração fora anteriormente dirigida pelo paradigma.

Nesse sentido, a tensão mostra-se como um pré-requisito para tais revoluções, conduzindo a uma crise paradigmática e conseqüentemente à assimilação de outros modelos ou de um novo tipo de fenômeno compatível com as exigências ora apresentadas.

No contexto educacional, de acordo com Gabriel (2013), a primeira tecnologia educacional foi a linguagem oral (os antigos gregos educavam por meio da fala) que se estabeleceu como principal recurso até a criação da prensa de Gutemberg, em 1455. Relacionada aos meios de comunicação e informação a invenção da prensa de tipos móveis refere-se processo gráfico criado, para produzir livros. De acordo com Fernandes (2012), o primeiro livro impresso por Gutenberg foi a Bíblia. A partir do século XVIII, a prensa também foi usada para impressão de jornais.

Tal evento desencadeou uma revolução nas comunicações proporcionando maior dinamismo e dispersão de conhecimentos numa velocidade considerável e até então desconhecida, transformando e alargando as maneiras de pensar e os intercâmbios sociais, culturais e científicos.

3.2 As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na contemporaneidade

O sociólogo Castells (2000, p. 67), ao tratar sobre o desenvolvimento das tecnologias no contexto da contemporaneidade, no capítulo I, do livro A sociedade em rede

compreende, em sentido amplo, a tecnologia como “[...] o uso de conhecimento científico para especificar as vias de se fazerem as coisas de uma forma reproduzível” e entre as tecnologias da informação inclui o conjunto convergente de tecnologias em microeletrônica, computação (*software* e *hardware*), telecomunicação/rádiodifusão e optoeletrônica, entre outras. Argumenta, ainda, que as descobertas tecnológicas não ocorrem de formas isoladas, mas em agrupamentos, estando relacionada com os “meios de inovação” e exemplifica dentre as revoluções, a revolução industrial advinda de inovações fundamentais subsidiadas pelo surgimento de novas tecnologias.

Necessário se faz, no entanto, delinear uma apreciação relativa ao entendimento sobre a própria concepção de contemporaneidade na conjuntura atual, uma vez que numa aproximação com a história dos conceitos de Koselleck (2006), ao tratar sobre a historicidade dos mesmos, Elias (2011) entende que estes (os conceitos) são construtos Históricos e estão a mercê de diversos tipos de flutuações. Nessa perspectiva, na visão de Hennigen (2007), Contemporaneidade diz respeito situação ou processo que está acontecendo no nosso tempo e que este possui uma especificidade importante: é marcado por transformações em variadas esferas, o que lhe dá contornos complexos.

Trata-se, no entanto, de uma análise conceitual complexa em função das céleres e recorrentes mudanças que as caracterizam, onde a relação com o incidido torna-se necessária a fim de serem observadas rupturas, continuidades ou descontinuidades que se apresentam no decurso da história. Neste sentido,

[...] não é possível encerrar a compreensão da contemporaneidade em um conceito, sendo mais pertinente descrevê-la como um conjunto de condições que produzem e são produzidas por uma ampla gama de processos - sociais, culturais, econômicos, tecnológicos, etc. (WORTMANN; VEIGA-NETO, 2001 apud HENNIGEN, 2007, p. 192).

Observa-se, assim, uma certa instabilidade no desenvolvimento das próprias relações homem e sociedade, perpassando e abalando quadros referenciais entre passado e presente já construídos, fazendo brotar a necessidade de revisões e (re)interpretações conceituais numa realidade concreta.

Nesse contexto, referindo-se à Contemporaneidade, Hobsbawm (2013, p. 53), faz a seguinte indagação: O que pode a história nos dizer sobre a sociedade contemporânea? Ao mesmo tempo afirmando que

[...] teoricamente, o passado – todo o passado, toda e qualquer coisa que aconteceu até hoje – constitui a História, [...] o que ela pode fazer é descobrir os padrões e mecanismo da mudança histórica em geral, e em particular das transformações das sociedades humanas durante os últimos séculos de mudanças radicalmente aceleradas e abrangentes.

Assim, não cabe a essa Ciência fazer previsões ou constituir esperanças para realizações futuras, mas embasar-se em combinações entre experiências e perspectivas históricas, reconhecendo semelhanças e diferenças nas práticas realizadas pelos sujeitos históricos.

Nessa perspectiva, para entender o cumprimento de determinados eventos sociais, comungo com as ideias de Certeau (1982), embora num aspecto analógico, faz-se necessário perceber a fronteira mutável entre o *dado* e o *criado*, e entre a natureza e a cultura visto que é nesse espaço que ocorre a pesquisa, aproximando a ciência do seu objeto e das estruturas (do objeto), permitindo mudanças ou renovação da natureza. Aspectos estes, que são materializados pela história num enquadramento em que a ordem social se inscreve como ordem natural, e não como entidade oposta a ela.

Continuando a reflexão com base nos pressupostos supracitados, Castells (2000), enfatiza que a Revolução Tecnológica da informação é um evento histórico da mesma importância da Revolução Industrial (Séc. XVIII), pois ela provocou também uma mudança nas bases da economia, cultura e sociedade. Visto que todas essas mudanças são caracterizadas por sua *penetrabilidade*, considerando sua inserção em todas as atividades humanas, sendo, portanto voltada para o processo, além de introduzir novos produtos. E afirma que:

O que caracteriza a atual revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimentos e informação, mas aplicação desses conhecimentos e desta informação para a geração de conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso. (CASTELLS, 2000, p. 51).

Assim, a celeridade com que ocorre a introdução de novas tecnologias amplia com grande velocidade o poder de difusão das mesmas. Isso também se deve pela forma como os usuários se apropriam e como as redefinem, convertendo-as em benefícios e necessidades.

As consequências desse novo paradigma social, trazidas pelo processo de Globalização, impactam diretamente nos dilemas sociais, culturais e comportamentais dos indivíduos, perpassando pelos processos de interação e comunicação que envolvem o uso de

diversos recursos, que admitem diferentes formas de se expressar e se relacionar, agenciando novas configurações de apropriação de saberes.

O desenvolvimento técnico-científico, por sua vez, impulsionando novas descobertas, gera grandes alterações na vida humana e no trabalho, caracterizando este momento como período da Terceira Revolução Industrial ou Revolução Tecnológica. A exigência de um domínio cada vez maior de conhecimentos e habilidades, para tratar desta realidade diversa e complexa, impõe novas concepções de educação, escola e ensino. (PINTO, 2005, p. 2).

Nessa perspectiva, a História enquanto área do saber que se ocupa do desenvolvimento do homem no tempo, compreende seus processos históricos de transformação como elementos essenciais para situar a relação entre produção científica e transformações sociais, articuladas às diferentes temporalidades, às quais são provenientes de reflexões e descobertas conectadas a cada época, problemas e seus objetos, bem como, aos valores e os meios de acesso à produção do conhecimento.

Essas mudanças que têm perpassado as sociedades e acarretam, por consequência, alterações epistemológicas para a História enquanto Ciência, sobretudo para área da História cultural, causam reorientação para a postura do historiador a partir da utilização de conceitos tais como: representação, imaginário, narrativa, ficção e sensibilidades, entre outros. Nesse sentido, Pesavento (2003) afirma que as representações construídas sobre o mundo não só se colocam no lugar deste mundo, como fazem com que os homens percebam a realidade e pautem a sua existência, tornando-se, portanto, matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coerciva, bem como explicativa do real, em que Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade.

Há, dessa forma, uma valorização quanto ao entendimento e percepção das práticas culturais como elementos essenciais para compreender e explicar os contornos que se configuram nas sociedades.

Com base nesse quadro, Peres (2016), referindo-se a tais mudanças enquanto “virada cultural”, argumenta que, nesse contexto, estabeleceram-se novos horizontes para a os debates em torno da “cultura histórica”, a qual começou a se delinear, por exemplo, a partir da década de 1970 o movimento que ficou conhecido como “Nova História Cultural” caracterizada por um impulso renovador na Historiografia, integrante tanto de uma nova geração da Escola dos Aneles, quanto da Escola dos Neomarxistas ingleses (notadamente E.P. Thompson).

Com a introdução de novos métodos e elementos de pesquisa a História se apropria dessas perspectivas inserindo em seu campo de investigação formas diversificadas de manejar com suas fontes. Chartier (2010), ao tratar da história na era digital, em sua obra *A história ou a leitura do tempo*, afirma que as mutações se impõem à História, referindo-se ao ingresso dessa ciência na era da textualidade eletrônica. E afirma “[...] agora se trata de nova modalidade de construção, publicação, e recepção dos discursos históricos” (CHARTIER 2004 apud CHARTIER, 2010, p.58).

Há, portanto, novas formas de reorganização dos discursos, para além de formas lineares e de suportes documentais em papel que por muito tempo foram fundamentais as investigações historiográficas. Chartier (2010, p.59) afirma que a revolução ocorrida com o advento das tecnologias trouxe importantes contribuições para esta área:

Quanto ao historiador, permite desenvolver demonstrações segundo uma lógica que já não é linear ou dedutiva, como é a que se impõe a inscrição, seja qual for a técnica, de um texto em uma página. Permite uma articulação aberta fragmentada, relacional, do raciocínio tornado possível pela multiplicação das ligações hipertextuais. Quanto ao leitor, agora a validação ou validação de um argumento pode se apoiar na consulta de textos (mas também de imagens fixas ou móveis, palavras gravadas ou composições musicais) que são o próprio objeto de estudo [...] acessíveis em forma digital.

Tais modificações interferem inclusive quanto às formas de apreensão e transformação das operações cognitivas no que diz respeito a busca, apropriação e validação dessas informações, dados as diferentes vias de acesso ao conhecimento, em particular ao conhecimento histórico.

Porém, a História, enquanto área pertencente às Ciências humanas e sociais possui como uma de suas especificidades, a capacidade de distinguir e articular diferentes temporalidades, ou seja, perceber a subjetividade atrelada ao tempo. Nesse sentido, Foucault (1971 apud CHARTIER, 2010, p. 67), faz uma estreita associação entre o conceito de acontecimentos e a subjetividade contida no tempo histórico, entendendo que os acontecimentos devem se situar não nos acidentes no decorrer da história ou das escolhas dos indivíduos, mas nas transformações das relações de dominação, afirmando que:

É preciso entender por acontecimento não uma decisão, um tratado, ou uma batalha, mas uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece [...] e uma outra que faz sua entrada mascarada. As forças que se encontram em jogo na história não obedecem nem a uma destinação, nem a uma mecânica, mas ao acaso das lutas.

Nesse diapasão, necessário se faz utilizar os artifícios de entendimentos dispostos nas entrelinhas, ou seja: perceber o que nem sempre é dito pela História. Numa relação de complementariedade Bourdieu (2007) argumenta que as diversas temporalidades não devem ser consideradas como envoltórios objetivos dos fatos sociais, mas como produtos de construções sociais que asseguram o poder de uns sobre si mesmo e sobre os outros, gerando continuidades ou rupturas, invenções ou inércias.

Assim, em relação aos usos das novas tecnologias no ensino de História, no espaço escolar torna-se algo que se inscreve para além das possibilidades imediatas dos sujeitos, mas, que encontra-se atreladas as questões de tempo e poder inerentes as sociedades e seus respectivos interesses, conforme já argumentou, (anteriormente) por Castells (2000), ao dizer que uma sociedade pode sufocar ou acelerar seu processo de modernização tecnológica.

3.3 As interfaces das tecnologias no contexto educacional

A evolução das tecnologias de informação e comunicação tem transformado intensamente a sociedade em suas diferentes dimensões, e entre estas a própria dimensão educacional, afetando profundamente aspectos provenientes de uma educação mais tradicional e conservadora, causando impactos que alteram a relação do ensinar e aprender.

As possibilidades trazidas pelas TICs, conectadas e conjugadas ao potencial humano, provocam novos desafios a quem integra esse panorama contextual, causando concomitantemente inúmeras incertezas e questionamentos referentes à inclusão no processo.

Numa visão ampla sobre tecnologias, voltada para o aspecto pedagógico, Tardif (2002) refere-se à Tecnologia enquanto processo de mediação afirmando que “a tecnicidade” é inerente ao trabalho humano, e vai além do recurso. Assim, ensinar é utilizar uma certa tecnologia, no sentido lato do termo, que corresponde a dimensão instrumental do ensino, sendo, portanto, a prática concreta situada no ambiente docente, que consiste em coordenar diferentes meios para produzir resultados educativos em determinados contextos. Ou seja, é pela mediação pedagógica que um encontro (educativo) ganha sentido num devir de criação e recriação de ações, a partir de instrumentos culturais e da interação social.

Com relação ao aspecto instrumental, para esse mesmo autor, “O ensino é muito mais uma tecnologia imaterial ou intangível, pois diz respeito, sobretudo as coisas como transposição didática, a gestão de matéria – conhecimento da matéria e conhecimento pedagógico do material” (SUHULMAN, 1987 apud TARDIF, 2002, p. 119).

Nesse contexto, compreende-se que tecnologias e/ou ferramentas pedagógicas não estão necessariamente limitadas ao uso de algum tipo de instrumento ou aparato tecnológico (material concreto/palpável), mas podem envolver a utilização de um conjunto de meios (reflexões, planejamentos, recursos, técnicas e procedimentos etc.) que permitirão o arranjo didático, a gestão do assunto a ser ensinado, como por exemplo, a disposição da classe e a motivação dos alunos, no âmbito das intenções e interações educativas.

Dessa forma:

O trabalho humano, qualquer que seja ele, corresponde a uma atividade instrumental, isto é, a uma atividade que se exerce sobre um objeto ou situação no intuito de transformá-los, tendo em vista um resultado qualquer. Além disso, um processo de trabalho, qualquer que seja ele, também supõe a presença de uma tecnologia através da qual o objeto ou a situação são abordados, tratados e modificados. (TARDIF, 2002, p. 117).

Compartilhando desse entendimento plástico sobre as tecnologias e suas interfaces e compreendendo que estas não se referem somente as máquinas, Kenski (2012, p. 22) firma que

Estamos muito acostumados a nos referir a tecnologias como equipamentos e aparelhos. Na verdade, a expressão “tecnologia” diz respeito a muitas outras coisas além de máquinas. O conceito de tecnologias engloba a totalidade de coisas que a engenharia do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso e suas aplicações.

Nesse sentido, a partir dessas percepções concebe-se que toda prática necessita de técnicas utilizadas pelo trabalhador em relação ao ofício que executa, com vistas à transformação do objeto, na busca de um resultado. Do ponto de vista do trabalho docente, os professores, ao assumirem um posicionamento, seja em termos de concepções de ensino-aprendizagem, seja em termos de adoção de procedimentos para execução de suas práticas, de forma consciente ou inconsciente, estão assumindo uma pedagogia, o que perpassa pela técnica/tecnologia no sentido instrumental do termo, determinando a natureza dos procedimentos a serem adotados na interação com os alunos.

A escola, enquanto instituição formadora, e subsistema de um sistema social mais amplo, é chamada a atender às demandas provenientes do atual contexto histórico, que traz em seu bojo um novo perfil de formação e competências para o cidadão. Assim, observa-se que

[...] independentemente de suas necessidades ou vontades, as escolas vem sendo pressionadas por todos os lados a trabalharem com parafernálias tecnológicas que até bem pouco tempo lhes eram estranhas e adequem-se frente ao contexto tecnológico ora posto. Para além das diretrizes curriculares, das expectativas sociais e/ou destas estarem ou não equipadas com tecnologias, professores e alunos vão aprendendo uns com os outros a utilizar artefatos técnicos para produzir tecnologias de *ensino-aprendizagem*. (SOARES; SANTOS, 2012, p. 313).

Ao presenciarmos as inovações da tecnologia na sociedade contemporânea, percebe-se que é de relevância fundamental que as instituições escolares aprendam a lidar com as mesmas a fim de atender às exigências e interesses de sua clientela; na perspectiva de desenvolver conhecimentos e habilidades necessários ao exercício da cidadania. Pois, essa realidade já é vivida (de forma direta ou indireta) intensamente pelas crianças e jovens que chegam às salas de aulas.

Nessa perspectiva, considerando-se as interfaces inerentes às tecnologias há que se ter clara a percepção de um processo de articulação entre tecnologia, sociedade, educando, ensino e aprendizagem, que se expressa numa relação lógica e dialógica, perpassando concepções e usos que se faz das mesmas.

Existem, também, algumas compreensões, em nível didático que colaboram para o entendimento dessas interfaces, trazendo incursões para além de um olhar imediatista e meramente instrumental, nesse sentido ao citar Sancho (1998 apud BRITO; PURIFICAÇÃO, 2008, p. 33) classificam as tecnologias em três grandes grupos:

Físicas – são as inovações de instrumentais físicos, tais como: caneta esferográfica, livro, telefone, aparelho celular, satélites, computadores; Organizadoras – são as formas de como nos relacionamos com o mundo e como os diversos sistemas produtivos estão organizados; Simbólicas - estão relacionadas com a forma de comunicação entre as pessoas, desde o modo como estão estruturados os idiomas escritos e falados até como as pessoas se comunicam.

Essas tipologias tecnológicas, por um lado, trazem consigo uma imbricação cultural, estando mais presentes e relacionadas ao tipo cultural vivenciada socialmente em determinadas temporalidades, e por outro, apresentam-se inclusas em um caráter didático, haja vista que seus valores não estão necessariamente em seus aspectos materiais e instrumentais, mas em seus usos e aplicabilidades nas relações entre os indivíduos e destes com a natureza.

Corroborando nesse aspecto, Lopes et al. (2011), tomando por base um trabalho sobre Tecnologia educacional desenvolvido por Thiagarajan e Paigna (1988, p. 10), do Setor de Pós-Graduação da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, agrupou as tecnologias estudadas em duas categorias: independentes e dependentes, argumentando que tecnologias independentes são as que não dependem de recursos elétricos para sua produção e/ou utilização. Tecnologias dependentes são as que dependem de um ou vários recursos elétricos para serem produzidas e/ou utilizadas.

Essas concepções aliam-se, portanto, ao entendimento de que as Tecnologias são sobretudo instrumentos mediadores entre o homem e o meio, que permitem a elaboração e reelaboração de conhecimentos através de estratégias organizativas essenciais para olhar a educação sob outra ótica que não meramente técnica do ponto de vista do *fazer*.

3.4 As TICs na educação e o processo de aprendizagem

Na atual conjuntura observamos mudanças paradigmáticas no contexto educacional, Robson (apud GABRIEL, 2013) argumenta que todos os países do mundo estão reformando a educação pública por dois motivos, quais sejam: razões econômicas e razões culturais, onde o primeiro diz respeito ao como educar os jovens preparando-os para o século XXI, sendo, porém, impossível saber o que vem pela frente nesse ritmo de mudança vertiginoso; e o segundo trata de como educar os jovens para que tenham um senso de identidade cultural para que possam preservar as culturas enquanto fazem parte do processo de Globalização. Analisa ainda o modelo educacional “*tradicional*” vigente, no entendimento da inadequação do mesmo para as necessidades do nosso tempo, vez que foi forjado no contexto iluminista e nas circunstâncias econômicas da Revolução Industrial onde a inteligência era sinônimo de habilidades acadêmicas.

Nesse sentido, historicamente, nas instituições escolares tem-se realizada a preparação básica de dois tipos de indivíduos sociais, os academicista (preparados para comandar) e os não academicistas, aqueles que irão executar as ações de maneira conveniente com os padrões da linha de produção fabril. Modelo, portanto, incompatível com moldes atuais que na perspectiva um novo tipo de sujeito social se utiliza de diferentes formas de aprender e de se relacionar com o mundo.

Essa questão, pois, motiva debates quanto à compreensão sobre o tipo de formação necessárias aos indivíduos nos dias atuais, e quais capacidades precisam ser desenvolvidas por aqueles que certamente chegarão aos diferentes postos de trabalho. Nessa

perspectiva, questiona-se: A escola está atendendo às novas demandas da sociedade? Como as novas tecnologias estão sendo incorporadas ao processo ensino-aprendizagem da disciplina História, nas escolas? Quais potencialidades essas ferramentas podem oferecer ao ensino da História? O professor de História está preparado para viabilizar a condução do processo ensino-aprendizagem com uso de tecnologias? A que tecnologias os alunos têm acesso? Com vistas a contribuir com tal debate, Siemens (2012) enfatiza que nos últimos vinte anos, a tecnologia reorganizou a forma em que vivemos, nos comunicamos e aprendemos. As necessidades de aprendizagens e as teorias que descrevem seus princípios e processos devem refletir os ambientes sociais subjacentes.

Assim, o processo de aprendizagem deve envolver conhecimentos, ações e atitudes que tenham por objetivo habilitar o educando a lidar com situações diversas, fortuitas e efêmeras numa realidade que não mais se contenta com o meramente habitual, dado o crescimento exponencial do conhecimento. Nesse sentido, González (2004 apud SIEMENS, 2012, p. 84) enfatiza que

Um dos fatores mais persuasivos é a redução a vida média do conhecimento. A 'a vida média do conhecimento' é o lapso de tempo que transcorre entre o momento em que o conhecimento é adquirido e o momento em que se torna obsoleto. A metade do que se conhece hoje não era conhecido a 10 anos.

Nesse contexto, importa compreender a relação de complementariedade entre as aprendizagens formais e informais visto que dado o contexto vivenciado na contemporaneidade esta primeira já não mais se constitui como fonte principal de aquisição de conhecimento, mas agrega valor a uma variedade de formas de aprendizagens através de múltiplos ambientes (reais e virtuais) onde os indivíduos interagem.

Então, é necessário aprender a adquirir novos conhecimentos com autonomia, tendo condições de enfrentar problemas e questões diversas, o que demanda formação permanente, explorando-se as possibilidades oferecidas e auxiliadas pela tecnologia, na busca de superar o reducionismo científico-tecnológico, admitindo uma compreensão ampla de educação e da formação humana que possibilite aos estudantes apropriarem-se da realidade global, local e, sobretudo, do contexto em que se encontram inseridos.

O avanço tecnológico se intensificou principalmente com a chegada do computador aliado à internet. Nesse processo a educação está ou pode ser bastante beneficiada se usar a tecnologia ao seu favor para a revisão e aprimoramento de práticas lançando mão de recursos e ferramentas na melhoria de sua qualidade.

3.4.1 Em busca de referencial para o ensino e aprendizagem em meio as novas tecnologias

Na atualidade faz-se necessária a problematização relativa às teorias de aprendizagens no sentido de avaliar as pertinências das mesmas frente ao rápido e inevitável incremento da quantidade de informações recebidas pelos indivíduos que se estabelecem fora de um processo linear.

A busca do conhecimento opera sobre novas e diferentes formas de atingir o saber científico, compreendendo múltiplas habilidades e competências a serem desenvolvidas: cognitivas, comunicativas, raciocínio lógico, entre outras, operacionalizada não de forma fragmentada e descontextualizada.

A preocupação sobre como se constitui e se processa a aprendizagem atravessa a própria História. Ao longo do tempo, vários teóricos buscaram compreender e explicar o processo de aprendizagem, que, aliás, sempre se constituiu em um anseio humano, preocupação esta que tem sustentação em diversas e diferentes bases teóricas que visam estabelecer presunções para práxis educativa. Siemens (2012), cita dentre estas, as concepções behaviorista, a cognitivista e construtivista, três grandes e clássicas teorias da aprendizagem utilizadas nos ambientes instrucionais. Ao mesmo tempo o referido autor tece a crítica de que tais teorias foram desenvolvidas numa época em que a aprendizagem não havia sido impactada pela Tecnologia. Nesse sentido, descreve cada uma delas, argumentando que

O behaviorismo estabelece que a aprendizagem é, em geral, incognoscível, isto é que não podemos entender o que ocorre dentro da pessoa [...] *O cognitivismo* frequentemente toma um modelo computacional de processamento de informação. A aprendizagem é vista como um processo de entradas administrada nas memórias de curto prazo e codificadas para sua recuperação a longo prazo [...] *O construtivismo* sugere que os estudantes criam conhecimentos enquanto compreendem suas experiências. (SIEMENS, 2012, p. 86).

Conforme o autor supracitado, essas teorias foram construídas e alicerçadas em tradições epistemológicas que buscam evidenciar como uma pessoa aprende, mas se ocupam basicamente do processo de aprendizagem em si mesmo, não do valor do que está sendo aprendido.

Nesse sentido, Siemens (2012) enfatiza que o Behaviorismo e o Cognitivismo veem o conhecimento como externo ao estudante e o processo de aprendizagem como o ato de aprender o conhecimento. O Construtivismo assume que os estudantes não são simples recipientes vazios a serem preenchidos com o conhecimento. Ao contrário, os estudantes

estão tentando criar significado ativamente e frequentemente selecionam e procuram sua própria aprendizagem, onde os próprios princípios construtivistas reconhecem que a aprendizagem na vida real é caótica e complexa.

Em meio à inclusão da Tecnologia no cenário educacional e no processo de ensino e aprendizagem, percebem-se mudanças quanto ao perfil de pessoas a serem “formadas” e neste caso há uma tentativa natural de revisar as teorias já existentes na perspectiva de explicar tal processo, culminando com uma tentativa de adaptação. “No entanto, em alguns pontos as condições subjacentes foram alteradas de maneira tão significativa que uma modificação adicional não é viável. É preciso uma aproximação complementar nova” (SIEMENS, 2012, p. 88).

Nesse contexto, o desenvolvimento das novas tecnologias tem criado um panorama balizado sob diferentes formas de interação social e aprendizagem, instituindo novas práxis, ou seja, novas formas de se relacionar com o(s) objeto(s) de conhecimento mediadas pelos inúmeros recursos que favorecem tal processo.

Para Gabriel (2013), o modelo de educação dos últimos séculos se estende até os dias de hoje, a saber, foco principal no professor, agrupamento de alunos e nível elementar de interatividade entre professor e alunos. Assim, diz que “Se uma pessoa do VXII pudesse ser transportada no tempo para o século XXI, talvez a única coisa que não estranhasse seriam as escolas- tudo mudou, menos as escolas” (GABRIEL, 2013, p. 107).

Nessa perspectiva, levando-se em consideração a presença das tecnologias no contexto contemporâneo e a conexão que esta possibilita para e entre as pessoas, independentemente do *lócus* em que se encontram, já se percebem controvérsias quanto às tentativas de aproximação relativas às teorias clássicas de aprendizagens e a dinâmica atual do processo de aprendizagem, abrindo, assim espaços para teorias alternativas que buscam compreender e explicar o processo de aprendizagem tendo como referência o novo perfil de homem a ser forjado em meio a sociedade ora presente, vislumbrando perspectivas futuras.

Nesse sentido, o Conectivismo se coloca no debate enquanto possibilidade teórica para compreender e explicar o processo de aquisição de conhecimentos na atualidade, moldando-se a era da informação, manifestando enquanto princípio a valorização e integração dos modelos formal, informal de aprendizagem sob a concepção desta ocorrer de forma contínua e permanente na vida do ser humano.

Apoiando tal entendimento em relação à era da informação e as múltiplas possibilidades de acesso e aquisição dos conhecimentos, Gabriel (2013, p. 107-108) diz que

[...] gradativamente o modelo socrático de educação se estabelece natural e espontaneamente. Independente de ‘onde’ as pessoas estão fisicamente, a internet permite que elas estejam em qualquer lugar por meio da conexão. Desse forma, mesmo que os estudantes estejam fisicamente inseridos numa sala de aula na escola, eles estão ao mesmo tempo, inseridos no mundo real, quer o professor perceba ou não, incentive ou não, autorize ou não.

O Conectivismo traz justamente a proposta de compreensão sobre a aprendizagem de que esse processo não de estabelece de forma localizada, mas é relacional e interconectado consistindo numa contextura de experiências e interação social.

Para o Conectivismo, a aprendizagem é um processo que ocorre dentro de ambientes difusos em que elementos centrais estão em mudanças - que não estão totalmente sob controle do indivíduo. “A aprendizagem (definida como modelo aplicável) pode residir fora de nós (dentro de uma organização ou banco de dados) [...] As conexões que nos permitem uma maior aprendizagem tem maior importância que nosso estado atual de conhecimento” (SIEMENS, 2012, p. 92).

Assim, compreende-se que, na perspectiva do autor, o conhecimento na sociedade atual é um processo extremamente complexo, que se coloca para além da aquisição de conteúdos inertes. E, sobretudo dinâmico e sucessivo que emprega além de formas de aquisição da informação e a capacidade de avaliar o valor de se aprender algo.

Para Siemens (2012, p. 92), um dos representante dessa teoria, que tem como base a fluidez do conhecimento, o Conectivismo traz em seu bojo alguns princípios, a seguir destacados:

- A diversidade e o conhecimento dependem da diversidade de opiniões;
- A aprendizagem é um processo de conectar nós ou fontes de informações especializadas;
- A aprendizagem pode residir em dispositivos não humanos;
- A capacidade de “saber mais” é ainda mais importante do que o que se sabe num dado momento;
- A alimentação e a manutenção das conexões são necessárias para facilitar a aprendizagem contínua;
- A habilidade de ver conexões entre áreas, ideias e conceitos é uma habilidade chave;
- A atualização (conhecimento preciso e atual) é a intenção de todas as aprendizagens conectivistas de aprendizagem.

A tomada de decisão é em si um processo de aprendizagem. Mas visto sob uma perspectiva de mudanças. Uma decisão certa hoje poderá estar errada amanhã, devido às alterações no ambiente informativo que afetam as decisões.

Assim, a essência do Conectivismo tem como ponto de partida o indivíduo, onde:

O conhecimento pessoal se compõe de uma rede que alimenta organizações e instituições, as quais, por sua vez, retroalimentam a rede, proporcionando nova aprendizagem para os indivíduos. Este ciclo de desenvolvimento do conhecimento [...] permitem aos alunos estarem atualizados em sua área mediante as conexões que vão formando. (SIEMENS, 2012, p. 92).

Nessa perspectiva, a sociedade moderna (ou pós-moderna), também chamada de sociedade da informação, ou da aprendizagem, configura novas formas de aprender, ensinar, e de estabelecer relacionamento com o conhecimento.

Assim, escola, enquanto campo específico de construção de saberes deverá necessariamente desenvolver novas competências, incorporando às suas práticas o uso das diferentes leituras de mundo no processo ensino-aprendizagem.

Contribuindo para essa compreensão, Freire (1989, p. 9) diz que

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Portanto, no âmbito das competências: científica, técnica, humana e política, desenvolvidas pelo professor, torna-se essencial propiciar aos alunos condições para o desenvolvimento da capacidade de pensar crítica e logicamente, fornecendo-lhes meios para realização de distintas formas de conhecer, interligando diversos objetos e acontecimentos que se inter-relacionam no tempo não circunscritos pelo espaço, levando os alunos a refletirem sobre os temas e a realidade de numa perspectiva de compreensão sobre práticas sociais em diversas temporalidades utilizando elementos e formas que lhes possibilitem tais habilidades.

Nesse contexto, em relação a ensino da disciplina História, compreende-se que

A imersão dos jovens num mundo repleto de novidades e facilidades tecnológicas, com tão amplo acesso a informações, torna inoperante, em definitivo, a prática de memorização e reprodução que tem dominado o ensino de História por décadas. (CAIMI apud MAGALHÃES et al., 2014, p. 169).

No entanto, de acordo com a teoria em debate a área da Educação tem sido lenta em reconhecer o impacto das novas ferramentas de aprendizagem e mudanças ambientais na própria concepção do significado de aprender, visto que a aprendizagem tem deixado de ser uma meramente interna e individual.

Ressalta-se, também, que o Conectivismo não deixa de reconhecer as contribuições das diversas outras teorias já existentes, visto que busca contribuições originais nas mesmas para a formulação de seus pressupostos, pois, como o próprio Siemens (2012, p. 93) diz. “[...] todas as ideias são herdeiras de outras e todos os conceitos têm raízes”. Nesse sentido buscando fazer analogia com Koselleck (2006), sobretudo os conceitos sofrem evoluções, visto que são construtos Históricos e estão a mercê de diversos tipos de flutuações.

O quadro 3, a seguir, expressa as contribuições das principais teorias clássica de aprendizagem que colaboram com o nascimento do Conectivismo, mas que segundo Siemens (2012), não dão mais conta de compreender o processo da aprendizagem na atualidade em meio a sociedade por ele denominada de era digital.

Quadro 3 – Contribuições das principais teorias clássicas de aprendizagens

Propriedades	BEHAVIORISMO	COGNITIVISMO	CONSTRUTIVISMO	CONNECTIVISMO
Como ocorre a aprendizagem?	Caixa preta – enfoque no conhecimento observável.	Estruturado, computacional.	Social, sentido construído por cada indivíduo	Distribuído em rede, social, potencializada pela tecnologia.
Fatores de influência	Recompensa, punição e estímulo.	Experiências prévias, esquemas existentes.	Empenhamento, participação, social, cultural	Diversidade da rede.
Qual o papel da memória?	Inculcar de experiências repetidas.	Codificação, armazenamento, recuperação.	Conhecimento prévio remisturado para o contexto atual.	Padrões adaptativos, representativos do estado atual, existente em redes.
Como ocorre a transferência?	Estímulo, respostas.	Duplicação de constructos de conhecimentos de quem sabe.	Socialização.	Conexão com nós.
Tipo de aprendizagem melhor explicados	Baseada em tarefas.	Raciocínio, objetivos claros, resolução de problemas.	Social, vaga.	Complexa, núcleo muda rapidamente, diversas formas de conhecimento..

Fonte: Siemens (apud MACHADO; FARIAS, [2012?]).

O historiador brasileiro Franco Júnior (2014, p. 117) diz que “[...] todo homem é filho de seu tempo e do seu meio social”; neste sentido cabe à escola, portanto, organizar

saberes com vistas a oportunizar aos membros de sua sociedade o acesso aos instrumentos culturais, técnicos e científicos que lhe permitam compreender o papel desses elementos no mundo contemporâneo, tornando-os ao mesmo tempo partícipes da construção e reconstrução de todo esse processo.

No contexto contemporâneo, o panorama de acesso às TICs favorece a rede de contato entre os seres humanos ampliando as possibilidades de interação práticas culturais anacrônicas e diacrônicas, necessárias ao reconhecimento de ser no mundo.

O advento comunicacional, trazido pelas novas tecnologias, ampliou de forma vertiginosa a capacidade interativa entre os sujeitos interferindo de forma significativa no desenvolvimento das diferentes capacidades humanas favorecendo o processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), ao sistematizarem proposta para o novo Ensino Médio, acolhem diferentes fatores que exercem fortes relações entre si, determinando a urgência em repensar diretrizes gerais, e atualizadas, que possam orientar esse nível de ensino; e nessa perspectiva propõem para esse etapa a formação geral, em oposição à formação específica, favorecendo o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; aprender a aprender, criar e formular, ao invés do simples exercício de memorização, enfatizando que: “A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação” (BRASIL, 2000, p. 6).

Tais princípios, portanto, já alicerçados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, no Artigo V, Inciso IV, onde prevê a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina, em que estabelecido uma concepção Ensino Médio voltado para o desenvolvimento de competências cognitivas vinculadas ao uso de recursos tecnológico no processo de formação discente (BRASIL, 1996).

Embora (esses documento) estejam embasados teoricamente nesses princípios, Morin (2001, p.79), ao tratar dos sete saberes necessários a educação do futuro, diz que “[...] ainda não incorporamos a mensagem de Eurípedes, que é de estarmos prontos para o inesperado”. Afirmando que o fim do século XX foi propício para compreender a incerteza irremediável da história Humana.

Nesse sentido, ao tratar em sua obra “*Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*”, no capítulo V, quanto ao saber *enfrentar as incertezas*, Morin (2001, p. 84, grifo

nosso), diz que “O homem, confrontado de todos os lados às incertezas, é levado [...] aprender a enfrentar a incerteza [...] a educação do futuro deve se voltar para as incertezas ligadas ao conhecimento”. Concordando com esse pensamento, entendemos que se faz necessário que as escolas ensinem para além das certezas já estabelecidas historicamente, abandonando determinados elementos, e buscando trabalhar todos os domínios de conhecimentos, sobretudo na História, preparando o aluno para o surgimento do inesperado.

Alinhada a essa concepção, Chartier (2010), um dos principais estudiosos da História Cultural, ao discorrer sobre a História entre narrativas e conhecimentos, afirma que vivemos “Tempos de incertezas”, “crise epistemológica”, “reviravolta crítica”. O que nos remete a observar mudanças paradigmáticas quanto aos arquétipos científicos que outrora traduziam-se em conforto, segurança e certezas científicas, que perpassando todos os campos das ciências, tornando-se a posteriori inquietante e conflituosa para as ciências humanas, onde a comprovação das hipóteses nesse campo remete as incertezas e desconfianças frente aos constructos teóricos que trazem em seu bojo intenção de verdade.

Nesse sentido, concebe analisar a realidade social como construção, ou seja, uma realidade dada a ler, considerando a dimensão retórica da narrativa histórica que pressupõe a articulação entre acontecimentos e personagens, constituindo uma organização em que a trama remete à representação sobre determinados fatos, entendendo que o conhecimento histórico é condicionado pelas narrativas.

Nesse contexto, de diferentes tendências e/ou propostas pedagógicas em que a escola vai se materializando no âmbito dessa relação cíclica de formação dos sujeitos para atender aos objetivos sociais, há necessariamente que repensar também os recursos, meios e formas metodológicas de promover o processo de ensino e aprendizagem articulado ao contexto social vigente que os habilite à formação da consciência crítica frente a realidade vivenciada.

A incorporação dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação ao processo ensino de aprendizagem contribui para a consolidação dos conhecimentos, tendo em vista a possibilidade de reconfiguração do espaço escolar diante das múltiplas perspectivas trazidas pelas TICs, implicando em mudanças empíricas nas práticas exercidas. Nesse sentido, Perrenoud (2000, p.139) enfatiza que

As novas tecnologias podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagem ricas, complexas, diversificadas, por meio de uma divisão de trabalho que não faz mais com que todo o investimento

repose sobre o professor, uma vez que tanto a informação quanto a dimensão interativa são assumidas pelos produtores dos instrumentos.

Dessa forma, a construção do conhecimento acontece de forma coletiva e colaborativa a partir da regulação de situações de aprendizagens monitoradas pelo docente com vistas a promoção de uma aprendizagem significativa, vez que desloca ou descentraliza o foco do ensino alicerçado historicamente na figura do professor.

4 A FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO DE HISTÓRIA NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O mínimo que se pode exigir de um historiador é que ele seja capaz de refletir sobre a história de sua disciplina, de interrogar os diferentes sentidos do trabalho histórico, de entender as razões que levam a profissionalização do seu universo acadêmico. O mínimo que se pode exigir de um educador, é que seja capaz de sentir os desafios do tempo presente, de pensar sua ação nas continuidades e mudanças do trabalho pedagógico, de participar de uma maneira crítica da construção de uma escola mais atenta às realidades sociais. (NÓVOA apud MONTEIRO; GASPARELLO; MAGALHÃES, 2007, p. 73).

O presente capítulo tem o propósito de refletir sobre o processo de formação docente e o Ensino de História no cenário da educação brasileira, vislumbrando composições estruturais e conjunturais que balizaram a construção do currículo de História, no tocante as suas rupturas e permanências com implicações diretas para sua prática ainda em dias atuais.

Para Silva e Fonseca (2010), a História ensinada é sempre fruto de uma seleção, um “recorte” temporal, fruto de múltiplas leituras e interpretações de sujeitos histórico e situados socialmente.

Nesse sentido, para pensar o papel da História, enquanto Ciência, bem como o processo de formação dos professores dessa disciplina, em sua trajetória no contexto da sociedade brasileira, coube aqui serem realizados alguns recortes epistemológicos, a fim de situar suas representações a partir da introdução desta, no currículo escolar sistematizado para a nação brasileira.

A historiografia relativa ao ensino de história permite perceber uma composição de aspectos e acontecimentos que ao longo seu percurso delineou conhecimentos que compuseram o campo de conhecimento adotados e validados por políticas educacionais para os diferentes momentos sociais, materializando-se em formas de pensar o ensino e a aprendizagem de História com vistas aos atendimentos dos objetivos ora propostos.

Para tanto, cumpre buscar algumas contribuições teóricas sobre a própria História, a fim de adentrarmos às suas práticas enquanto área de ensino.

A fim de compreender a história trabalhada no contexto atual nas escolas, há que se voltar para o processo de construção da história científica, ainda, no século XIX, e os modelos apriorísticos da historiografia, constituídos a partir da visão de alguns teóricos que deixaram seus legados. Ademais, a ampliação dos estudos históricos é um dos traços característicos do movimento intelectual do século XIX. Esse desenvolvimento é a

manifestação do conhecimento nas áreas das ciências morais e do espírito científico que conduziu a direção da chamada sociedade moderna. Sendo assim, a constituição da História como disciplina escolar, ao longo do século XIX, implicou um processo de seleção cultural e didatização necessário para tornar ensináveis os saberes então selecionados para serem aprendidos pelas novas gerações.

4.1 A História como área de conhecimento

Para auxiliar na compreensão desse processo, faz-se necessário buscar referência em alguns teóricos que se debruçam sobre tais entendimentos, perpassando por diferentes visões acerca da escrita da história em diversos momentos e contextos históricos de constituição e institucionalização dessa área de conhecimento.

Para Bourdieu e Martin (1983), desde a Alta Idade Média até aos dias de hoje, foram muitas as alterações que modificaram o modo de apreendermos o que nos rodeia, de compreendermos o nosso passado, o nosso presente e o nosso possível futuro, perpassando por teorias e métodos historiográficos, bem como as diferentes formas de escrita do que nos é passada. Da lenda ao fato, muitas foram as luzes possíveis que se foram incidindo pelo olhar das mentes. Dos eruditos e «iluminados» dos séculos XVI e XVII, passando pelos Positivistas ou pela revolução francesa dos «Annales», pela «Nova História», pelos Marxistas ou pelos Estruturalistas, esta é uma apreensão indispensável a professores e alunos, assim como a todos aqueles que procuram compreender melhor a história. Tais discussões, portanto, são relevantes para entendermos os movimentos epistemológicos que cercam essa ciência.

François Dosse (2003) traz contribuições valiosas sobre a visualização da História como eminentemente narrativa, não sendo isto algo novo, uma vez que pode ser encontrada desde a obra fundadora de Heródoto, no século V a.C. Entretanto, o século XIX assistiu ao esforço dos historiadores para institucionalizar sua área de estudos por meio de uma ruptura da História em relação à arte e à filosofia. Onde, segundo esse autor, a História como discurso específico nasceu a partir de lentas emergências e sucessivas rupturas com o gênero literário em torno da busca da verdade e traz diferentes vertentes retóricas que conscientes ou inconscientes balizam o ensino de história.

Koselleck (2006), em sua concepção sobre a História, desenvolve a relação entre a História social e a História dos conceitos. Buscando a possibilidade de determinação temporal. Com esta visão indica que a “história social” para poder proceder de maneira precisa não pode abrir mão das perspectivas teóricas da “história dos conceitos”. Afirmar que

tanto a experiência quanto a expectativa são categorias capazes de entrecruzar o passado e o futuro. Servindo como instrumentos para lidar e tematizar aquilo que ele chama de tempo histórico, entendido como um valor adequado à história e cuja transformação pode-se deduzir da coordenação variável entre experiência e expectativa. Partindo dessa premissa busca analisar como o estudo dos conceitos remete a uma verdadeira teoria da história baseada no recurso da hermenêutica, na problematização da historicidade e na reflexão sobre a experiência humana. Justifica, ainda, que a História social possibilita investigar os problemas teóricos implícitos a este campo de pesquisa, particularmente no que se refere às relações entre linguagem e história, as quais têm variadas dimensões do mundo social em diferentes épocas, mas que se constitui em aspecto essencial no trato com essa disciplina, seria portanto, um instrumento complementar e necessário para a interpretação histórica.

Thompson (1981), historiador social da Cultura, ao referir-se sobre a lógica histórica, argumenta que os modos de escrever a História são tão diversos, as técnicas empregadas pelos historiadores são tão variadas, os temas da investigação da história são tão dispares, e acima de tudo as conclusões são tão controversas, tornando-se muitas vezes difícil, na profissão do historiador, qualquer coerência disciplinar! Visto que a história oferece apenas evidências de causas necessárias e, enquanto uma Ciência de contingências, não se asseguraria em regras precisas e experimentais, não possuindo, assim, uma lógica analítica, mas, sim, uma lógica própria coerente à própria história, compreendendo o seu objeto dentro de uma história real, onde a soma dos comportamentos humanos e suas práticas traduzem-se no próprio processo histórico. Portanto, integrante da tradição marxista desmonta concepções mecanicistas de entendimento social, compreendendo a cultura como elemento dinâmica, complexo que se inter-relaciona com os diversos aspectos político, social e econômico exercendo influências e trocas. Induz que a compreensão histórica não revela como a história deveria ter-se processado, mas por que se sucedeu dessa forma, e que o processo não é arbitrário, mas tem sua própria regularidade e racionalidade dentro dos campos de possibilidades, que se caracterizam pela dinâmica social.

Nesse contexto, a História é um campo de conhecimento que busca estudar e compreender o desenvolvimento do homem no tempo, para tanto, analisando os processos históricos, personagens e fatos na perspectiva de entender um determinado período frente a sua cultura ou civilização.

O trabalho de produção do conhecimento histórico é, portanto, dinâmico, assim como os pilares em que se assenta, uma vez que esta Ciência é atravessada por distintos processos de representações sociais em suas diversas temporalidades traduzindo-se, em

diferentes concepções que historicamente vem permeando o ato de tentar (re)produzir o passado através das palavras, colocando em confronto aspectos, tais como linearidade e homogeneidade; popular x erudito; verdade x ficção.

A historiografia metódica, ao longo do tempo, busca maneiras de criar a história com rigor científico, o que muitas vezes esbarra em entraves que lhes confere status de relato, os quais dependendo das análises teóricas a que são submetidos designam as formas de produção e compreensão do conhecimento sobre a história a partir de diferentes parâmetros.

Certeau (1982), em sua obra *“A escrita da História, dentro de uma perspectiva mais pragmática”* diz que *“Fazer história”* é uma prática. Considera, assim, os caminhos que se abrem sem se prender tanto mais às situações puramente epistemológicas.

Para esse autor, a História não começaria senão com a *“nobre palavra”* da interpretação. Ela seria afinal a arte de discorrer sobre. Existe aí, no entanto, uma opção decisiva ao fazer referência, sobretudo, ao lugar que se dá a técnica, o que coloca a história ao lado da literatura ou dá ciência.

Ainda, segundo esse autor, suas técnicas de produção ocorrem levando em consideração que a organização da história é relativa a um lugar e a um tempo, pois cada sociedade se pensa *“historicamente”* com seus instrumentos que lhes são próprios, afirmando que a história é mediatizada pela técnica, e, nesta fronteira mutável entre o *dado* e o *criado*, entre a natureza e a cultura, é que ocorre a pesquisa, aproximando a Ciência do seu objeto e das estruturas (do objeto), permitindo mudanças ou renovação da natureza, em que a ordem social se inscreve como ordem natural, e não como entidade oposta a ela.

Nessa perspectiva, a própria História entra na relação do discurso com as técnicas que a determinam, onde o historiador produz a história imbuído em artifícios de articulação/manipulação relativa ao objeto, naturalizando ou materializando as relações sociais.

Assim, enquanto prática, a construção da História é realizada a partir de diferentes técnicas que vão desde a coleta de dados (fontes orais, escritas e icnográficas...) que serão lapidadas pelo historiador. Tal processo corporifica-se dentro de uma articulação permanente entre fontes, métodos, técnicas e linguagens, tendo em vista que história é sobretudo a arte da interpretação. A construção da História é, portanto, imbuída de concepções e procedimentos, onde, a narrativa diz respeito a representação social de fatos, levando em consideração o lugar, o tempo, e a lógica interna dos acontecimentos a partir de estruturas simbólicas e dos elementos que o compõe.

Nessa perspectiva, *“A história como escritura desdobrada tem, então, a tripla tarefa de evocar o passado, que já não está num discurso no presente; mostrar as competências*

do historiador, dono das fontes; e convencer o leitor” (CERTEAU, 1975 apud CHARTIER, 2010, p.15).

Busca, portanto, comprovar o discurso, introduzindo nele um efeito real, remetendo-o a um lugar de autoridade. Onde esse discurso funciona de forma a extrair e demonstrar a verossimilhança do relato dentro de uma validade do saber, procurando produzir credibilidade.

Alinhada a essa concepção, Chartier (2010), um dos principais estudiosos da História Cultural, propondo novas perspectivas de enfoques em relação a problemática caras à História, concebe analisar a realidade social como construção, ou seja, uma realidade dada a ler.

Estabelece atenção ao “lugar social” na produção do conhecimento, enfatizando a importância da observação quanto às restrições impostas pelo meio acadêmico, bem como, o caráter subjetivo que se posta na tessitura textual. Para esse autor, “[...] a história é vista como uma das diferentes modalidades de relação que as sociedades tem com o passado o que aponta sua necessidade de marcar suas fronteiras e diferenças em relação a outras formas, tais como: a memória e a ficção” (CHARTIER, 2010, p. 18). Ademais, no segundo capítulo do livro “*A história ou a leitura do tempo*”, ao dialogar com Paul Ricoeur, o autor sinaliza, no entanto, as dessemelhanças entre história e memória, visto que enquanto a primeira diz respeito a um “saber científico” e estaria ligada aos documentos, à natureza indiciária, ao exercício crítico e à construção da explanação histórica com intenção de verdade, a segunda estaria atrelada aos testemunhos, à necessidade de confiança e credibilidade, observada no imediatismo da reminiscência e na aparente fidelidade (CHARTIER, 2010).

Assim, ainda que interligadas e interdependentes, mas restringindo-se às diferenças essenciais, tendo em vista que “A narrativa é sempre configurada como uma trama que constitui seus diversos episódios e que, além de ligá-los entre si, os coloca em relação com o enredo mais amplo, daí resultando em uma totalidade significativa” (RICOEUR, 2010 apud BARROS, 2013, p.175).

Nesse sentido, outro componente essencial que merece destaque diz respeito às leituras feitas pelos espectadores, ou seja: a leitura cultural, a qual é sempre imbuída de análises contextuais que influenciam a compreensão, atribuindo sentido ao texto.

Já para White (2008), toda história, seja qual for, é sempre uma narrativa organizada a partir de figuras e de fórmulas que mobilizam as narrações imaginárias, nesse sentido, a história não proporciona um conhecimento do real mais ou menos verdadeiro do que faz um romance, sendo ilusória a perspectiva de querer classificar as obras dos

historiadores em função de critérios epistemológicos, indicando sua maior ou menor pertinência em dar conta da realidade passada que é seu objeto.

O referido autor enfatiza que o registro do historiador não é essencialmente diferente do da ficção no plano da composição narrativa. Assim, a história seria, em primeiro lugar, escritura, demonstrando os modos por meio dos quais a consciência humana se manifesta linguisticamente no discurso historiográfico, onde, segundo ele, esta ação equivalente aos quatro “tropos mestres”: metáfora, metonímia, sinédoque e ironia para a construção textual historiográfica (WHITE, 2008).

Nesse sentido, ao tratar sobre o discurso, conceitua-o como uma modalidade verbal que não se situa nem em uma demonstração lógica, por um lado, nem na pura ficção, por outro, mas entre essas duas áreas de representação, sugerindo ao mesmo tempo que o objetivo deste é tornar o desconhecido conhecido. Isto é, o historiador busca tornar compreensível o que antes se mostrava obscuro; busca transformar algo não-familiar em familiar, tanto para ele mesmo quanto para o leitor a quem o texto será destinado.

Cumprido ressaltar que essa chamada relativa a toda esta produção inerente à História, e à historiografia sobre a própria História, que em geral se processa ao longo do tempo nas academias, não é, ou não está descolada da História a ser ensinada tanto no processo de formação dos profissionais dessa área quanto nas instituições escolares que trabalham com a educação básica, muitas vezes destituídas da realização de pesquisas, pois apenas reproduzem conhecimentos já cristalizados.

Pensar sobre as questões que envolvem a formação do professor em meio às diversas concepções¹, a utilização das diferentes ferramentas linguagens e o uso das diversas estratégias de ensino, traduz-se em demandas relevantes a serem problematizadas para se pensar o ensino de História ao longo do tempo no espaço escolar. De acordo com Azevedo e Monteiro (2011), a História ensinada é atravessada não só pelas questões disciplinares relacionadas à historiografia, mas também pelo veículo em que a ciência História se manifesta e estabelece sua materialidade.

4.2 A constituição da História como disciplina: diferentes concepções

Entendendo que o processo de constituição da História, enquanto disciplina ou componente curricular, não se deu em nenhum momento de forma neutra, mas visando

¹ Isto é, ideologias, filosofias, hermenêuticas etc.

atender a objetivos sociais presentes em cada época, nessa perspectiva, é cabível um resgate histórico amparado no discurso de Abud (2011, p.164), ao enfatizar que

Desde o surgimento de um campo de conhecimento identificado como História, na Antiguidade Clássica, ele vem ocupando um lugar definido na formação de jovens. Quando as formas de educação existente eram reservadas exclusivamente aos jovens da elite, a História que lhes eram ensinadas visava à sua formação como prováveis futuros líderes militares e chefes de governo. Por isso, ao conhecimento histórico se atribuíam objetivos relacionados à oratória, à ordenação, à memória, e à formação oral dos sujeitos. A persistência de tais objetivos é notada nos relatos medievais, que nos contam sobre formação de jovens no período e no próprio quadro de disciplinas das primeiras universidades no mundo ocidental.

Nesse sentido, os objetivos se estabelecem referenciados pelas necessidades, que serão corporificadas na construção dos currículos escolares (e da universidade) e materializadas nas práticas de ensino em atendimento aos anseios, muitas vezes, voltados para um viés, sobretudo, político consolidado em leis que asseguram o processo de execução.

O advento da burguesia a partir do final do século XVIII, e as conseqüentes mudanças conjunturais e estruturais, amparadas por um Capitalismo industrial, trouxeram consigo significativas mudanças para o processo educacional, determinando a necessidade de estender-se o processo de escolarização de forma institucionalizada para um contingente maior de pessoas, especialmente os jovens. Nesse momento, então, a História passou a ocupar um lugar específico no currículo e um código curricular determinado. Para tal definição, Cuesta Fernandes (1997 apud ABUD, 2011, p.164) diz que *código disciplinar* se entende como uma tradição social composta por ideias e princípios (científicos, pedagógicos, políticos etc.) sobre o valor da matéria de ensino e por um conjunto de práticas profissionais que contribuem para fixar a imagem social da História como disciplina escolar.

Tais princípios, portanto, não dissociados dos interesses da classe social em ascensão à época. A burguesia confirmou assim, um vínculo político social, articulado aos interesses nacionalistas, com pretensões narrativas lineares ligadas às descrições exaltação dos grandes acontecimentos e dos grandes personagens.

Em vista do exposto, o aspecto político é um feito importante, passível de análise enquanto elemento que tem atravessado a História, seja em sua constituição enquanto ciência, seja em sua prática enquanto disciplina, uma vez que a História escrita inevitavelmente relaciona-se com o contexto social em que foi produzida.

No entanto, não me refiro necessariamente ao aspecto político da História vivenciado enquanto antítese da proposta trazida pela Escola dos Annales (1929), que, voltada

para fatos acidentais e circunstanciais, dava-se num contexto de curta duração negligenciando articulações mais profundas e causais entre os eventos. Contudo, a uma História de cunho político, repaginada, imbuída de um novo sentido político proveniente da extensão relativa ao domínio estatal e concretizada em ações políticas, injetada nas articulações sociais e representações coletivas, entendendo-se o termo político enquanto carregado de poder, algo inerente a todas as civilizações e em todos os tempos.

Nesse sentido, Le Goff (1994, p.357), em sua obra “*O imaginário Medieval*”, cita Marc Bloch, em argumento que justifica, segundo este último, a dimensão (para além de uma compreensão imediata) do termo político, ao dizer que:

Haveria muito a dizer sobre esta palavra “político”. Por quê fazer dela, fatalmente, um sinônimo superficial? Uma História centrada, como é perfeitamente legítimo, na evolução dos modos de governo e no destino dos grupos governados não deveria, pelo contrário, para responder plenamente à sua missão, compreender por dentro dos fatos que escolheu para os objectos próprios das suas observações?

Nessa obra, um dos questionamentos argumentado pelo autor é quanto ao cerne da história política: continua a ser a espinha dorsal da História? Dado o grau de manifestações que a dimensão política alcança nas articulações e implementação dos saberes divulgados socialmente, ou se a história política não influencia no equilíbrio histórico-social.

A História enquanto Ciência explicativa dos acontecimentos sociais usa a dimensão retórica da narrativa, como artifício primordial, pressupondo, assim, inter-relações entre acontecimentos e personagens, constituindo uma organização em que a trama remete à representação sobre determinados fatos, eventos e as personagens (históricas) os quais constituem os fios condutores que vão se entrelaçando na edificação do texto, dotado, sobretudo de sentido e intencionalidade. Nessa perspectiva:

Uma história descreve uma sequência de ações e de experiências feitas por um certo número de personagens, quer reais, quer imaginários. Esses personagens são representados em situações que mudam ou a cuja mudança reagem. Por sua vez, essas mudanças revelam aspectos ocultos da situação e das personagens e engendram uma nova prova que apela para o pensamento, para a ação ou para ambos. A resposta a essa prova conduz a história à sua conclusão. (RICOEUR, 2007, p. 214).

Tais narrativas acabam por institucionalizar-se em materiais, que vão desde as leis aos currículos, a serem utilizados nos espaços escolares e de formação, inscritos numa intenção de verdade que é inerente ao próprio discurso histórico e típico ao trabalho do

historiador.

Para Schmidt (2012), é consensual entre os pesquisadores a constatação da existência de uma história do ensino de História no Brasil. E nesse processo é possível perceber que a forma como foi estruturado e alicerçado o ensino desse componente curricular no Brasil, está intimamente relacionada aos próprios objetivos sociais de cada época, sistematizados em currículos amparados pelas leis vigentes em cada período (histórico) que atribuem consistência legal para sua implementação nas instituições escolares, estando, portanto, relacionado ao leitor, a quem o texto será destinado.

De acordo com Bittencourt (2011), a História, enquanto disciplina escolar, possui uma longa história, permeada de conflitos e controvérsias. Portanto, o entendimento sobre o seu contexto de desenvolvimento torna-se significativo para compreender e identificar as relações de mudanças e permanências que circundam essa área de conhecimento, apoiada numa concepção de “longa duração” por se tratar de um fenômeno inerente a sociedade.

Abud (2011), em seu artigo “*A guardiã das tradições: a História e seu código curricular*”, enfatiza que a História e seu ensino, no Brasil, encontram suas raízes mais longínquas na historiografia francesa, com seus mesmos princípios e pressupostos: positivista e linear quanto aos acontecimentos históricos. Localiza, nessa conjectura, apoio necessário para formação curricular, por meio dos programas e dos manuais didáticos elaborados sob a lente do Colégio Pedro II (1837) a quem cabia tal incumbência.

Nesse contexto, nasceu a História como disciplina escolar, os programas de estudo traziam a mesma datação e seleção dos fatos a serem estudados era feita a partir da lista de acontecimentos selecionados pelos historiadores acadêmicos, que com frequência eram os mestres escolares. A História escolar não nasceu no Brasil, aqui ela foi caudatária da europeia, tal como foi na versão acadêmica. Nos rumos de institucionalização traçados, seguiu os roteiros já trilhados pelos estabelecimentos escolares na Europa e, em especial na França. (ABUD, 2011, p.167).

A narrativa historiográfica expõe, que esse componente curricular sempre esteve presente nas escolas brasileiras, variando no entanto, quanto à importância atribuída em cada momento, sendo, implantada como disciplina escolar da escola secundária, durante o período regencial com a fundação do colégio Pedro II.

Bittencourt (2011, p.60) diz que a História:

Inicialmente foi objeto de poucos estudos nas escolas encarregas de alfabetizar, mas à medida que se organizava e se ampliava esse nível de escolarização, a partir da década de 70 do século XIX, sua importância foi

ampliada como conteúdo encarregado de veicular uma ‘história nacional’ e como instrumento pedagógico significativo na constituição de uma ‘identidade nacional’. Esse objetivo sempre permeou o ensino de História para os alunos de ‘primeiras letras’ e ainda está presente na organização curricular do século XXI.

Assim, no período monárquico (1822-1889), as escolas primárias tinham como propostas de plano de estudo a leitura a partir do texto da própria Constituição Nacional da época, associando a esta (leitura) o civismo.

Proposta esta que não se tornou estanque àquele momento, mas que sua essência postergou-se a tempos vindouros. A propósito podemos destacar no século XIX a proposta de História Nacional organizada pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro– IHGB (1838), que nascera muito próximo do período de fundação do Colégio Pedro II, tendo, ambos, portanto, uma ligação direta e intencional quanto à construção e divulgação da História nacional. Guimarães (1988), ao refletir sobre a genealogia criada para forjar a identidade da nação recém-formada, analisa-a, enquanto imbuída de interesses de uma historiografia nacional e chama atenção para o fato de que esta, ao ser constituída, no âmbito de uma postura iluminista, teve por objetivo produzir uma homogeneização da visão de Brasil no interior das elites, a qual deixou legados ainda presentes no imaginário brasileiro, em muitos casos reproduzidas nas escolas.

Segundo esse autor, naquele momento, o pensar a História estava articulado a um quadro mais amplo, no qual a discussão da questão nacional ocupava uma posição de destaque, em que a tarefa de disciplinarização da História guarda íntimas relações com temas que permeiam o debate em torno do nacional. Assim,

Ao definir a Nação brasileira enquanto representante da ideia de civilização de no Novo Mundo, esta mesma historiografia estará definindo aqueles que internamente ficarão excluídos deste projeto, por não serem portadores da noção de civilização: índios e negros. O conceito de Nação operado é eminentemente restrito aos brancos, sem ter portanto aquela abrangência a que o conceito se propunha no espaço europeu [...] a Nação brasileira traz consigo forte marca excludente carregada de imagens depreciativas do “outro”, cujo poder de reprodução e ação extrapola momento histórico preciso de sua construção. (GUIMARÃES, 1988, p.7).

Por outro lado, a História ensinada nas escolas baseava-se em um Brasil harmônico, destituído de preconceitos, intentando a ideia de uma tríade (brancos, negros e índios), ou seja: de uma mestiçagem que constituía uma nação sem conflitos, pois cada um colaborava para o crescimento da nação. Nesse sentido essa área de conhecimento não se

colocava como espaço para discussões dos conflitos vivenciados internamente pela população.

No bojo desse fato marcante (criação do IHGB), no decorrer do século XIX, estabelecia-se, portanto, a base da História nacional, organizada a partir de uma concepção dominante motivada por uma ação política, que caracterizava este novo mundo a partir de sua “descoberta” como formado por nação constituída de brancos, europeus e cristãos. Esse delineamento é o que vai compor a História do Brasil nos programas curriculares e dos livros didáticos e reproduzida pelos professores que ensinavam história nas escolas. Assim, “[...] a História da Genealogia da nação baseava-se na inserção do Brasil no mundo europeu e era este mundo a matriz ou berço da Nação” (BITTENCOURT, 2011, p. 79).

Nesse contexto, faz-se necessário reconhecer as condições históricas da formação dessa disciplina, no Brasil, marcada pela convicção do progresso e institucionalizada como campo autônomo do saber, que permeou a formação do profissional de História.

A visão de cidadania, naquele momento instituída, serviu como parâmetro de localização dos indivíduos em categoria sociais, onde cada um ocupa determinado lugar, não contemplando a todos de forma uniforme e nesse sentido ainda segundo Bittencourt (2011), para a maioria dos educadores que concordavam com a escolarização das classes populares, dado o advento da abolição do sistema escravagista, a História a ser ensinada, desde o primeiro ano escolar aos trabalhadores livres que emergiam em substituição aos escravos deveria inculcar determinados valores para preservação da ordem, da obediência à hierarquia, de modo que a Nação pudesse chegar ao progresso, modernizando-se segundo o modelo de países europeus.

Em nível secundário o ensino de História não fugiu à essência dos conteúdos também voltados para a formação e consolidação da identidade nacional. A saber:

A escola secundária era considerada de importância capital para formação de setores da sociedade que estavam em expansão, como as classes médias urbanas. A escolarização seria um instrumento de preparação dos cidadãos que iriam governar o país. A escola deveria transmitir um tipo de saber *civilizatório*, para formar aquela categoria social que fica entre o povo e os dirigentes do país, tanto na política quanto na ciência. As ideias, por meio deles, filtram-se, descendo continuamente das camadas superiores até os mais humildes: são eles quem mantêm coeso o corpo da nação (NADAI, 1988 apud ABUD, 2011, p. 168).

Nessa perspectiva, observa-se com base na primeira metade do século XX, a expansão das escolas secundárias (inteiramente separado do primário) em que o conhecimento

da cultura nacional coloca-se como elemento necessário à qualificação e formação do professor.

Nesse mesmo período, segundo Abud (2011), formaram-se as primeiras universidades responsáveis pela produção da História brasileira, as quais tinham como principais objetivos a pesquisa científica e o encargo da formação de professores secundários, sendo o primeiro destacado com função precípua em detrimento do segundo.

Os professores de História, portanto, desenvolviam seus trabalhos a partir do currículo elaborado e consagrado pelo colégio Pedro II, conservando no ensino secundário as concepções de História de interesse das elites governantes, isto é, uma percepção da História de natureza política e marcada pela cronologia na organização dos conteúdos. Nessa perspectiva:

O fortalecimento do espírito nacionalista proporcionou as ‘invenções de tradições’ de maneira semelhante ao que acontecia em outros países europeus [...] No caso do Brasil, as tradições inventadas deveriam ser compartilhadas com todos os brasileiros e delas deveria emergir o sentimento patriótico. A História tinha como missão ensinar as ‘tradições nacionais’ despertar o patriotismo. (BITTENCOURT, 2011, p. 64-65).

Segundo Certeau (1982), não se pode tratar a História sem questionar o discurso (científico) historiográfico que a constituiu. Assim, antes de saber o que a História diz de uma sociedade, importa analisar suas estruturas, ou seja: a lógica interna de funcionamento de tal sociedade e suas representações. A História ensinada é, portanto, atravessada por uma série de questões, entre estas as relacionadas à historiografia e aos meios pelos quais se produz.

Nesse ínterim, buscando o encadeamento atinente ao processo de formação histórica dessa área de conhecimento, e a formulação quanto aos seus parâmetros de tratamento relativos aos diferentes temas e os discursos contidos em sua historiografia, cumpre-nos relacionar esses aspectos ao próprio processo de formação de professores para lidar com a referida disciplina ao longo da história.

4.3 Formação de professores de História: concepções e embates

Relativo a este aspecto, em princípio, é cabível buscar embasamentos e/ou reflexões que auxiliem tal compreensão quanto às práticas, embates e resistências travadas nesse processo trazidas pelos autores que se debruçam sobre essa epistemologia, bem como, trazer contribuições da própria entidade científica organizada que congrega os profissionais

dessa área, a – Associação de Nacional de História (ANPUH). Para Cerri (2013, p.168):

O que hoje é tornar-se professor de História no Brasil só pode ser compreendido – isso é recurso a nossa identidade profissional específica – por meio da história do que foi ser ou tornar-se professor (de História, inclusive) no país ao longo do tempo. Pode-se pensar o presente da profissão não somente como o resultado do que aconteceu no passado e promoveu mudanças já absorvidas, mas também como a permanência de ideias e perspectivas já parcialmente superadas, que, no entanto, também sobrevivem parcialmente, relativamente intactas, em formulações, raciocínios, espaços, atitudes e elementos integrantes de instituições.

Cerri (2013), delineando alguns antecedentes, em seu artigo intitulado *A Formação de Professores de História no Brasil*, trata sobre a formação dos professores destes no cenário nacional, identifica períodos cruciais com influências na constituição da identidade e representações acerca dos professores de História.

Primeiramente, argumenta que, na condição de colônia portuguesa, a profissão docente no Brasil surgiu ligada às características da docência tal como ela se dava no Reino de Portugal. Era essa vinculação junto à Igreja Católica e, mais precisamente, com a ordem dos Jesuítas. A Companhia de Jesus surgiu, então, como instituição tutelar e executiva do ensino primitivo em Portugal e em suas colônias, formando-se assim uma representação de docência com influência ainda nas práticas atuais, com estreita relação ao dom em detrimento a profissionalização.

A posteriori esse controle foi extraído da Igreja, e assumido pelo Estado, dando-se visão sobre a importância e o papel fundamental do professor para as sociedades, em sua formação menos ou mais sofisticada de sistematização de saberes, via os mecanismos de formação docentes, as universidades.

No entanto, do período colonial ao século XIX, a docência foi ocupada por pessoas ilustradas em diversas áreas, evidenciando assim a escassez de cursos superiores e universidades no Brasil, fato esse que ocorria tanto no ensino primário quanto no que atualmente é denominado ensino médio.

Ao aparecerem os primeiros cursos superiores de formação docente (licenciaturas), estes se constituíram em seu desenho curricular por um período inicial de estudos específicos na área escolhida e um período posterior, de estudos pedagógicos e prática de ensino (estágios ou residência). Para Cerri (2013), esse modelo era denominado “3+1”, por acontecer de forma em que os alunos faziam três anos de estudos teóricos na área disciplinar, acrescidos de um ano de formação pedagógica, ao final dos quais o estudante estaria pronto

para enfrentar a sala de aula.

Nesse sentido, ao fazer uma analogia com as licenciaturas ofertada pelas universidades atuais, incluindo-se neste caso a licenciatura em História, ainda observa-se esse resquício, onde o estágio integra as últimas etapas do curso de licenciatura. É trabalhada muito mais a perspectiva de historiador pesquisador (mesmo nas Licenciaturas em História) do que propriamente o ensino de História, habilitando o professor para tal. Embora se compreenda que pesquisa e ensino não são dissociadas e que devem caminhar juntos nesse processo.

Com o advento do Estado Novo² (1937-1945) a formação de professores em nível superior constatou a consolidação desse modelo, o (“3+1”), agravado pela reforma universitária de 1968, ao estabelecer espaços institucionais separados, nas universidades, para cada uma das partes da formação, em que as práticas de ensino (estágios) foram transladadas para as faculdades ou departamentos de Educação/Pedagogia, aprofundando ainda mais a distinção entre a formação teórica e a prática, bem como os preconceitos dos profissionais da História pelos professores da área da Pedagogia, ao compartilharem o ideário de que estes:

Nada teria a fornecer ao profissional de história, por exemplo, dado que o essencial para ensinar – opinião que se fortaleceu – seria o estrito domínio do conhecimento histórico; pela parte da área da educação, o preconceito generalizado era o de imaginar nos departamentos de saberes específico – os de história, por exemplo, a absoluta incompetência no que se refere ao ato de ensinar, pelo menos no que se referia à educação básica. (CERRI, 2013, p. 171).

Nessa perspectiva, consolidou-se uma representação negativa, concernente à formação pedagógica enquanto apêndice, complemento (menos importante no processo), moldando desde o início a identidade do profissional de História, no sentido de consolidar o paradigma da História enquanto Ciência dominante, ocasionando, no entanto, prejuízos à prática de sala de aula, dado o entendimento sobre as várias competências que perpassam a ação do ensino e aprendizagem nesta área em específico.

Durante a ditadura, a política educacional vivenciada ocorre em nível de dois extremos: de um lado a expansão do acesso à escola, incluindo-se os grupos menos favorecidos e do outro a crise na qualidade do ensino, dada a preparação precária do professor de História, ou melhor, de Estudos sociais, onde o modelo (3+1) foi volatilizado/esvaziado, com a introdução dessa nova formação, em que:

² Período ditatorial em que Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Cultura, instituiu um currículo engessado e altamente humanístico burguês.

A linguagem, os conhecimentos e os valores daqueles professores formados nas universidades tinha pouco a dizer. Melhor mensagem não levava o professor formado em cursos aligeirados de licenciatura curta em universidades públicas periféricas ou faculdades particulares. (CERRI, 2013, p.173).

A história nos revela que, ao longo do tempo, as leis estabelecidas no Brasil, e aqui refiro-me mais especificamente às leis da Educação, sempre acolheram as ideologias dominantes advindas das elites, fato esse que traz historicamente implicações diretas para a prática do ensino em suas diferentes áreas e entre estas a História.

A Lei nº 4.024/61, de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) elaborada no Brasil, trazendo a mesma concepção de formação do cidadão atrelada aos interesses do Estado, acarretou algumas modificações para o sistema de ensino tais como cortes nas disciplinas escolares da área de Ciências Humanas, entre estas a disciplina História, modificando carga horária e secundarizando essas disciplinas, com vistas à inserção de disciplinas profissionalizantes no currículo escolar.

A Lei nº 5692/71, promulgada durante o governo militar (1964-1985), trouxe outras e novas consequências para o ensino de História. O curso ginásial passou a ser incorporado ao curso primário, sendo criado assim o curso de primeiro grau, onde as disciplinas História e Geografia sofreram uma fusão, deixando de ser disciplinas independentes, sendo agregadas para a composição de uma só disciplina a de Estudos Sociais, imposta a essa nova etapa de ensino, ficando a História restrita aos estudantes do segundo grau.

Com a criação da disciplina Estudos Sociais, houve, portanto, um esvaziamento relativo ao conteúdo da História, e ao mesmo tempo dificuldade relacionada à síntese a ser cumprida para essas área, que ganhavam sobretudo confins ideológicos e nacionalista para atender aos objetivos do governo instalado nesse período, por se estabelecer ao lado da Educação Moral e Cívica e em fundamentos mesclados pelos temas da História e da Geografia, com vistas a justificar o projeto nacional organizado pelo governo militar a partir do ano de 1964. Assim,

A desqualificação dos professores, sobretudo de História, no bojo do processo de reformas, era estratégia para o poder político autoritário. [...] formar um professor de acordo com as concepções do regime significava conseguir hegemonia e legitimidade a médio e longo prazo, no espaço educacional voltado para as massas. Desqualificar o professor de História, ou qualificá-lo para uma escola que impunha tarefas e necessidades de

submissão à maioria da sociedade brasileira, significava sem dúvida, fortalecer e legitimar o modelo antidemocrático e concentrador de riquezas, além de limitar ainda mais as possibilidades de debates mais profundos (na área) no interior das escolas de 1º e 2º graus. (FONSECA, 1993, p. 29).

A condensação ou enxugamento dos conteúdos de História e Geografia em uma única disciplina denominada Estudos Sociais, nas escolas primárias, teve suas raízes fixadas na primeira metade do século XX, cujo objetivo era integrar o indivíduo na sociedade, onde a função desses conteúdos era auxiliar a inserção dos alunos de forma mais adequada em sua comunidade, fundamentado na psicologia cognitiva, considerando concomitantemente a perspectiva da realidade mais local, mais próxima.

No entanto, segundo Bittencourt (2011), houve certa dificuldade em estabelecer efetivamente os conteúdos históricos adensados na disciplina Estudos Sociais tendo em vista a condição de síntese que a área tendia a desempenhar.

Nesse sentido:

Os estudos de história tornavam-se bastante reduzidos, constituindo apêndice de uma geografia local e de uma Educação Cívica que fornecia informações sobre a administração institucionalizada (municípios, Estados, representantes e processo eleitoral) sobre os símbolos pátrios (hinos e bandeira) e sobre os deveres dos cidadãos: voto, serviço militar, etc. As datas cívicas e as comemorações dos feitos dos heróis e dos ‘grandes acontecimentos nacionais’ eram, na prática, os únicos ‘conteúdos históricos’ [...] A comemoração ou rememoração da ‘descoberta do Brasil’ da ‘independência do Brasil’, a ‘abolição dos escravos’ e da ‘proclamação da República’ tornou-se sinônimo de ‘ensino de História’ para as séries iniciais. (BITTENCOURT, 2011, p. 76).

Dando continuidade à política de formação do profissional de História e a consequente desvalorização da História, foi instituída em 1976 a portaria nº 790, criada pelo Ministério da Educação, determinando que as aulas de Estudos Sociais para o 1º grau, somente poderiam ser ministradas pelos professores licenciados nos Cursos de Estudos Sociais. Assim, os profissionais das áreas de História e Geografia ficaram restritos apenas ao 2º grau, nas poucas aulas dessas disciplinas remanescentes nesse nível de ensino.

De acordo com Fonseca (1993), essa investida contra os profissionais de História trazia a intenção do controle ideológico sobre a disciplina em relação à formação dos jovens, na formação dos cidadãos e do pensamento brasileiro. A autora entende ainda que o profissional, oriundo da licenciatura curta, estava muito mais propenso a atender aos objetivos do Estado do que um profissional oriundo do curso de licenciatura plena, a pesar das

limitações deste. Visto que a licenciatura curta, além de generalizante, não preparava os professores de forma suficiente para o trabalho nas escolas, os quais acabavam por utilizar alternativas mais cômodas, como o manual didático, reproduzindo-o de forma absoluta, reforçando uma prática do ensino sem espaço para crítica e criatividade, para ambos os segmentos, professores e alunos.

4.3.1 Ensino de História no Maranhão

No Maranhão as constatações já mencionadas anteriormente sobre o ensino de História, podem ser feitas por meio das narrações contidas no trabalho da professora Maria do Socorro Coelho Cabral (1987), no trabalho estudo intitulado “*O Ensino de História do Maranhão no 1º Grau (3a. e 4a. Séries)*”, que traz reflexões sobre os programas adotados nas escolas maranhenses no nível supracitado, hoje, equivalente ao atual ensino fundamental – anos iniciais, onde a autora faz observações que perpassam pelo programa de Estudos sociais, livros didáticos adotados e as concepções dos professores (desse período) aceitas nas escolas públicas maranhenses.

De acordo com esse estudo, a matéria Integração Social, ministrada nas quatro primeiras séries do 1º grau, conforme determinação do Conselho Federal de Educação, através da Resolução nº 08 de 1º de dezembro de 1971, tinha por objetivo o “[...] ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver, como conviver” (BRASIL, 1971), dando ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva do seu desenvolvimento, e, no Maranhão, segundo as Diretrizes Gerais do Currículo do ensino de primeiro grau, a disciplina Integração Social deveria:

Levar o aluno a alcançar um conjunto de "compreensões básicas" sobre assuntos ligados aos temas Família, Comunidade, Escola, Município e Estado. Nas 3a. e 4a.séries, o aluno, após o estudo dos temas Município e Estado, deverá conhecer alguns aspectos dessas duas realidades tais como: localização, população, costumes, organização política e econômico, fatos passados, etc. (CABRAL, 1987, p. 07).

Assim, conforme descrito acima, as referidas diretrizes sugerem um rol de conteúdos que poderão constar nos currículos e programas elaborados e adaptados pelas escolas às suas realidades conduzindo a tais compreensões. No entanto, de acordo com o estudo realizado pela autora supracitada, a maior parte das Escolas não elabora seus programas para a disciplina Integração Social, limitando-se o professor, em geral, a seguir o

roteiro presente no livro didático adotado e que seguindo o rol do conteúdo sugerido pelo documento oficial a que já nos referimos.

Em consulta História do Maranhão, de Maria Nadir Nascimento, é possível também observar o forte aspecto cronológico e linear inerente às narrativas, ligando os acontecimentos a uma história já decorrida e de certa forma estanque, sem consequências diretas aos acontecimentos presentes, mesmo para aquele momento. Havendo sobretudo, lugar de destaque para aqueles concebidos como heróis, conforme aspectos destacados em trechos e atividades contida no referido livro, ao realizar questionamentos do tipo “‘Tente se lembrar de um herói maranhense ou brasileiro que você conheça ou já ouviu falar. Se você não se lembra de nenhum, pergunte a alguma pessoa mais velha’ ‘O que esse herói fez, ou seja, por que ele é considerado herói?’” (NASCIMENTO, 2001, p.07).

Observa-se, portanto que a mesma tradição ou conjuntura positivista que instaurou o surgimento de uma história nacional, pautada no modelo francês, com ênfase aos grandes feitos forjou a tradição da História ensinada no currículo das escolas maranhenses, visto que a história contada aparece como resultado de uma história política, narrada, ensinada e aprendida sob a ótica do vencedor, na medida em que oculta toda a contextura vivenciada pelos sujeitos participes do processo. Essa lógica torna-se extensiva ao ensino dessa área de conhecimentos em seus diversos tempos e espaços quando trabalhada numa perspectiva de passado, do já acontecido, distanciando-se dos acontecimentos vivenciados numa conjuntura de atualidade.

O processo de democratização advindo dos anos 80 também trouxe grandes implicações para os conhecimentos escolares desse período, os quais passaram a ser duramente questionados, provocando redefinições e reformas curriculares no ensino brasileiro.

Relembre-se que a clientela escolar já vinha experimentando modificações desde a década de 40, pela inserção das classes populares à escola formal. Porém, no que concerne ao ensino de História, ainda predominava a concepção de cursos de licenciatura baseados na transmissão de conhecimentos históricos, com predominância das técnicas pedagógicas trabalhadas pela didática no estágio supervisionado.

Nesse formato:

O saber-fazer prático é submetido hierarquicamente ao como fazer da ciência, pois o professor formador ensinava o futuro professor a trabalhar com ferramentas mais usuais: livro, quadro e giz, isso significava que o professor formado nesse modelo deveria apenas deter-se a determinadas

técnicas que promovessem o repasse mecânico do conhecimento produzido pelos doutos, aqueles investigadores que detém e produzem o conhecimento científico. (MESQUITA; ZAMBONI, 2008, p. 133).

Observa-se, assim, uma concepção epistemológica do exercício docente pautada numa prática advinda do positivismo que traz em sua essência a divisão do trabalho (no sistema fabril) separando aqueles que pensam, planejam, traçam metas e articulam saberes teóricos do que executam tais “saberes” na prática, no “chão da escola”.

No entanto, desde a década de 1940, o próprio contexto social favorecera o desenvolvimento econômico do Brasil, tendo em vista às restrições econômicas externas que submeteu esta nação a uma política governamental voltada para a industrialização, ou seja: política econômica de substituição das importações. Assim, a nova geração de alunos que chegava aos espaços escolares já detinha, de certa forma, acesso um pouco maior a outras formas de aquisição de conhecimentos, isto é, às novas tecnologias (daquele momento) de comunicação, principalmente o rádio e a televisão, realidade esta que já não podia mais ser ignorada pela escola e nesse sentido, as mudanças curriculares se tornaram imperativas.

Nessa perspectiva, são traçados diálogos ente pesquisadores e profissionais do ensino no tocante ao retorno da História para o currículo, enquanto disciplina autônoma, para os anos iniciais. Debates esses impulsionados principalmente pela ANPUH. Além da discussão relativa ao espaço do profissional de História, outras questões se colocaram como temas importantes a serem discutidas, tais como abordagens de novas problemáticas, o formalismo da abordagem da História na perspectiva tradicional, seus métodos de trabalho etc.

Nesse contexto, as discussões se estabeleciam no sentido de romper com métodos tradicionais, buscando alternativas que levassem o aluno à construção do conhecimento histórico na sala de aula, utilizando para além (meramente) do livro didático, outras possibilidades, como o cinema, a música, a literatura, enquanto linguagens alternativas no processo de aprendizagem. No entanto, tais mudanças não chegaram a atingir o ensino de história de forma generalizada.

De acordo com as pesquisas realizadas por Mesquita e Zamboni (2008), que também tratam sobre a trajetória histórica da formação de professores de História, na luta contra a desqualificação desses profissionais, é possível perceber que a muito, existe a preocupação com a formação de professores de história e a escolarização básica.

As autoras supracitadas citadas argumentam que os anos oitenta foram marcados pelo combate em prol da extinção dos cursos de estudos sociais em universidades e

faculdades, tendo como reivindicação a presença das disciplinas de História e Geografia nas escolas de Ensino fundamental, bem como pelas discussões relativas às questões teórico-metodológicas pertinentes ao ensino e à pesquisa de História e da História como disciplina escolar para e na formação de professores. Combates por mudanças de concepções cristalizadas em currículos e práticas formativas, em que a visão da docência no ensino de História na escola fundamental e média permanecia alicerçada num ensino de história como verdade absoluta. (MESQUITA; ZAMBONI, 2008).

Esses debates resultaram, sobretudo, na reorganização de espaços e tempos de discussões nas universidades, nos eventos organizados pela própria ANPUH, e de outras iniciativas, além de publicações acadêmicas que proporcionassem visibilidade quanto às temáticas abordadas, sobretudo quanto a reestruturação do currículo de História. Assim,

O território onde se constituiu a luta pela formação de professores e por um outro ensino de história nos anos de 1980, passou a ser habitada por identidades individuais e coletivas, na condução de projetos de revisão de concepções até então dominantes tanto na formação profissional quanto na história ensinada. (MESQUITA; ZAMBONI, 2008, p. 133).

Tais discussões constituíram-se em importantes e fundamentais espaços de diálogos sobre o ensino de história, assumindo posturas que contemplaram múltiplas vozes.

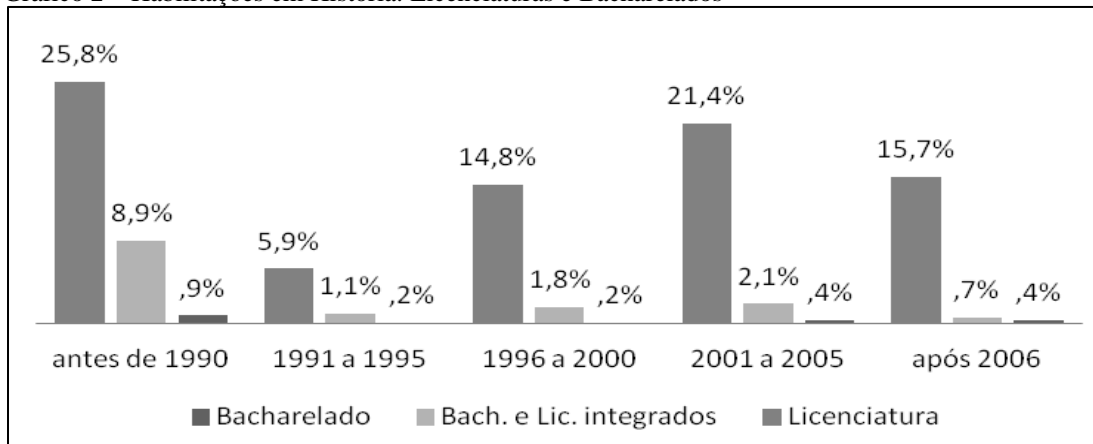
Na década de 1990, com o fim da ditadura e com os ajustes da abertura democrática algumas tendências no campo específico da História se fortaleceram. De acordo com Fonseca (2010), houve o crescimento da indústria editorial, bem como de produções acadêmicas sobre o ensino de História os quais se ampliaram, problematizando nas pesquisas científicas o ensino e aprendizagem de História, procurando responder a questões emergentes.

Passou-se a valorizar cada vez mais a cultura escolar, os saberes e as práticas educativas desenvolvidas em diferentes lugares por docentes e outros envolvidos no processo educativo, demonstrando a existência de uma produção escolar nessa área.

De acordo com Cerri (2013), esse período histórico que teve como presidente Fernando Henrique Cardoso, e uma política Neoliberal, gestou o novo modelo que hoje (in)forma os cursos de formação de professores, com todas suas contradições e problemas, o qual só é possível de ser compreendido em meio aos percursos realizados.

Com relação ao processo formação e habilitação para o ensino de História, é possível perceber, de acordo com Cerri (2013), uma prevalência da licenciatura, em relação à formação para as pesquisas, conforme mostrado no quadro abaixo.

Gráfico 2 – Habilitações em História: Licenciaturas e Bacharelados



Fonte: Cerri (2013).

Conforme a própria análise do autor, esses números comprovam que a licenciatura funciona como o esteio que sustenta a existência dos cursos de História e seus formadores, apesar do pouco caso, às vezes velado e às vezes aberto, que muitos historiadores em seus departamentos fizeram e seguem fazendo, em alguns casos, quanto às disciplinas e departamentos voltados mais diretamente à formação do professor.

Outro dado importante a ser destacado é o avanço da escolarização básica no Brasil, que ampliou a demanda por profissionais em todas as licenciaturas, demanda essa que estimula e/ou pressiona as decisões de dirigentes do ensino superior na criação de novas ofertas.

4.3.2 A formação de professores nos anos 90: o proposto pela legislação

Ainda no contexto dos anos 1990, com a expansão qualitativa e quantitativa de produções relativas ao ensino e sobre a própria formação do profissional da História, ocorreu uma maior abertura quanto aos campos investigativos e temáticos, segundo Mesquita e Zamboni (2008), advindo das historiografias inglesa e francesa, mais precisamente da História Social Inglesa Nouvelle Historie Originada da escola dos Annalles, bem como das reflexões filosóficas Frankfurtianas, relacionadas a Foucault e Bourdieu, reestruturando o campo de produção do conhecimento histórico e da Educação. Tais epistemologias proporcionaram a difusão sobre o ensino da história, trazendo outras perspectivas e novas possibilidades e redefinições de abordagens nesse campo de conhecimento.

Nesse contexto, essa nova história aportou influências significativas para uma adequação curricular frente ao novo contexto social vigente, surgindo, segundo Tavares

(2015), a defesa de um referencial curricular global para todos estados brasileiros a partir da Lei nº 9394 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação que estabeleceu novas diretrizes para a organização dos currículos escolares e seu conteúdo mínimo contido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) criados pelo MEC entre os anos de 1997 e 1998.

Os PCN's se conscrevia, assim, como uma base de conteúdos mínimos como forma de diminuir as diferenças encontradas no ensino brasileiro.

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas (BRASIL, 1997, p.43).

Além da abertura relativa aos conteúdos regionais, esse documento trouxe ainda a proposta de um ensino de História a ser abordado por eixos temáticos, estando, portanto, para além das abordagens lineares e cronológicas historicamente trabalhadas no ensino de História.

No entanto, mesmo com a abertura, trazida pelos PCN's, de acordo com Silva e Fonseca (2010), a opção/concepção, dominante entre os professores brasileiros, não se deu pelo viés dos eixos temáticos, mas pelo cronológico. Dado esse, que, ainda segundo esses autores, remete a indagações sobre aspectos de como se dá a formação dos professores; e quais as relações existentes entre as opções curriculares e a condição de trabalho nas escolas.

Integrando esse conjunto de mudanças relativas aos conteúdos curriculares, o referido documento propunha ainda a incorporação de novas metodologias de ensino por meio da utilização de outras linguagens, além das contidas nos livros didáticos, tais como, a inserção de documentos, filmes, músicas entre outros, fruto do contexto político globalizado, os quais preveem o uso de novas tecnologias no processo de divulgação, busca e apropriação de conhecimentos.

No entanto, de acordo com Mesquita e Zamboni (2008), mesmo com base nesse desse quadro (evolutivo) a formação de professores de história continua expondo antigos problemas, dentre eles a relação dicotômica entre licenciatura e bacharelado, e entre teoria e prática, visível nas universidades, conservando a desqualificação no processo de formação do professor e concomitantemente hierarquizando saberes da pesquisa histórica em detrimento dos saberes docentes, como se fosse possível concretizar tal separação.

Compartilhando da mesma percepção, Tavares (2015) aponta que as mudanças propostas pela LDB, em 1996, e pelos PCN's ao Ensino de História tinham como objetivo adequar os sujeitos às necessidades do mundo contemporâneo e, mesmo após tais mudanças propostas pelo governo federal, por meio da LDB (1996) e dos PCN's, o que é presenciado hoje é a atual conjuntura de crise em que se encontra o Ensino de História. Argumenta ele que

A concepção ainda hoje dominante sobre práticas e função de Ensino de História na Educação básica é muito semelhante a que existia no Brasil durante o século XIX e XX, pautada na História universal com foco na memorização de conteúdo. O que ocorre é que, tal concepção ainda muito forte na conjuntura atual sobre o Ensino de História, não atende as necessidades da presente realidade social, uma vez que não está de acordo os debates historiográficos do século XX e XXI, nem tão pouco com as demandas educacionais atuais, que afirmam que o processo de ensino se estabelece tendo o aluno como centro do processo de aprendizagem. (TAVARES, 2015, p. 26).

Onde, por diferentes motivos, sejam estruturais, conjunturais ou mesmo de concepção e práticas historicamente cultivadas e desenvolvidas por esses profissionais ainda permanecem, em grande parte, o imaginário e as representações de ambos os segmentos, professores e alunos do ensino História, enquanto conhecimentos cristalizados por fatos do passado em estanques relações com o presente.

Buscando compreender o quadro atual, Cerri (2013) argumenta que os governos do Partido dos Trabalhadores à frente da Presidência da República não significou a revisão, mas, sim, a continuidade das políticas educacionais do governo de anterior, especialmente no que se refere aos ordenamentos curriculares.

A década de 1990 constituiu um marco na construção de grandes políticas educacionais, em que aconteceram reformas no campo de formação de professores no Brasil e, nesse sentido, no campo específico de formação dos professores de História, não é possível desconsiderar as lutas que já vinham sendo travadas desde a década de 1980, onde se buscava o protagonismo do professor de História, quanto superação da bifurcação profissional entre dar aula e fazer pesquisa.

Assim, percebe-se a configuração de um desenho curricular na perspectiva de integração entre teoria e prática, pesquisa e ensino na prática do ensino de História, a partir da promoção de amplos debates internos e externos.

No entanto, cabe ressaltar que as mudanças educacionais, especialmente no processo de formação docente, ocorridas nesse período foram provenientes de uma dinâmica social globalizada, advinda do projeto neoliberal, focalizado na revisão do papel do Estado

(mínimo) nas relações com suas instituições entre, estas as escolares.

Tais reformas, de acordo com Utta et al. (2010), tem como referência a Conferência Mundial de Educação para todos, realizada na Tailândia, no ano de 1990, de onde saíram algumas prescrições legais, tais como Plano Decenal Educação para todos; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96; Parâmetros Curriculares Nacionais; Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização dos Professores – FUNDEF.

Em meio a esse contexto, cabe ressaltar que a Conferência Mundial de Educação para todos, em seu artigo 5º, ao tratar sobre ampliação dos meios e o raio de ação da educação básica, destacou que, no processo de aprendizagem, variados processos deverão ser utilizado, assim orientando que

Todos os instrumentos disponíveis e os canais de informação, comunicação e ação social podem contribuir na transmissão de conhecimentos essenciais, bem como na informação e educação dos indivíduos quanto a questões sociais. Além dos instrumentos tradicionais, as bibliotecas, a televisão, o rádio e outros meios de comunicação de massa podem ser mobilizados em todo o seu potencial, a fim de satisfazer as necessidades de educação básica para todos. (UNESCO, 1998, p. 5).

Nessa perspectiva, estes componentes devem constituir um sistema integrado, complementar, interativo contribuindo para o desenvolvimento de possibilidades de aprendizagem por toda a vida.

No entanto, Utta et al. (2010, p.18) argumentam que

Não existe uma única concepção de professor e de formação que lhe é oferecida, sendo que esta irá depender do projeto de sociedade e de educação ao qual tal formação esteja vinculada. Será a partir das relações sociais e dos estigmas do mundo do trabalho definidos historicamente, a partir da correlação de forças vigentes, que implicarão para as atuais exigências para a formação de professores.

Nesse sentido, o processo de formação dos professores, e neste caso, dos professores de História, revela um modelo de cultura que coloca em movimento forças existenciais que vem ganhando contorno ao logo do tempo.

Utta et al. (2010), ainda, citam Althusser, para dizer que não há produção possível sem que seja assegurada a reprodução das condições materiais da produção, ou seja, a reprodução dos meios de produção.

Assim, por mais que os documentos oficiais tragam determinadas indicações, faz-se necessário ampliar o olhar sobre as intenções implícitas nos mesmos, refiro-me ao não dito, bem como, perceber as relações sociais que historicamente constituem a sociedade.

A exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores (BRASIL, 2002), elaborada a partir da iniciativa do governo federal, que, segundo Cerri (2013), impôs seu rumo para as reformulações curriculares dos cursos de graduação nos anos 1990, ao assumir que a formação unificada (reivindicada para os profissionais da História) um único curso, do professor e do bacharel, é prejudicial porque a experiência histórica teria vindo mostrar que a formação docente acaba relegada a segundo plano em função da formação científica do bacharel.

Tal concepção contrasta com uma proposta em que o profissional de História, pelo próprio cerne imbricada em seu processo de formação para atuar como intermediário da coletividade humana nas relações e representações temporais, necessita lidar com as produções e os saberes já construídos, bem como operar as críticas tangentes sobre os mesmos, operacionalizando, assim capacidades, técnicas, políticas e intelectuais, indispensáveis de serem vivenciadas nos espaços sociais e dentre estes os escolares.

Não diferente dessa proposta estão os direcionamentos assentados nas Diretrizes Curriculares para o Ensino de História, aprovadas pelo Parecer 492/2001 – Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação (BRASIL, 2001), onde cabe destacar três aspectos que evidenciam novamente a dicotomia entre Licenciatura e Bacharelado nessa área de conhecimentos, ou seja: mostrando o descompasso entre ensino e pesquisa colocados como aspectos díspares de forma intencional. Nesse contexto cumpre ressaltar alguns aspectos dessa Diretriz:

1. Perfil dos Formandos

O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc).

2. Competências e Habilidades

A) Gerais

- a. Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio históricas;
- b. Problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos

- históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço;
 - c. Conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua inter-relação;
 - d. Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento;
 - e. Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural.
 - f. competência na utilização da informática.
- B) Específicas para licenciatura
- a. Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio;
 - b. domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino. (BRASIL, 2001, p.8).

Com relação ao perfil dos graduados, percebe-se que a ênfase recai sobre a pesquisa, enquanto que a formação para o campo do magistério aparece de forma interdisciplinar e complementar a, digamos, uma formação geral. Quanto às Competências e Habilidades, estas também aparecem em seus aspectos gerais e específicos onde as específicas estão voltadas somente para as licenciaturas como se houvesse uma lógica interna de distinção no processo de formação desse profissional.

Já as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituídas pelo Parecer CNE/CP Nº: 2/2015, trazem a indicação de que os cursos de Licenciatura reconhecem a

[...] complexificação do papel dos profissionais do magistério da educação básica, advoga-se que a formação inicial capacite esse profissional para o exercício da docência e da gestão educacional e escolar na educação básica, o que vai requerer que essa formação em nível superior, adequada à área de conhecimento e às etapas e modalidades de atuação, possibilite acesso a conhecimentos específicos sobre gestão educacional e escolar, bem como formação pedagógica para o exercício da gestão e coordenação pedagógica e atividades afins. (BRASIL, 2015, p. 28).

Pelo exposto, percebemos a necessidade de que os cursos de licenciatura tenham uma identidade própria, não relegando em nenhum momento a relação de articulação entre teoria e prática, a referir-se à formação inicial, já que esta se constitui em um aspecto imprescindível dessa etapa, trazendo à luz a problematização e o repensar sobre os outros aspectos (saberes da prática) inerentes ao exercício docente, que articulados constituem a base formativa do licenciado nas diferentes áreas dos conhecimentos e entre estas a História.

Assim,

Fica claro que tornar-se um professor de uma determinada área não requer apenas o domínio específico desta área. A atenção a um ensino contextualizado e interdisciplinar na educação básica exige dos cursos de formação de professores uma elaboração e vivência curricular pautada na articulação entre o ensino superior e de nível básico, tomando-se por base um trabalho cooperativo e colaborativo. (AZEVEDO, 2015, p. 57).

No entanto, divergências se colocam em nível dos próprios documentos oficiais ao demonstrarem o descompasso entre o determinado e o vivenciado, bem como entre as próprias diretrizes traçadas para o a educação nacional, a exemplo dos dois últimos documentos aqui referidos, já que no primeiro DCN-História (2001), a preocupação central incidiu na formação do Historiador, trazendo omissão quanto à formação de professores de História.

Esse diagnóstico aponta mais uma vez para a necessidade de estudos e discussões entre os professores formadores tendo em vista o processo de melhorias nos Cursos de História, o que inclui formar o profissional da História em permanente articulação com princípios de outra área, a Educação. (AZEVEDO, 2015, p. 61).

Nessa perspectiva os saberes basais e peculiares da licenciatura exerce diferenças fundamentais no processo de execução da prática docente, propiciando uma nova práxis nas aulas de História.

Com fundamento nos percursos traçados e dos argumentos expostos observa-se que tantas décadas de debates sobre a formação do profissional na área de História permitiu um leque muito grande de discussões sobre temas, problemas, fonte, métodos, e recursos utilizados no ensino dessa disciplina, configurando-se em mudanças e permanências no processo da educação histórica.

Essa trama relacional, de acordo com Silva e Fonseca (2010), vem perpassando os currículos prescritos e os vividos nas aulas de História, havendo, assim, diversas mediações entre os sujeitos (alunos e professores), saberes de diferentes fontes (livros didáticos, fontes de época, imprensa, textos, filmes, literatura e outros), á institucionais, burocráticas e comunitárias em contextos muito diferenciados.

No entanto, grande parte das escolas continua além de suas potencialidades. Estado, professores alunos e comunidade em geral precisarão trabalhar para que esses limites sejam ocupados e ultrapassados, observando a importância representado pelas diferentes linguagens (Literatura, Teatro, Cinema, Música), publicações de difusão, jogos e outros materiais associados a informática na formação de uma cultura histórica. (SILVA; FONSECA, 2010, p. 30).

É nessa relação, entre os diversos segmentos, e os diferentes suportes que medeiam o processo de ensino e aprendizagem, que as práticas e os currículos podem ser de fato repensados e reconstruídos, no entanto, as mudanças no processo de formação docentes e discente, relacionadas ao ensino de História, colocam-se para além de mudanças curriculares (formal, real e oculto), pois o exercício com vistas à *práxis* educativa nessa área requer, sobretudo, a mudança cultural em nível de concepções ante a sua tradição historicamente arquitetada.

5 CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE HISTÓRIA SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Neste capítulo faz-se a apresentação dos dados obtidos no processo de investigação com os docentes de História das escolas públicas de Ensino Médio pertencentes à Rede Estadual de Ensino do Maranhão, trazendo as concepções dos referidos professores sobre o uso das tecnologias no ensino de História.

5.1 Concepções de professores de História sobre ensinar História

O acesso ao conhecimento se dá por diferentes meios e produtos culturais, onde diversas composições inerentes aos fenômenos ocorridos nas sociedades integram as práticas educativas, notadamente no ensino de História.

As formas didáticas de abordagem desses conteúdos são importantes para o estabelecimento das relações entre as diferentes temporalidades, permitindo a localização dos acontecimentos no tempo, porém segundo os próprios historiadores, não são suficientes para o entendimento do tempo histórico, que, de acordo com Pinsky (2014), constitui um nível de abstração mais complexo (em relação ao tempo cronológico), relacionado às mudanças nas sociedades humanas.

Compartilhando desse entendimento, Nadai e Bittencourt (2014), argumentam que a concepção sobre a noção de tempo no ensino de História, torna-se fundamental nas diferentes etapas do processo educativo, dado os diferentes entendimentos existente sobre a viabilidade ou não do ensino de História relacionada ao processo maturação de estudantes em suas etapas de desenvolvimento. E analisam que “[...] há uma tendência acentuada em se identificar o tempo cronológico como a única noção de tempo histórico” (NADAI; BITTENCOURT, 2014, p.96).

O que acaba por caracterizar uma história ancorada num paradigma tradicional, à medida que pode aparecer nesse contexto uma predominância do aspecto político visando situar o aluno a partir de marco factuais alicerçado em protagonismos históricos.

Segundo Bezerra (2013, p. 45), o objetivo primeiro do conhecimento histórico é a compreensão dos processos e dos sujeitos históricos, os desvendamentos das relações que se estabelecem entre os grupos humanos em diferentes tempos e espaços, visto que, “[...] A trama da História não é resultado apenas da ação de figuras de destaque, consagrada pelos interesses explicativos de grupos, mas sim a construção consciente/inconsciente, paulatina e

imperceptível de todos os agentes sociais, individuais ou coletivos”.

Assim, é importante que o aluno possa situar-se, enquanto sujeito histórico, a partir da correlação de fatos tendo como base registros e evidências de lutas dos agentes históricos para o entendimento de tais processos, importando nesse sentido, a organização dos conteúdos vinculados a estratégias de produção do conhecimento histórico.

No entanto, para Koselleck (2006), é na relação entre o passado (experiências) e o futuro (expectativas) que se constitui esse tempo histórico, de onde advém a consciência expressada através da linguagem e conceitos. Assim, “[...] importa localizar o aluno no seu tempo e espaço, criando condições de reflexão sobre a criação histórica desse mesmo tempo e espaço” (PINSKY, 2014, p.112).

No decorrer da pesquisa foi percebido que os professores investigados possuem uma concepção de ensino de História no âmbito de uma relação entre o passado e presente, em meio às rupturas e continuidades, estabelecendo, mediante esses aspectos, pontos de referência, a fim de subsidiar a aprendizagem dos alunos. Atribuem, assim, importância quanto a apreensão desses elementos para que os estudantes consigam contextualizar o aprendizado.

[...] tento fazer com que meus alunos, possam entender, e se entender dentro do meio social, [...] ver que aquilo que agente estuda, que é esse conhecimento acumulado ao longo da nossa história também faz parte do cotidiano deles. Vejo História por esse viés, algo que nos possibilita entender a nossa própria realidade [...] buscando a linguagem mais adequada para que os alunos possam entender e não ver como tão distante o que tá no livro com aquilo que eles vivem. (P-09, informação verbal).

[...] Busco fazer com que os alunos compreendam a realidade do passado fazendo uma ponte com o presente. (P-03, informação verbal).

Levo os alunos perceber que a sua vivência hoje na sociedade tem uma formação, tem uma construção, tem uma base, e essa base pode ser conhecida a partir da História. No ocorrer dos acontecimentos não privilegiando datas e nomes mas o contexto em que estavam inseridos essas pessoas e essas datas também. (P-10, informação verbal).

Para Sarlo (2007), a lembrança do passado insiste, porque, de certo modo, é soberana e incontrolável. Assim, o passado se faz presente, e a lembrança precisa do presente onde “[...] o tempo próprio da lembrança é o presente” (SARLO, 2007, p.10).

Essa perspectiva indica a compreensão de sentidos atribuídos pelos docentes aos contextos curriculares, quanto aos recortes que produzem significados, em que estes buscam articular os referenciais teóricos com vistas a possibilitar julgamento relativo ao conhecimento

histórico presente, porém observa-se a necessidade de melhor adequação quanto aos aspectos metodológicos típicos da realidade atual.

Para Bezerra (2013), trabalhar com a categoria tempo histórico, onde o tempo representa um conjunto complexo de vivências humanas, gera alguns desafios aos próprios educadores. Primeiro porque estes não deixam de ser pessoas ao exercerem sua profissão docente, “[...] o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (NÓVOA, 1992, p. 15); e, como tal, carregados de subjetividades e dos conceitos já construídos em suas trajetórias, e que muitas vezes é oriundo de uma geração que aprendeu história de forma linear e factual, imbuída de datas e comemoração aos grandes feitos das grandes personagens do passado.

Em segundo lugar, pelo cuidado relativo ao público com quem desenvolve suas atividades de ensino na sociedade presente, que, de acordo com Rüsen (2006, p. 15-16), precisa de um ensino da história viva, em movimento, que desperte o prazer pela aprendizagem, numa relação inerente à prática, evidenciando que “[...] a relação do saber histórico com a prática não se esgota no debate”. Deve estar, portanto, relacionada com as coisas do presente, ao cotidiano, ao que é significativo e de interesse dos alunos, para que sejam partícipes dos acontecimentos e não meros expectadores, que apenas estudam o que aconteceu ou o que está acontecendo de forma inerte. “Dessa forma, o passado deve ser interrogado a partir de questões que nos inquietam no presente caso contrário, estudá-lo, fica sem sentido” (PINSKI apud KARNAL, 2013, p. 23).

Assim, repensar a História em meio às suas rupturas e permanências, junto aos estudantes, requer dos professores reflexões que envolvem considerações para além, simplesmente dos acontecimentos, no sentido de tomá-los com referências, mas trata-se, sobretudo, de pensar o sentido político e social da disciplina, onde a noção de tempo adquire contorno fundamental.

Monteiro (2015, p. 168), ao considerar os docentes como sujeitos autores que atuam em contextos de autonomia relativa, afirma que

Esse desafio aumenta em decorrência da perspectiva por nós assumida que considera a prática como espaço/tempo de mobilização de saberes, lugar teórico, portanto, no que se refere ao que é ensinado como também aos conhecimentos mobilizados para o ensino.

É fundamental, portanto, que as concepções desenvolvidas pelos docentes, quanto ao ensino de História, estejam voltadas para um empreendimento, muito bem articulado ao

contexto atual e atento às formas de como o passado poderá ser apresentado ao dia-a-dia, sob novos perspectivas aliados aos interesses dos alunos.

No entanto, essa articulação deve ir além de concepções teóricas, inscrevendo-se, num plano didático-metodológico. Também adaptar tais abordagens às formas de acesso e manipulação dos conhecimentos por meio de instrumentos e condições que envolvem aspectos motivacionais, reflexões e criticidade frente a um fluxo de informações que se modernizam constantemente.

5.1.1 Dificuldades no processo ensino aprendizagem História

De acordo com Caimi (apud MAGALHÃES et al., 2014), vivemos num tempo e num tipo de sociedade em que a demanda por conhecimento é constante e diversa, requerendo formas de aprender distintas das que tradicionalmente eram conhecidas.

Compreendendo o processo de aprendizagem, permeado pelas relações sociais, cabe ressaltar que este não inclui apenas aspectos cognitivos. De acordo com Vygotsky (1999, p. 92), o homem é um ser que se forma na sociedade, “Na ausência do outro, não se constrói homem”. A aprendizagem se dá numa relação dialética entre sujeito e sociedade, ou seja: os indivíduos nascem com as estruturas ou funções psicológicas elementares, que, ao longo da vida, no convívio com a sua cultura, evoluirão para as funções psicológicas superiores.

Torna-se necessário, nesse ínterim, compreender os elementos (objetivos e subjetivos), que interferem no processo formativo dos seres humanos. Dentre esses aspectos, destaca-se o trato com os conteúdos inerentes às áreas de conhecimento no processo de escolarização, que deve acontecer de modo significativo, dotada de sentido para o educando.

Martins (2013, p. 279) afirma que “[...] a relevância dos conteúdos representa o dado nuclear da educação escolar, posto que, na ausência de conteúdos significativos, a aprendizagem esvazia-se, transformando-se num arremedo daquilo que de fato deveria ser”.

Assim, quanto ao processo ensino-aprendizagem da disciplina História, os professores investigados destacaram como dificuldades aspectos relativos à falta de interesse e motivação por parte dos alunos, ausência de base advinda do ensino fundamental, dificuldades de leitura, interpretação e contextualização dos conteúdos.

É preciso, no entanto, considerar em meio a esse contexto o fator motivação, que se coloca como elemento fundamental dos próprios educandos no ato de aprender. Cabe aos professores adequar o olhar às exigências do mundo atual, buscando desenvolver uma prática de ensino adequada à sociedade atual, por meio de metodologias que provoquem os alunos e

lhes desperte a vontade de aprender. Alguns dos professores relataram que

Os alunos criam uma verdadeira aversão à disciplina por não conseguir contextualizar, e se o professor ficar só na fala oral, só no discurso, principalmente para o adolescente de hoje que tem todo um acesso à tecnologia, que mudou completamente o posicionamento dele, sendo diferente do nosso, não se consegue desenvolver um bom trabalho, porque é como se o professor tivesse falando de algo que é inexistente, então se não tem sentido, ele não vai prestar atenção [...] O aluno acha que a história é algo ultrapassado. (P-04, informação verbal).

Torna-se inevitável a necessidade de que os alunos possam perceber as complexidades das relações sociais presentes no cotidiano e nas próprias organizações sociais a que pertencem, a fim de que se vejam enquanto sujeitos históricos.

Para Bezerra (2013), importa acentuar que a trama da História não é o resultado apenas de ação de figuras de destaque, consagrada pelos interesses explicativos de grupos, mas, sim, a construção consciente e/ou inconsciente, paulatina e imperceptível de todos os agentes, sociais, ou coletivos.

Por outro lado, os docentes, enquanto também sujeitos pertencentes a tais estruturas, sentem-se condicionados às formas de funcionamento das mesmas, e, em grande parte, ressaltaram, além da falta de motivação e interesse dos alunos concernentes ao ensino-aprendizagem de História, também os aspectos estruturais das próprias instituições em que trabalham, ao expressarem que

[...] A grande dificuldade é principalmente em termos de recursos de instrução, essas dificuldades nós encontramos em questão do aparelhamento. (P-08, informação verbal).

[...] Temos problemas também no ambiente escolar, com relação aos entraves físicos, são muito grandes. (P-09, informação verbal).

[...] As dificuldades se dão tanto em nível intelectual dos alunos, quanto pelo aspecto estrutural. (P-19, informação verbal).

Para otimizar e desenvolver o potencial transformador do ensino de História, cabe ao professor elaborar estratégias didáticas que promovam a aproximação dos conteúdos com o cotidiano dos alunos. Mas também, é necessário que disponham de condições para tanto, seja quanto aos recursos, seja quanto aos processos de formação. Embora ainda que haja os recursos, a transformação na prática não se dará sem a qualificação docente para esse trabalho.

5.1.2 Recursos utilizados nas aulas de História

O uso de recursos didáticos está intimamente ligado às atividades práticas dos docentes. Lia, Costa e Monteiro (2013) argumentam que recursos, de diferentes naturezas, muito contribuem para o aprendizado, ampliando o potencial interpretativo do conteúdo, rompendo o limite da exposição oral, precisando ser pensado por meio da abordagem da construção do conhecimento histórico, e não se limitando a uma prática de transmissão desse conhecimento.

São, portanto, meios utilizados para auxiliar professores no desenvolvimento da prática de ensino, e os alunos no processo de aprendizagem; sendo, assim, materiais são de extrema importância na mediação de conhecimentos.

Cumprido ressaltar, porém, que suas escolhas não se dão de forma neutra, mas determinada, de forma consciente ou inconsciente por concepções relacionadas à prática docente, isto é, por concepções de ensino, aprendizagem, avaliação, entre outras. Nesse sentido, Tardif (2014) alerta que, se quisermos compreender a natureza do trabalho dos professores, é necessário ultrapassar pontos de vista normativos, e compreender que, como qualquer outra ocupação, o magistério merece ser interpretado em função dos condicionantes e recursos que determinam e circunscrevem a ação cotidiana desses profissionais.

Ainda para esse autor, ensinar é utilizar forçosamente certa tecnologia, no sentido lato do termo, a saber, trata-se da tecnicidade empregada à prática, à operacionalização do ensino, sempre situada em uma prática concreta, coordenando diferentes meios para produzir resultados (TARDIF, 2014). Dessa forma:

Quer, queira, que não todo professor ao escolher ou privilegiar determinados procedimentos para atingir seus objetivos em relação aos alunos, assume uma pedagogia, ou seja, uma teoria de ensino-aprendizagem. Assim, como não existe trabalho sem técnica, também não existe processo de ensino-aprendizagem, sem pedagogia, embora se manifeste com frequência uma pedagogia sem reflexo pedagógica. (TARDIF, 2014, p. 119).

Nesse sentido, perceber que tipo de escolhas os professores fazem quanto aos recursos para ministrar suas aulas permitirá conceber as representações que estes possuem em relação à operacionalização de suas atividades docentes.

No que diz respeito aos recursos utilizados na sala de aula no ensino de História, foram encontradas duas realidades distintas praticadas pelos professores: aqueles que disseram utilizar basicamente os recursos visuais (livro didático, quadro branco e acessórios,

textos), revelando uma postura mais tradicional e estática, conforme demonstrada principalmente, nas falas dos professores aqui identificados por P-02, P-04 e P-06. Leiamos:

Eu utilizo bastante o livro didático; o quadro de giz e acessórios, agora o quadro branco com o pincel. (P-02, informação verbal).

O livro é o primeiro e o recurso principal. Eu não abro mão do livro didático, acho que o livro é a base, eu trabalho muito com pesquisas. (P-04, informação verbal).

Uso principalmente nosso velho quadro. E hoje evoluiu um pouquinho porque hoje temos o livro. Então eu dou aula expositiva, uso o livro e também algumas reportagens, umas revistas, etc. (P-06, informação verbal).

E os que dizem utilizar, além dos recursos anteriormente mencionados, aqueles de natureza tecnológica (filmes, data show, computador, caixas de som e celulares), indicando uma adesão quanto ao uso das tecnologias (TICs) no processo de ensino-aprendizagem da História. No entanto, pela própria fala dos professores e pelo ambiente proporcionado pelas instituições pesquisadas, observa-se a predominância quanto à utilização do material impresso, mais precisamente o livro didático, enquanto recurso capaz de possibilitar e favorecer o processo de aprendizagem, o que se deve à maior probabilidade de acesso a esses materiais, dada uma série de entraves vivenciados e expressados pelos docentes:

Os mais usuais mesmo, o quadro branco e pincel; textos; livro e vez ou outra utilizamos também o data show, o vídeo, filmes, mas esporadicamente. No dia-a-dia mais são mais utilizados os textos, debates, aula expositiva, atividades, enfim, o mais tradicional, até porque nós temos uma série de dificuldades para usar os recursos tecnológicos. Para usar por exemplo um data Show, a pessoa responsável ainda não chegou, depois a questão das tomadas que não funcionam, então isso dá um desgastes, um aborrecimento muito grande. (P-15, informação verbal).

Alguns dos entrevistados, porém, chegaram a enfatizar que

Discordo inclusive com um discurso muito usual e recorrente quando diz que o professor não quer inovações, não é não querer, mas são as próprias condições da escola que levam o professor a ir ficando com aquilo que dar menos trabalho. EX: para usar um data show, onde é que tá? Quem levou? Quem agendou? Onde está a chave? Quem é a pessoa responsável? nisso tudo temos dificuldade. (P-15, informação verbal).

Essa foi uma situação recorrente entre a maioria dos professores das escolas pesquisadas. Outra questão destacada pelos docentes diz respeito ao uso do celular. Embora

alguns professores queiram fazer uso dessa ferramenta, nas aulas de História, segundo eles, o obstáculo que se apresenta está diretamente relacionado ao uso da Internet, uma vez que as escolas não dispõem de *wi-fi*, que possa ser liberada aos alunos, e estes recusam-se a utilizar seus pacotes de dados para realização de pesquisas.

[...] A escola não dispõe de wi-fi para os alunos, a quantidade de megas da escola é bem pequena e não chega até as salas de aula. Eles tem que ter a internet no celular. (P-04, informação verbal).

[...] o wi-fi da escola não é liberada para os alunos, pedimos que eles coloquem um creditozinho para fazerem as pesquisas (P-02, informação verbal).

[...] Geralmente eles usam o pacote de dado deles, mas nem todos dispõe de internet no celular e alguns tem mas não querem usar para não gastar o pacote de dados (P-03, informação verbal).

Hoje, mais do que nunca, torna-se fundamental utilizar as tecnologias em favor da aprendizagem, entre estas, as tecnologias móveis, tais como celular, para que os estudantes não as vejam como meros instrumentos de entretenimento, mas como elementos que possam, de fato, auxiliar-lhes na trajetória estudantil. Para tanto, é importante que os professores incluam tais ferramentas tecnológicas na prática pedagógica exercida com os alunos, a fim de agregar valor para ambos os segmentos no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse interim, muitos professores reclamam quanto à falta de controle com respeito ao uso desse equipamento, visto que, segundo os docentes, muitos alunos aproveitam para utilizá-lo para outros fins, como acesso as suas redes sociais, ou seja: para o entretenimento. Então, o docente acaba perdendo o controle durante a realização da atividade prevista.

Cabe ressaltar ainda que, mesmo entre aqueles que dizem utilizar recursos de natureza tecnológica, relacionando-os mais ao uso do *data show* nas aulas de História, fazem-no de forma muito elementar, empregando-os meramente para projeção de imagens e/ou texto como ilustração da aula expositiva, estando ainda muito aquém de um processo de construção do conhecimento por esses segmentos, relacionando-se a uma ação do sujeito sobre o objeto, para construção do conhecimento histórico, ou seja: os alunos continuam imersos em uma postura passiva frente ao ensino dessa disciplina.

5.2 O ensino de História e as novas tecnologias

Busca-se neste item compreender como os professores se apossam, sobretudo em termos de concepções, das novas tecnologias em relação ao ensino História e que uso fazem destas, quando se apossam. Nesse sentido pudemos observar três tipos de comportamento e/ou concepções frente às implicações das tecnologias no ensino de História.

- 1- Professores que veem a tecnologia apenas como um meio técnico (recurso) para ensinar História – de onde se depreende que, nesse caso, o docente usa a tecnologia como um auxílio ao ensino, em sentido ilustrativo da aula, não contemplando mudanças paradigmáticas em relação ao processo de ensinar e aprender.

É importante, no entanto, ter clareza quanto a distinção entre recursos didáticos e estratégias de ensino. Onde os primeiros dizem respeito a ferramentas utilizadas para a ação didática e a segunda refere-se às formações organizativas do fazer didático, a fim de dinamizar o processo de ensino-aprendizagem. No caso do ensino de História, torna-se fundamental que este seja preparado com base em estratégias que possibilitem a participação dos estudantes na construção do conhecimento histórico.

- 2- Os que compreendem a coexistência entre ambas, entendendo que a História e a Tecnologia não progridem dissociadas. Ou seja: apesar de perceber que as tecnologias estão integradas aos processos sociais, não a concebem enquanto um dos objetivos (formativos) da escola. Para Filé (2011), faz-se necessário reconhecer que as tecnologias não se dão de modo estanque, isoladas. Elas fazem parte de todas as histórias possíveis e vividas pela humanidade, no seu curso.

No entanto, não basta tal reconhecimento. É preciso a inclusão e o envolvimento destas ferramentas nas aulas de História. De acordo com Chartier (2010), a História na era digital permite uma nova reorganização no processo de lidar com o conhecimento, seja em relação a produção do discurso historiográfico, seja em relação às formas de acesso e apropriação destes.

- 3- Aqueles que agregam ambas as visões. Percebem as mudanças sociais e as implicações destas para o processo ensino-aprendizagem, compreendendo as transformações quanto às perspectivas e expectativas dos estudantes com relação à escola e às aulas que devem ser ministradas pelos docentes, ao expressarem que *“A própria história conta a história da evolução da tecnologia, então acho que tem tudo a ver essa relação entre história e tecnologia e também nós professores temos que aprender a usar as tecnologias pra ensinar a História”* (P-02, informação verbal).

Prensky (2001 apud FABENI, 2015) afirma que nossos estudantes têm mudado radicalmente e isso tem acontecido com a chegada e rápida disseminação das tecnologias digitais.

Complementando tal concepção, Perrenoud (2000, p.138) afirma que a escola não pode ignorar o que se passa no mundo “[...] as novas tecnologias da informação e comunicação (TIC) transformam espetacularmente não só nossas maneiras de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir e pensar”. Ou seja: trazem implicações diretas para todos os setores e segmentos sociais, bem como, para suas instituições, entre estas a escolar.

Cabe ressaltar que, não podemos desconsiderar as formas didáticas e as tecnologias já utilizadas pelos docentes, visto as diferentes interfaces inerentes às mesmas e a compreensão de que “[...] o trabalho humano, qualquer que seja ele, corresponde a uma atividade instrumental [...] supõe a presença de uma tecnologia” (TARDIF, 2002, p. 117).

Assim, antes de perceber as novas tecnologias no ensino de História como algo que atrapalha, é preciso, não concebê-la, também, como redentora dentro desse processo, mas, notá-la em seus aspectos favoráveis à educação, podendo ser vista como capaz de dinamizar e tornar a sala de aula um espaço de aprendizagem colaborativa.

As inovações surgidas, devem possibilitar aos alunos sentirem-se sujeitos históricos, vez que o ensino dessa disciplina tem papel formativo para uma cidadania crítica desses estudantes. Bittencourt (2008), enfatiza que a História deve contribuir para a formação do indivíduo comum, que enfrenta um cotidiano contraditório (violência, desemprego, greves), que recebe informações simultâneas de diversos acontecimentos, este indivíduo que vive o presente, deve pelo ensino de História, ter condições de refletir sobre os acontecimentos, libertando-se da imobilidade diante dos fatos.

Nessa perspectiva, deve ser compreendido que cada tempo histórico tem uma linguagem própria e específica, bem como fontes e meios de busca e acesso às informações,

que aliadas aos saberes (embora não sistematizados) dos alunos, permitirão a estes, a reformular de conceitos com base nos modos de lidar, adquirir e desenvolver novas habilidades de descobertas, lhes favorecendo perceber diferentes opiniões e construção de concepções próprias.

5.2.1 Contribuições das ferramentas tecnológicas para o ensino de História em nível de ensino médio

Hoje, mais do que nunca, por vivermos na era do conhecimento, as Tecnologias em suas múltiplas faces fazem parte do dia-a-dia das pessoas. Nesse sentido, as escolas, entre estas, as públicas, que atendem a grande parte dos jovens da sociedade, atuando na formação de seus membros, precisam, portanto, inserir-se nesse contexto, compreendendo que a “[...] tecnologia não é um fim em si mesmo, mas um meio para se obter algo” (BARBOSA, 2015, p. 73). Na atual conjuntura educacional a tecnologia assume dimensões instrumentalizadoras, com base na utilização das diferentes ferramentas, que se colocam para o atendimento das exigências da Modernidade. Assim, elas contribuem para a formação de habilidades necessárias para o exercício da cidadania do sujeito histórico.

A História é uma disciplina fundamental para formação desse sujeito, a partir do desenvolvimento da consciência histórica, que, segundo Rüsen (2006), pode ser analisada como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana. Nessa perspectiva, importa ressaltar alguns entendimentos imbricados nessa concepção, onde a Tecnologia é entendida aqui em sua amplitude, pois compreende tanto o processo (ideia e planejamento) quanto (instrumentos) culminando com a materialização e aplicação prática em uma dada situação.

De acordo com o Dicionário Aurélio on-line (2016, s/p), ferramenta significa “[...] conjunto de instrumentos e utensílios empregados num ofício”. Induzindo, portanto, a pensar em instrumentos enquanto meios de objetivação e materialidade na realização de atividades, auxiliando os indivíduos no desenvolvimento de suas tarefas.

Nesse sentido, para Kenski (2008), tudo o que utilizamos em nossa vida diária, pessoal e profissional – Utensílios, livros, giz, e apagador, papel, caneta, lápis, sabonetes, talheres... são formas de ferramentas tecnológicas. Conforme a maneira que as utilizamos em determinada ação estamos nos referindo as técnicas. Diferente, meramente da empregabilidade desses instrumentos. Assim, “A tecnologia é o conjunto de tudo isso: as ferramentas e as técnicas que correspondem aos usos que lhes destinamos, em cada época”

(KENSKI, 2008, p. 19).

Os impulsos das Tecnologias sobre a sociedade estimulam a reflexão sobre as relações sujeito-Tecnologia-aprendizagem, frente à necessidade de (res)significá-las. Atribuindo sentido de formação dos segmentos que compõe os espaços escolares, onde tais instituições precisam contemplar as diversas ferramentas tecnológicas em favor da aprendizagem significativa dos estudantes, a fim de que professores e alunos possam se apropriar desses instrumentos para agir e interagir no mundo contemporâneo.

Ainda citando Kenski (2012), enfatiza-se que em um mundo, em constante mudança, a Educação escolar tem que ser mais do que uma mera assimilação certificada de saberes, muito mais do que preparar consumidores ou treinar pessoas para a utilização das tecnologias de informação e comunicação, precisa, sobretudo, assumir o papel de formar cidadãos para a complexidade do mundo e dos desafios que ele propõe.

Tal complexidade circunscreve-se em formar jovens que aprendam lidar com a gama de informações disseminadas pelos diferentes canais, discernindo conhecimento de informações, e transformando estes primeiros em posicionamentos crítico-sociais relevantes para suas atuações enquanto sujeitos históricos.

Alinhado ao mesmo entendimento, Perrenoud (2000) indica que as novas Tecnologias podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, ao permitir que sejam criadas situações de aprendizagens ricas, complexas e diversificadas, num formato em que a o investimento da aula não repouse apenas sobre o professor, dada a dimensão interativa que pode ser assumida por professores e alunos com o uso das ferramentas tecnológicas.

No processo de realização da pesquisa, percebeu-se certas dificuldades dos docentes em relacionar o ensino de História e Tecnologias, bem como as possibilidades de contribuições destas para o ensino dessa disciplina e mais especificamente em nível de ensino médio, entendendo-as da seguinte forma: Apenas mais uma ferramenta entre muitas outras; instrumentos de ensino; torna o ensino mais prazeroso pelo uso da imagem; pode contextualizar o ensino. Ou seja, em geral, referiam-se às tecnologias de forma muito tímida e restrita quanto à suas possibilidades de contribuição e construção da aprendizagem por parte dos alunos, visto que a entendem apenas como mais um recurso, algo a ser utilizado para mostrar uma imagem, um slide, mapas, etc. Porém, as suas possibilidades estão para muito além disso, quando pensadas de forma planejada para um processo de interação e construção de aprendizagem, considerando-se os aspectos individuais e coletivos. Assim, “[...] encaradas apenas como *recursos* didáticos, elas estão muito longe de serem usadas em todas as suas

possibilidades para uma melhor educação” (KENSKI, 2012, p.45, grifo do autor).

Quanto à interferência dessas ferramentas no processo de aprendizagem dos alunos, os docentes se colocaram em dois tipos de concepção:

- a) Professores que acreditam que interferem de forma positiva, quando bem planejadas: *“Se for bem planejada interfere de forma positiva, agora se não for bem planejada ele não vai surtir o efeito desejado. Então o que é essencial não é a tecnologia em si mas o planejamento da utilização delas”* (P-09, informação verbal).

De acordo com Kenski (2012), educar para a inovação e a mudança significa planejar e implementar propostas dinâmicas de aprendizagem, em que se possam exercer e desenvolver concepções sócio históricas de educação, envolvendo os aspectos ético, político, científico, cultural, lúdico e estético, garantindo a formação de pessoas para o exercício da cidadania e do trabalho com liberdade e criatividade.

- b) Professores que acreditam que interferem de forma negativa, ou seja, atrapalham. E uma das professoras justificou essa ideia, relacionando alguns motivos ou entraves:

Existe a tecnologia mas o acesso a ela é estressante já deixei de planejar aula tendo a utilidade do recurso tecnológico. O celular que hoje todo mundo diz que nós podemos utilizar [...] na hora que eu peço pra eles fazerem uma pesquisa, ai eles não tem crédito, eles entendem que o celular é para entretenimento não necessariamente para ser utilizado e além do mais eles ainda não sabem utilizar as pesquisas na internet para a educação, eles não sabem eles tem dificuldade [...]. Engraçado, é uma geração que nasceu dentro da tecnologia. Mas quando é pra relacionar tecnologia e educação eles não sabem [...]. Portanto essa questão de utilizar recursos tecnológicos, na escola pública ele mais atrapalha. (P-07, informação verbal).

Ainda quanto a essa interferência concebida como negativa por alguns docentes, o celular muitas vezes é visto como uma ferramenta que se incompatibiliza com o espaço escolar. O professor aqui identificado como P-19, enfatizou que *“[...] com relação ao uso do celular existe uma resolução na escola em que o celular é terminantemente proibido, lamentavelmente há uma flexibilidade por parte do colegas, inclusive tem colega que lança mão do recurso na sala. Eu sou terminantemente contra”*. (Informação verbal).

Percebe-se, portanto, que a integração do trabalho docente com as novas Tecnologias e a possibilidade de utilização das diferentes ferramentas requerem reflexão, formação, com vistas à ressignificação de concepções, que poderão ensejar mudanças de postura docente no ensino de História, considerando sobretudo, também, as percepções e interesse da clientela atendida.

5.2.2 Concepções sobre a escola e os recursos tecnológicos

Para Lyotard (1988-1983 apud KENSKI, 2012), o grande desafio da Humanidade na atualidade é a Tecnologia. Segundo ele, a única chance que o homem tem para conseguir acompanhar o movimento do mundo é adaptar-se à complexidade que os avanços tecnológicos impõem a todos, indistintamente.

Esse movimento, no entanto, acaba gerando alguns desafios para a Educação, tais como adaptar-se aos avanços das tecnologias; orientar o domínio e apropriação crítica desses novos elementos; proporcionar meios para suas utilizações, sendo este último, no contexto educacional, que se coloca como de responsabilidade das instituições escolares.

Os recursos tecnológicos são, portanto, ferramentas que contribuem para o desenvolvimento social, econômico, cultural e intelectual, que em tempos atuais são essenciais a serem utilizadas em sala de aula. A própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional propõe uma prática educacional adequada à realidade do mundo moderno, ao mercado de trabalho e à integração do conhecimento, especialmente no Ensino Médio.

Nessa perspectiva, a fala dos professores investigados remete a indicações que, segundo eles, justificam a não utilização de recursos tecnológicos nas aulas de História devido a alguns aspectos que se colocam como entraves (técnicos). Dentre estes: a insuficiência de recursos disponibilizado pelas escolas em relação ao quantitativo de professores e de salas de aula; Desaparecimentos de equipamentos pertencentes à escola; Falta de espaço que permitam fazer atividades utilizando tecnologias; Salas de Informática que raramente funcionam, sejam por falta de aparelhos, seja por falta de manutenção nos aparelhos, sumiço de materiais eletrônicos etc. Tais categorias podem ser retratadas nas falas de alguns professores, quando expressaram que

Os recursos tecnológicos na escola são muito reduzidos, existe uma carência muito grande. O professor tem que ter o próprio material. (P-14, informação verbal).

A escola tem um número de recursos bem limitados, tem um data show para uma escola que tem nos três turnos algo em torno de 150 professores. O que é um data show para 150 professores? A escola tem um data show e uma caixa. Então assim, os recursos da escola estão à disposição dos professores a questão é que pela quantidade de professores e como a escola é uma escola pública que depende do recurso do governo pra poder investir nesses equipamentos o professor só consegue realmente utilizar essa tecnologia se for de uso pessoal dele. (P-04, informação verbal).

Cabe ressaltar que tais entreves geram concepções e posturas por parte dos docentes, inviabilizando, na maioria dos casos, aulas de Histórias mais dinâmicas e atrativas (requerida pelos alunos), em que a falta de estrutura proporcionada pelas instituições acaba por permitir aulas tradicionais focadas na oralidade do professor, ao expressar-se da seguinte forma “*Eu sou o recurso, através do meu discurso [...] na verdade utilizo meu discurso; pincel quando tem, mas a questão da tecnologia eu uso muito pouco. Estimulo meus alunos até não usar, porque atrasa o nosso trabalho.* (P 07, informação verbal).

Nesse contexto, podemos perceber que a Educação e a forma como é desenvolvida em determinada sociedade torna-se sobretudo, um poderoso meio de articulação entre poder, conhecimento e tecnologias, onde, em muitos casos, a postura desenvolvida pelos docente, e neste caso os docentes de História, especialmente os das escolas públicas, estará atrelada às estrutura do poder estatal, haja vista essa estreita relação entre tais elementos.

Ao referir-se ao uso de tecnologias no ensino de História como sinônimo atraso aos trabalhos docentes no que diz respeito ao tempo de cumprimento da carga horária e do conteúdo programático da disciplina, estabelecido pelos sistemas de ensino, observamos a visão conteudista do professor advinda do próprio processo de formação aliado ao currículo escolar, historicamente desenvolvido.

No livro *Escola e Democracia*, Saviani (2001), argumenta que o ensino conteudista é aquele que passa uma quantidade enorme de conteúdo, sem se preocupar (necessariamente) com o desenvolvimento intelectual, cultural e de raciocínio do aluno, enfatizando que o ensino não se restringe somente a pesquisa, onde o professor tem a função de estudar determinado tema e transmitir aos seus alunos, mas sim, é um artifício que deve ser utilizado de maneira inteligente, propondo atividades que permitam a resolução de problemas através do questionamento, levantamento de hipóteses pertinentes e experimentação, fazendo com que o aluno assuma a responsabilidade de sua própria capacidade de pensar e de se posicionar perante os desafios da vida.

A LDB 9394/96, no entanto, estabelece em seu Artigo 22, que “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável

para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). Ou seja, a predominância do ensino trazida por essa lei, incide sobre a capacidade de aprender e adquirir competência e habilidades para a formação de novos conhecimentos, não restringindo-se a mera assimilação de conteúdo preestabelecidos, visando promover a articulação de diferentes conhecimentos e meios de aprendizagem para atuar de maneira efetiva e consciente na sociedade.

Assim, para Rüsen (2006), o ensino de História deve estabelecer os objetivos e as formas da educação histórica dentro de um dado contexto político, social, cultural e institucional, em que a metodologia de instrução em História organiza os meios práticos pelos quais estes objetivos serão alcançados, vinculando dessa forma, a educação à prática social do aluno.

Isto pressupõe considerar o universo do estudante, enquanto forma de apropriação e aproximação científico-metodológica, permitindo que a apropriação dos conhecimentos históricos aconteça permeada de sentido e significados reais, resultando em aprendizagens concretas.

Caimi (2007), enfatiza que diante da imensidão de conteúdos a ensinar, querendo abarcar “toda a história”, é comum que os, professores de História, abdicuem de metodologias participativas, dialogadas, de trabalho em grupo, em favor de um melhor aproveitamento do tempo escolar. Entendendo, equivocadamente, que otimizar o tempo significa priorizar a leitura e a explicação do professor sobre o capítulo do livro didático, seguindo-se a realização de exercícios pelos alunos, individualmente, para que a classe se mantenha mais silenciosa e, assim, mais produtiva.

O professor, enquanto sujeito histórico, não se reduz a um técnico, reproduzidor e transmissor de conhecimentos, mas é sobretudo um profissional com potencial para inovar, participar de deliberações, e interagir com seus pares, avaliar e dialogar com produção teórica e metodológica e de produzir conhecimentos relativos a sua prática docente.

Sendo assim, concorda-se com Certeau (1982) ao enfatizar que a representação de um fato não é histórica se não articulada a um lugar social, com relação aos modelos culturais ou teóricos contemporâneo, ou seja: a própria análise do fato está intimamente relacionada ao seu corpo social; portanto, para compreender determinado fenômeno em uma dada sociedade faz-se necessário conhecer e considerar suas estruturas.

Comungando da mesma concepção, Darnton (2011), historiador cultural francês, em sua obra “*O Grande Massacre de Gatos*”, argumenta que é preciso observar como os indivíduos pensam e interpretam o mundo, buscando perceber como as pessoas comuns

organizam a realidade em suas mentes e como as expressam em seu comportamento. É nesse sentido que se formam as concepções e representações docentes, que devem ser entendidas conforme as especificidades onde se estabelecem. Kenski (2012, p.19) exemplifica que, da mesma forma como o meio cultural e familiar molda a identidade social de uma criança, “[...] da mesma forma, a escola também exerce seu poder em relação aos conhecimentos e ao uso das tecnologias que farão a mediação entre os professores alunos e os conteúdos a serem aprendidos”.

Com relação aos Laboratórios de Informática nas escolas, os professores, na maioria dos casos, alegam que estes não são utilizados no ensino de História, seja pelo desconhecimento dos professores para condução de atividades com a utilização de tais aparatos, seja pela inexistência destes, ou porque existem mas não funcionam, em geral devido ao desaparecimento de peças das máquinas, conforme o desabafo do professor identificado como P-02, ao dizer que *“Existe laboratório, mas ele não é usado, porque foi roubado. Roubaram o roteador de lá e também alguns cabos. Então existe o espaço do laboratório, algumas máquinas que estão incompletas, não tem estrutura pra utilizar realmente”*. (Informação verbal).

Com relação a este último dado, demonstrado na fala do docente, foi possível constatar, também, a partir das entrevistas realizadas com os professores situações de violência, que direta ou indiretamente estão associados ao uso de recursos tecnológicos nas escolas, e por consequência nas aulas de História, sendo recorrente em grande parte das Instituições pesquisadas, onde um dos entrevistados declarou que

[...] se o professor traz um noot book, ainda tem a violência, nós trabalhamos agora com uma violência muito grande. Nosso universo é muito grande, nós temos alunos de todos os níveis (tipo), tem coisa que some, já se imagina trazer e utilizar qualquer equipamento nosso para dar aulas (P.15, informação verbal).

Nesse sentido, observa-se uma concepção de violência que permeia esse processo, muitas vezes atribuída ao público discente, seja quanto a compreensão dos alunos em relação ao uso e manuseio dos equipamentos das escolas, onde grande parte dos docentes entrevistados atribuem o sumiço e quebra dos materiais aos alunos; seja com relação ao não uso pelo professor em decorrência do receio de sumiço (roubo) dos seus próprios equipamentos no ambiente escolar interno, ou em seu entorno, seja quanto à percepção de que algumas escolas utilizam recursos tecnológicos, apenas no sentido de se proteger contra a violência dentro e/ou fora do espaço escolar.

Conforme Arroyo (2013, p. 273), historicamente tem sido formada uma carga de negatividade do imaginário social coletivo sobre a escola pública e seus agentes, onde “[...] tudo o que é destinado e ocupado pelo povo é visto como negativo, sujo, pobre e sem qualidade”. Tal imaginário, não deixa de compor a visão que os profissionais desenvolvem sobre sua clientela ao atribuir as perdas, os danos e sumiços dos aparatos tecnológicos aos estudantes.

Dessa forma, o uso das tecnologias liga-se a todos os aspectos da vida social, à violência sob suas diferentes faces dentro e fora do espaço escolar, bem como, através das mídias aos divulgarem o baixo índice de qualidade das escolas públicas, reforçando o imaginário social, seja através da ausência de uma consciência histórica que habilite o público integrante da escola pública a lidar com os recursos pertencentes às instituições.

Coloca-se, portanto, como desafio para a escola e seus agentes, para além da promoção ao acesso às novas tecnologias, ação formativa, no sentido de promover o cuidado, a ética, a estética e o zelo para preservação dos recursos, baseado numa relação de pertencimento relativo ao lócus da aprendizagem.

6 TECNOLOGIA EDUCACIONAIS PARA ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA: proposta de formação continuada para professores do ensino médio

As escolas têm que esquecer a ideia de que o aluno tem que se adaptar a ela. Pelo contrário, elas devem tornar-se o meio mais favorável para o aluno, dando-lhe recursos para enfrentar desafios. (Cláudia Werneck).

6.1 Justificativa da proposta

Neste capítulo, é apresentada a ideia de construção da proposta pedagógica acerca da utilização de novas tecnologias educacionais no ensino de História, considerando-se os saberes docentes e as representações que os professores desta área de conhecimento detêm a esse respeito.

A proposta pedagógica direciona-se à formação continuada dos professores de História do Ensino Médio, contemplando objetos de aprendizagem que viabilizem um ensino de História, rico, dinâmico, com base em abordagens históricas que consolidem as relações entre os indivíduos e a sociedade presente.

A sua elaboração se estabelece enquanto produto desta dissertação sendo sistematizada mediante os resultados constatados na investigação realizada junto aos professores de História, estruturada no capítulo IV deste trabalho. Teve como objetivo compreender as ideias e representações desses professores sobre o uso das Tecnologias no ensino de História, onde foi possível observar a necessidade de serem alvitradas orientações didático-metodológicas às práticas docentes nas aulas de História no Ensino Médio, considerando-se a atualização e contextualização do ensino dessa disciplina quanto à demanda e ao público atual.

A noção de representação aqui perspectivada está alicerçada nos postulados epistemológicos de Chartier (1991), ao esclarecer que representações sociais são determinadas pelos grupos, ou seja: são percepções do social, discursos que produzem práticas e buscam legitimar ou justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas, onde as representações demandam práticas que resultam na construção de um mundo social e de uma identidade. E de Ricoeur (2007), este, ao tratar da dialética da representação, entende-a como objeto privilegiado de explicação/compreensão, no plano de formação dos vínculos sociais e das identidades que estão em jogo, presumindo-se que as formas como os agentes sociais se entendem estão conectadas na relação representação-objeto e a ação social, com implicação na representação e operação dos agentes.

Chartier, (2002 apud RICOEUR, 2007), defende ainda as representações com eco nas recepções, referindo-se às modalidades de operação com relação aos textos (historiográficos) e os novos modos de transmissão destas na era da representação eletrônica, chamada por ele de revolução da técnica de reprodução e revolução do suporte de texto, ligadas às prática de leitura, escrita, e apropriação dos conhecimentos históricos.

Pensar uma proposta pedagógica de formação de professores pressupõe, sobretudo, planejá-la de modo a servir como linha orientadora de ações ou mecanismos de gestão relativos à sistematização de conhecimentos a serem desenvolvidos em prol de objetivos previstos para determinados segmentos.

Consideram-se, ainda, na estruturação da proposta, questionamentos sobre os saberes que esse público-alvo já possui; o que ainda não conhece; o que, como e quando ensinar; onde ensinar. Com base nas respostas, serão sugeridos conhecimentos necessários a serem desenvolvidos.

Assim, uma proposta pedagógica:

É um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrentam, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. (KRAMER, 1997, p.19).

Desta forma, propõe-se que a formação continuada dos professores de História dos Centros de Ensino Médio da rede Pública Estadual do Maranhão, relativa ao uso das novas tecnologias, seja mediada pelo Núcleo de Tecnologias da Universidade Estadual do Maranhão, por entender-se que esta, além de compor o quadro de instituições do Estado, no processo de formação de profissionais das diferentes áreas, estão licenciados em História, enquanto instituição formadora em nível superior, deve aproximar-se do ensino ministrado na Educação Básica do seu Estado, visando desmistificar a dissociação entre os referidos níveis, Básica e Superior.

Em vista do exposto, a proposta visou trazer contribuições significativas, apresentando, possibilidades de uso de ferramentas tecnológicas e orientações sobre como lidar com diferentes objetos de aprendizagem para consecução e elaboração de atividades para serem realizadas com os alunos dentro e fora de sala de aula, objetivando a integração de metodologias diferenciadas nas aulas de História.

6.2 Objetivos da proposta

6.2.1 Objetivo Geral

A referida proposta visa propiciar o desenvolvimento de conhecimentos que possam contribuir com as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de História do Ensino Médio da Rede Pública Estadual do Maranhão, contemplando o uso de tecnologias educacionais de interação e comunicação aplicáveis ao ensino da disciplina História.

6.2.2 Objetivos específicos

- a) Contribuir para o enriquecimento do processo ensino e aprendizagem de professores e alunos no ensino de História mediado pelas tecnologias educacionais;
- b) Reconhecer a necessidade de incorporação das novas tecnologias no processo educativo, especialmente ensino de História;
- c) Conhecer e utilizar plataforma aberta – Moodle, enquanto espaço de formação continuada;
- d) Orientar o uso e desenvolvimento de novas metodologias de ensino utilizando recursos de multimídias no ensino de História;
- e) Promover o desenvolvimento de competências básicas para o manejo de ferramentas tecnológicas no ensino de História;
- f) Perceber o alcance e as possibilidades de algumas ferramentas de produção, colaboração e socialização de conhecimentos (blogs, redes sociais, youtube, etc.), conhecendo suas principais características;
- g) Refletir sobre o processo de aprendizagem colaborativa no ensino de História, com base no uso das redes sociais;
- h) Agregar valor aos saberes docentes na área de História, com base no uso das tecnologias educacionais.

6.3 Fundamentação teórica: por que e como adotar tecnologias educacionais

De acordo com Almeida (2000), há diferentes paradigmas de formação de professores, cada um coerente com a concepção do papel atribuído ao docente no processo

educacional, compreendida na postura do docente um modelo de ensino, de escola, e de teoria de conhecimento a qual representam uma perspectiva de homem de sociedade. Concordando com essa autora, o entendimento sobre formação deve envolver uma concepção de continuidade, de processo, não admitindo um produto pronto, mas um movimento caracterizado pela reflexão na ação e pela reflexão sobre a ação, o que culmina com uma nova práxis, mediada por esse comportamento ação-reflexão-ação.

Nesse contexto, a importância da formação continuada se estabelece no sentido de qualificação do trabalhador docente, neste caso, do docente em História, buscando-se melhorias nos níveis relativos a aprendizagem do professor com vistas ao ensino dessa disciplina, especialmente tendo em vista transformações ocorridas e demandas educacionais quanto à realidade vivenciada.

A função precípua da escola é a socialização do conhecimento, produzido historicamente e materializados nos diversos conteúdos curriculares, cabendo ao professor o domínio desses conhecimentos, bem como as formas para torná-los inteligíveis, onde a linha principal da formação de professores deve fixar-se na conexão entre o campo disciplinar e o campo didático, não sendo suficiente para o ensino-aprendizagem apenas o domínio técnico da área de conhecimento, mas também o domínio teórico-prático sobre a atividade de ensino.

A formação continuada de docentes, portanto, deve estar diretamente relacionada às novas abordagens e propostas educacionais, de forma significativa e contextualizada com a realidade presente.

Entendemos que, através da formação continuada de professores, poderão ser delineadas e desenvolvidas aprendizagens, que trarão contribuições epistemológicas que incidirão sobre o processo de aprendizagens dos próprios alunos, com vistas à formação cidadã, na medida em que lhes possibilitará a construção de um conjunto de conhecimentos e de valores modernos, vivos e dinâmicos, permitindo tanto ao educador quanto ao educando atuarem e participarem dos acontecimentos e processos típicos do seu tempo e espaço.

Na Contemporaneidade, as relações sociais revelam-se cada vez mais complexas e mediadas pelas diferentes tecnologias (compreendendo seus produtos e equipamentos) inseridas no cotidiano das pessoas, o que traz consigo mudanças no modo de ser, agir, e de se relacionar com o conhecimento na sociedade, exigindo formação institucionalizada, diferenciada para as gerações do século atual.

Nesse contexto, a legislação brasileira para a Educação, Lei nº 9394/96, ao tratar do Ensino Médio, enquanto etapa final da Educação Básica destaca no artigo 35, Inciso IV, refere, dentre as finalidades desse nível de ensino a “[...] compreensão dos fundamentos

científicos- tecnológicos, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina” (BRASIL, 1996), dentre estas no ensino de História. Assim,

A educação formal no âmbito das diferentes disciplinas, tem a responsabilidade de incluir condições favoráveis para o ensino contextualizado, em que a inserção das tecnologias se torne parte de um processo amplo, visando empoderar os estudantes para o domínio das tecnologias de informação para sua atuação como cidadão (PAZIO; GOMES apud MULLER et al., 2015, p.24).

Compartilhando da mesma concepção, Moran (2015, p.8) enfatiza que

A tecnologia não é mero apoio, é um componente essencial da vida atual. Pessoas não conectadas tem mais dificuldades em entender nosso mundo, em ampliar as oportunidades de trabalho, de estudo, de participação em redes importantes para a vida delas.

Nesse panorama, observa-se a necessidade dos segmentos, que compõem a escola, em adequarem-se às exigências da sociedade presente, assumindo funções para além da mera transmissão e aquisição passiva de conhecimentos. Assim sendo, os professores possam ser mediadores no processo de busca dos conhecimentos, e os estudantes, sujeitos ativos e proativos na construção do saber, haja vista que

[...] nos dias de hoje mesmo com todas as mudanças que vem ocorrendo ao longo da história ainda se encontram muitas práticas pedagógicas, voltadas ao reducionismo e a falta de reflexão do indivíduo. Dessa maneira encontra-se na formação do professor um aporte para que ocorram mudanças na maneira de se olhar e ensinar esses indivíduos. (BEHRENS; RODRIGUES, 2014, p.52).

A História, enquanto Ciência e disciplina do currículo escolar, exerce importante função a cumprir na sociedade, e, pela dinamicidade inerente a essa área de conhecimento, em meio às gerações contemporâneas, requer a utilização de diversos meios e linguagens para a consecução de seus objetivos educativos.

Um ponto crucial que se coloca nessa dinâmica diz respeito à preparação do professor, pois, de acordo com Drucker (2002 apud VASCONCELOS, 2008), por exemplo, os alunos estão quase sempre prontos para a utilização das tecnologias, enquanto a maioria dos professores não. Nessa perspectiva, o desafio iminente é justamente a integração desses professores à cultura tecnológica para o uso de diferentes ferramentas tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem.

Sobre esse prisma, em se tratando do ensino médio, deve-se levar em consideração, pela própria essência desse nível de ensino, exposta no inciso II, do artigo 35, LDB nº 9394/96, a preparação básica para o trabalho e para a cidadania, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. (BRASIL, 1996).

Considera-se que a sociedade do conhecimento exige profissionais generalistas. Porém, segundo Moran (2015), há hoje um descompasso entre a vida social, o trabalho e o cotidiano das pessoas em relação ao que a escola oferece aos seus alunos e professores.

Em relação ao sujeito generalista, Burke (2012), ao discorrer sobre a enxurrada de conhecimentos advinda da sociedade presente, mencionando termos como “explosão do conhecimento” e a conseqüente “sobrecarga” ou “excesso de informação”, enquanto fenômenos relacionados principalmente à Internet, diz que estes elementos podem trazer, no entanto, conseqüências negativas aos indivíduos, colocando-se como um desafio às novas gerações o saber lidar com tais informações.

Nessa perspectiva, o grande dilema é tornar a Educação um processo mais flexível para os segmentos que a compõem (professores e estudantes e demais profissionais envolvidos) com vistas a adaptar-se aos novos tempos. Para Moran (2015), um desses desafios é repensar profundamente a formação de professores num mundo digital, ensejando-lhes compreender o seu espaço no âmbito de um novo modelo de ensino.

Outro desafio que se coloca, na efetivação da proposta (em específico), diz respeito ao entendimento dos conceitos e representações relativos ao uso das Novas Tecnologias, para além de uma conseqüência paradoxal, referente ao uso excludente das mesmas, visto que o que se busca é contribuir para uma proporção crescente de ajustamento de docentes e discente, e também atingir os mais ousados objetivos da escola frente aos escopos do contexto social maior.

Ao contrário do uso das novas tecnologias constituírem-se em exclusão, percebe-se que a exclusão poderá sim, ocorrer pela ausência destas no processo de ensino e aprendizagem para esses segmentos.

Nesse sentido concorda-se com Perrenoud (2000, p. 128), este ao afirmar que

Formar para as novas tecnologias, é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e imagens, a representação de redes, de procedimentos e estratégias de comunicação.

Requisitos compõem, também, as competências necessárias ao uso das novas ferramentas tecnológicas de informação e comunicação no contexto escolar, dada suas múltiplas interfaces. Drucker (apud VASCONCELOS, 2008, p. 73), esclarece que “A ênfase não pode ser em tecnologia, [...] A quantidade de computadores nas escolas ou o sistema operacional a ser utilizado são temas secundários. O que conta é o uso da tecnologia de modo imaginativo”.

As tecnologias educacionais com suas aplicabilidades configuram uma variedade de possibilidades educacionais; então, cabe a todos os envolvidos a instrumentalização e conhecimento de tais técnicas para então podermos dominar estas, a favor de uma mediação pedagógica significativa, tanto para o docente quanto para o discente. Proporcionando a integração em movimento, nós, profissionais da Educação, quer queiramos que não, estaremos inseridos no tripé da eficiência, eficácia e tecnologias direcionadas ao fenômeno evolutivo da condição humana que é a educação.

São inúmeras as novas experiências no campo educacional, sobretudo aquelas que envolvem diretamente tecnologia e informação, através do uso da internet e das tecnologias educacionais (TICs). Considera-se que a evolução constante da Internet vem ampliando significativamente as possibilidades pedagógicas no âmbito da Educação e, com isso, vem proporcionando o uso de mais ferramentas de criação coletiva e interação a serem utilizados nos mais diferentes níveis e modalidades de ensino.

Assim, deve-se compreender as transformações por que vem atravessando a sociedade contemporânea, com implicações no processo ensino e aprendizagem, a fim de que o docentes possam instrumentalizar-se e instrumentalizar seus alunos ao novo perfil exigido pelo contexto atual.

Encontra-se previsto na Meta 16, do Plano Nacional de Educação (PNE - LEI nº 13.005/14), garantir a todo(as) os (as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de formação, considerando-se as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014).

Nessa perspectiva, uma das questões fundamentais apresentadas pela pesquisa realizada apontou que os professores têm noção e interesse quanto ao uso das Tecnologias no ensino de História, no entanto lhes falta formação,

O que se percebe são situações desconfortáveis e as vezes até constrangedoras que acontecem entre os professores por quererem usar os recursos do laboratório, mas não se sentirem "competentes" no manejo de *softwares*, de sites e de mídias. Sem tempo para fazer suas experiências

próprias, resignam-se e, muitas vezes, acabam rendidos aos métodos conteudistas e explicadores de outras tecnologias educacionais. Cabe lembrar que o caderno, o livro didático e o quadro-negro podem funcionar como verdadeiros objetos de aprendizagens se explorados no limiar de suas potencialidades. (BRASIL, 2013, p. 15).

Dessa forma, a proposta visa trazer contribuições significativas, apresentando, possibilidades de uso de ferramentas tecnológicas e orientações sobre lidar com diferentes objetos de aprendizagem para consecução e elaboração de atividades para serem realizadas com os alunos dentro e fora de sala de aula, objetivando a integração de metodologias diferenciadas nas aulas de História.

Entendendo que a sala de aula não é o único lócus privilegiado de aprendizagem, e que a Educação, hoje, segundo Moran (2015), precisa equilibrar o contato físico com o virtual, as atividades lúdicas com as mais estruturadas, as atividades mais exploratórias com as mais focadas.

Se os professores conhecerem, manipularem e controlarem a rede de mídias, poderão orientar seus alunos a trabalhar com elas, a desmistificarem seu uso, a decodificarem sua linguagem e a tornarem-se leitores e escritores proficientes dessas mídias e quando necessitarem do apoio da tecnologia saberão fazer as escolhas apropriadas. Os professores não devem substituir as “velhas tecnologias” pelas novas, devem antes, se apropriar das novas para aquilo que elas são únicas e resgatar os usos das velhas em rede com as novas. (CORTELAZZO, 2002, p.11).

Assim, para agregar o uso de Tecnologias na prática educativa do ensino de História, faz-se necessária, sobretudo, a preparação do próprio professor. Então, este passará a ser um mediador da aprendizagem, sem, contudo, e de forma alguma, enfraquecer, o seu papel enquanto profissional da área. Nesse sentido, “O papel do professor é o de ajudar na escolha e validação dos materiais mais interessantes, roteirizar a sequência das ações previstas e mediar a interação com o grande grupo, com pequenos grupos e com cada aluno” (MORAN, 2015, p. 10).

Com base no exposto, torna-se fundamental a formação continuada dos professores de História do ensino médio que já estão em serviço na rede pública estadual de São Luís-Ma, subsidiada pelas novas tecnologias, para o uso de diferentes ferramentas, enquanto possibilidades facilitadoras e dinamizadoras do processo ensino-aprendizagem nessa área de conhecimento.

Conforme afirma Nóvoa (1992, p. 29), “[...] a formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como

uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais”.

Nessa perspectiva, o caráter dessa formação não deve limitar-se simplesmente ao treinamento de professores para o uso de mais uma tecnologia, mas deve sim acontecer de modo significativo integrando teoria e práticas (possíveis) no ensino de História . O fundamental é ensejar aos sujeitos, que dão concretude ao currículo, se apropriarem criticamente dessas tecnologias, de modo que descubram as possibilidades e que impulsionem as práticas educacionais no ensino de História.

6.4 Processo metodológico para implementação da Proposta de Formação Continuada

A LDB nº 9394/96 dispõe em seu Artigo 62, Inciso 2º, que, para a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão ser utilizados recursos e tecnologias de Educação a distância. Nesse mesmo artigo, o *Parágrafo único*, estabelece que a formação dar-se-á em local de trabalho ou em instituições básica e superior. (BRASIL, 1996).

Pierre Lévy (1999), ao tratar no capítulo X (dez) de sua obra *Cibercultura*, sobre a nova relação com o saber, refere-se ao saber-fluxo, indicando que as novas tecnologias da inteligência individual e coletiva mudam profundamente os dados do problema da Educação e da formação, indicando que devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos. Destarte, afirma que

No lugar de uma representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em ‘níveis’, organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes ‘superiores’, a partir de agora devemos preferir a imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva. (LÉVY, 1999, p. 158).

Assim, defendemos que o referido processo de formação continuada aconteça em formato de cursos de curta duração, assentado em plataforma de ensino-aprendizagem, fundamentado na modalidade do ensino a distância, numa perspectiva coletiva e compartilhada, que deverá contemplar a sistematização de tutorial (passo a passo) de uso de algumas ferramentas pedagógicas e um fórum, o qual se constituirá de um espaço de discussão, interação e tira-dúvidas junto aos demais cursistas.

Nesse diapasão, concorda-se com Behrens (2002, p.64), ao afirmar este que

As práticas na formação do professor devem criar espaço para contemplar uma dimensão coletiva, em que os professores possam discutir, refletir e produzir os seus saberes e os seus valores. A proposição de formação continuada num processo participativo leva o professor a sair do seu isolamento em sala de aula, e esse desafio o impulsiona a discutir com seus pares sobre sua ação docente.

Assim, ao pensar o processo de formação continuada de professores, principalmente, por tratar-se de um segmento que está em pleno exercício, devem ser levados em consideração diversos fatores que possibilitem a aceitação e participação dos mesmos, no processo.

Considera-se ainda o rompimento de barreira e a delimitação espaço - temporal, acreditando-se que a referida proposta, se adequada às atividades (laborais), já exercidas pelos docentes, uma vez que este formato traz a vantagem dos docentes poderem se organizar para realização dos cursos conforme suas disponibilidades de tempo, sem interferências em outras atividades, nem deslocamento para espaços físicos específicos, é a adequada.

Tal proposta visa, ainda, tornar-se extensiva a um grande número de professores da Rede, o que de forma presencial seria inviável.

6.4.1 Ambiente de Formação – Plataforma Moodle

Muito se tem discutido sobre a necessidade de se pensar o papel do professor no contexto atual, em que este não se veja como único detentor do conhecimento. Neste contexto é que se percebe que o docente, que trabalha com o uso de tecnologias, adota a condição de que o processo de aprendizagem ocorre com mais fluência se este acontecer de maneira colaborativa, isto porque passa a ter a ciência de que seus alunos vivem em meio a um mar de informações e sabe que é também sua responsabilidade guiá-los por mares seguros. Lévy (1999, p. 14) alude que “[...] o dilúvio informacional jamais cessará. [...] Não há nenhum fundo sólido sob o oceano das informações. Devemos aceitá-lo como nossa nova condição. Temos que ensinar os nossos filhos a nadar, a flutuar, talvez a navegar.”

Nessa perspectiva o professor é visto como colaborador e condutor, e, neste caminho, cabe-lhe conduzir os alunos para que não se desviem ou se percam da proposta. Devendo assim, planejar e executar (junto aos alunos) tarefas focadas e ordenadas para que não fiquem dispersos.

O papel docente, portanto, é fundamental em todas as etapas de uso destes recursos e até mesmo posterior a eles, pois sabe-se que a tecnologia isoladamente não garante a aprendizagem, cabe a ele ser o elo no processo de selecionar e fornecer indicações e materiais autênticos para pesquisa e para o trabalho proposto.

A tecnologia já faz parte de nosso cotidiano, até mesmo daquelas pessoas mais resistentes, sobretudo porque esta foi desenvolvida pelo homem para suprir as suas necessidades.

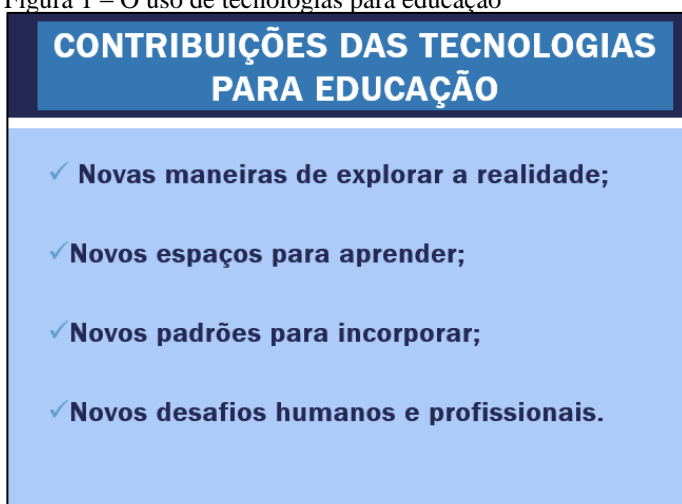
Considerando esse entendimento, Siemens (2004) argumenta que aprendizagem é contínua, não é uma atividade que aconteça à margem das nossas vidas cotidianas.

Esse mesmo autor ainda apresenta algumas tendências importantes no processo de aprendizagem ao dizer que:

- a) Muitos aprendizes vão se mover por uma variedade de áreas diferentes, possivelmente sem relação uma com as outras, durante o curso de suas vidas;
- b) A aprendizagem informal é um aspecto significativo de nossa experiência de aprendizagem. A educação formal não cobre a maioria de nossa aprendizagem. A aprendizagem agora, ocorre de várias maneiras – através de comunidades de prática, redes pessoais e através da conclusão de tarefas relacionadas ao trabalho;
- c) A aprendizagem é um processo contínuo, durando por toda a vida. Aprendizagem e atividades relacionadas ao trabalho não são mais separadas. Em muitas situações, são as mesmas;
- d) A tecnologia está alterando (reestruturando) nossos cérebros. As ferramentas que usamos definem e moldam nosso modo de pensar;
- e) A organização e o indivíduo são ambos organismos que aprendem. O aumento da atenção à gestão do conhecimento ressalta a necessidade de uma teoria que tente explicar a ligação entre a aprendizagem individual e organizacional;
- f) Muitos dos processos anteriormente tratados pelas teorias de aprendizagem (especialmente no processamento cognitivo de informações) agora podem ser descarregados para, ou suportados pela tecnologia;
- g) Saber como e saber o que está sendo suplementado pelo saber onde (o conhecimento de onde encontrar o conhecimento que se necessita). (SIEMENS, 2004).

Ao professor, não cabe ficar alheio a essa realidade, mas conhecê-la, estudá-la e dominá-la o quanto possível, a fim de vivenciá-la de forma compartilhada com seus alunos. Como, em geral, essa formação não ocorre de maneira inicial nos curso de graduação ou de formação para docência, (e neste caso refiro-me, especificamente, à docência do ensino de História), é que se apresenta a proposta de estudo e formação em tecnologias digitais e recursos da web 2.0 a serem usadas por docentes em escolas da rede pública através de um processo de formação específico em tecnologias educacionais voltados ao desenvolvimento de competências e habilidades para uso deste mecanismo num processo de aprendizagem colaborativo, criativo e comunicativo, tendo como base as contribuições do uso de tecnologias para educação no contexto vivenciado atualmente.

Figura 1 – O uso de tecnologias para educação



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Assim, apresenta-se como proposta a criação de um ambiente de formação para professores baseado na mediação para cursos a distância, sendo que a oferta dos cursos se dará em formato aberto e com uso de recursos educacionais abertos, de maneira a conduzir o professor num processo de formação de acordo com seu ritmo de construção.

Para tanto o que se propõe é adotar uma plataforma gratuita, a saber, o Moodle, para construção dos cursos. Uma vez que cada ferramenta ou tecnologia se constituirá como um curso. Assim, o que se espera é que esta oferta se amplie para outras ferramentas (outras tecnologias educacionais) para além das sugeridas, dada a ampla gama de possibilidades existentes.

Figura 2 – Plataforma MOODLE para elaboração de cursos a distância



Fonte: Tech Tudo (2017)

Figura 3 – Página inicial do Ava Acadêmico - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia



Fonte: UFRB (2017)

Figura 4 – Página inicial Cursos Abertos - Universidade Estadual do Maranhão



Fonte: UEMA (2017)

A adoção do Moodle se dá pelo fato de que, entre as muitas características deste, como ambiente de aprendizagem, pode-se destacar o fato de ser uma excelente forma de fazer comunicados, receber arquivos e postar materiais complementares de consulta, que na maioria dos casos, podem ser são utilizados como repositório digital, e com isto, permitem, segundo Carvalho (2010, p. 21):

[...] as práticas educacionais possam ganhar vida e se multiplicar em novas possibilidades e descobertas. E que competências e habilidades de todos os agentes do processo educacional determinem transformações em seus resultados educacionais gerais.

Ao propor o uso desta plataforma implementada à prática pedagógica de cursos abertos relacionado as tecnologias de informação e comunicação, é imprescindível que esta plataforma possa disponibilizar pelo menos um meio de comunicação entre os sujeitos, seja *chat*, *e-mail* ou fóruns (com prevalência para este último), as quais poderão acontecer de forma síncrona e/ou assíncron, com vista a atender a proposta de formação. Dentro dessas categorias, a intenção é apontar o uso dos dois mecanismos de comunicação simultâneos ou não, que favoreçam tal processo.

Pensar, propor e discutir como os ambientes de aprendizagem podem ser diferentes e motivadores têm sido um debate muito frequente, sobretudo no que se refere à inovação e criatividade no processo de aprendizagem. Neste contexto é que tem-se comumente ouvido falar e discutir sobre Recursos Educacionais Abertos e, mais especificamente, sobre os *Massive Open Online Courses*, sendo fundamental que se entenda como estes funcionam e a que se destinam.

6.4.2 Ferramentas e recursos de tecnologias educacionais e seus usos: cursos ofertados para a formação continuada

Os constantes avanços da Tecnologia da Informação e Comunicação fazem a transferência de dados e as trocas informacionais sejam cada vez mais rápidas e instantâneas. A Internet, como veículo de comunicação, a web como plataforma de conteúdos, produtos e serviços, além das redes sociais como canais de circulação de informação e conexão entre os atores desempenham esta função com eficiência e apresentam inúmeras contribuições no contexto educacional.

Tudo isto está diretamente relacionado ao contexto educacional, uma vez que a Educação é um conceito em constante movimento: é um processo. Assim, convém uma análise de como as tecnologias de informação e comunicação interferem e podem ser aproveitadas no contexto educacional.

O agir do professor envolve, entre outras alternativas, a construção de significados compartilhados, sobretudo relacionado as capacidades do aluno e de maneira a potencializar essas capacidades ao máximo. Nesse contexto o desafio que se apresenta não é o de simplesmente ensinar ou simplesmente aprender: o desafio é pensar e desenvolver práticas adequadas para este processo, relacionada a disposição de aprendizagem do aluno.

Uma estratégia relevante é perceber as tecnologias não mais como apoio, mas, sim, como meios, uma vez que elas permitem a realização de atividades de aprendizagem das mais diferentes maneiras.

É tendo esse entendimento que cabe ao professor adquirir competências de ensino diversas, que vão desde a gestão do tempo de aprendizagem e de ensino, a uso de recursos e tecnologias que alcancem os diferentes grupos, afinal a sala de é um espaço diverso e múltiplo.

A intenção aqui é de dar destaque a alguns nessas tecnologias ou meios, e mesmo que seu uso inicialmente esteja relacionado a cursos a distância, possam vir a ser utilizados no

contexto de aulas presenciais de cursos de graduação. Assim, eles estão organizados de maneira que se perceba de que como existem formas diferentes de ver o mundo, e existem diferentes pontos de vista, existem também diferentes maneiras de se obter informação e conhecimento, e com este entendimento, se faz fundamental pensar e buscar estratégias diversas de formação e educação.

É fato que o papel do professor é de extrema relevância para o desenvolvimento do aluno, este papel se torna ainda mais relevante quanto se refere à função de conduzir o processo de construção do conhecimento por parte dos alunos. Ao docente atualmente cabe estimular, incentivar e promover a curiosidade dos alunos, além de traçar um percurso a ser percorrido por esses no caminho a ser percorrido para o alcance dos objetivos traçados.

Neste contexto, portanto, faz-se necessário o delineamento das estratégias e recursos a serem utilizados. O uso de ferramentas diversas assume função primordial, e é nesse entendimento que se faz relevante utilizar recursos tecnológicos com vistas a interação e comunicação para auxiliar no processo de mediação.

A tecnologia tem colocado à disposição das pessoas vasta gama de recursos para interação e comunicação entre os indivíduos, porém a escolha de uma dessas ferramentas no processo de ensino deve considerar primeiro, e principalmente, a produção do conhecimento com foco na ação e no resultado de aprendizagem que se deseja alcançar.

Nessa perspectiva, apresentam-se, dentre inúmeras, algumas possibilidades, que poderão ser utilizadas a favor do ensino-aprendizagem de História.

6.4.2.1 Blog

De acordo com Ramos et al. (2009, p.106), “Os *blogs* são sistemas de publicação na web. A palavra, tem sua origem da abreviação de *Weblog*: web (teia, designa o ambiente de páginas de hipertextos na *internet*) e *log* (diário) na web”. Os *Weblogs* são feitos no meio on-line, e os usuários que mantêm esses registros na Internet são chamados de “blogueiros”.

Composto por pequenos parágrafos, segue uma linha de tempo, como um fato após o outro, semelhante a uma *home page*, mas com a vantagem de veiculação da informação em tempo real, numa maior possibilidade de interação com o leitor, que pode emitir sugestões, comentários, críticas e mandar recados, enfim tudo o que a imaginação do autor permitir. Os blogs também são uma excelente forma de comunicação entre uma família, amigos, grupo de trabalho, ou até mesmo empresas. Ele permite que grupos se comuniquem de forma mais simples e organizada do que através de e-mail ou grupos de discussão.

Os blogs podem ser criados com diferentes objetivos, muitos são pessoais, intimistas, veiculam ideias ou sentimentos do autor; alguns são voltados para diversão e outros para o trabalho, e também tem aqueles que misturam tudo. Mas, em geral, enfocam um tópico ou área de interesse para quem os escreve.

É evidente em que toda a sua dimensão, lúdica ou educativa, os blogs são espaços para debate, para construção de conhecimento e criação de redes e elos sociais. Para Bottentuit Júnior e Coutinho (2007) algumas etapas são fundamentais para que este objetivo seja alcançado, entre elas:

- a) escolha do tema;
- b) cuidado com a apresentação e a linguagem;
- c) atualização constante;
- d) marketing;
- e) interatividade, sondagens e ligação a outros blogs/comunidades;
- f) encorajamento do público à participação com artigos ou comentários;
- g) não desistir por falta de comentários (o sucesso em muitos casos depende de esforço).

Com o uso dessa ferramenta tecnológica no ensino de História, abre-se a possibilidade para outras práticas discursivas para além da meramente convencional, colocando em evidencia a dimensão interativa entre os partícipes, visto que traz em seu bojo a disseminação de saberes, constituindo como valiosa ferramenta de compartilhamento de materiais didáticos como textos, arquivos, áudios e vídeos.

Segundo Moran (2007), educa-se quando se transmitem ideias, valores e conhecimentos; neste aspecto os meios de comunicação enfatizam o desenvolvimento de uma nova postura dos indivíduos, possibilitando-os interagir com diferentes conhecimentos, podendo ser expressas ideias que em conjunto com outras interpretações, desenvolvem o processo de aprendizagem.

Figura 5 – Ambiente gratuito para criação de Blog



Fonte: Blogger (2017)

Os blogs, assim, são ferramentas educativas na medida em que são também comunicativas. Entre outras vantagens que eles oferecem estão o fato de ser (VENDRUSCULO; FERREIRA; ROSSATO, 2008), uma ferramenta educacional e comunicativa; um novo canal para o desenvolvimento do conhecimento do aluno; promoção; da organização do próprio pensamento; interatividade entre professor e aluno; fomento e divulgação do trabalho em equipe realizado na escola/curso; construção e vivência em comunidade online; consolidação do aluno através da sua presença (participação) na web; permite oferecer aos estudantes uma série de auxílios ao estudo; permite a publicação de artigos, vídeos e materiais instrucionais; permite a gestão e a partilha de conhecimentos (socialização); enseja a entrega e revisão de tarefas de aprendizagem; pode ser um espaço de diálogo para o trabalho em grupo.

Figura 6 – Blog Ensino de História e Novas Tecnologias



Fonte: Sousa (2017)

As novas abordagens históricas permitem ao ser humano colocar-se na condição de agente participante da história. Onde, nesse caso, adquire um nível muito maior de consciência histórica, do que quando colocado em condição passiva/receptiva diante dos acontecimentos. É essa consciência (desenvolvida) um dos componentes mais importantes da aprendizagem.

É, importante ressaltar que, na Contemporaneidade, não só os documentos escritos (físicos) possuem valor histórico, mas, para além destes, uma série de documentos intangíveis, podem problematizar a história de um determinado grupo social. Assim, para Le Goff (2003, p.546) “O documento [...] é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente”.

6.4.2.2 Bases de busca na Internet

Os meios e caminhos para pesquisa tomaram uma nova dimensão. Em relação as funcionalidades das ferramentas de busca, pode-se dizer que estas são formadas por um conjunto de dados que reúnem e organizam imagens, artigos de revistas, livros, teses, entre outros documentos, que auxiliam no processo de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar conhecimentos.

Tais ferramentas são ótimas tanto para pesquisas em sala de aula (pedindo que os alunos usem seus *smartphones* ou *tablets*, por exemplo) ou em pesquisas realizadas em casa, a serem apresentadas/comentadas na aula seguinte.

De acordo com Ramos (2009), a Internet funciona como um oceano, pelo qual a informação contida em textos, som e imagem, pode ser navegada, ou melhor acessada em qualquer computador conectado a essa rede é de uma vez e ao mesmo tempo, um mecanismo de disseminação e divulgação mundial da informação e um meio para colaboração e interação entre os indivíduos, independente de sua localização geográfica.

Nos dias atuais é muito comum não se haver mais dúvidas em sala de aula, pois professores e alunos sempre podem usar o “Dr. Google” para responder às suas perguntas, ou se utilizar dessas informações para tornar o ensino em sala de aula mais dinâmico e participativo.

Figura 7 – Base de busca do Google



Fonte: Google (2017a)

Se a intenção do professor ou da pessoa é de pesquisa mais aprimorada ou acadêmica, o Google desenvolveu uma plataforma de base científica que pesquisa documentos acadêmicos e científicos, como artigos, dissertações e teses. Esta recebe o nome de Google Acadêmico, e em alguns provedores a delimitação “beta”.

Figura 8 – Base de busca acadêmica na Internet do Google



Fonte: Google scholar (2017)

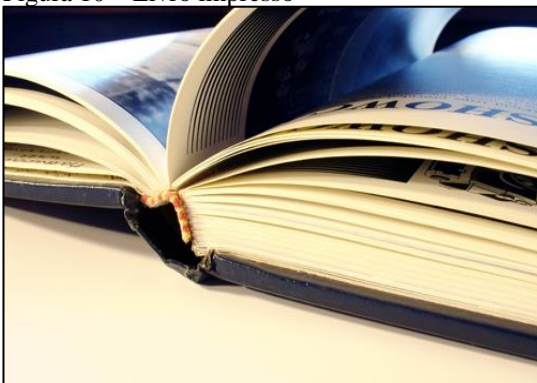
Ao utilizar-se dessa ferramenta, professores e alunos têm a possibilidade de traçar seus próprios itinerários de busca e realização de leituras, através do hipertexto, ampliando suas concepções e entendimentos, embasando-se em diversas abordagens e desviando-se da linearidade da leitura contida no material mais utilizado nas escolas que é o livro didático. E mesmo, este último pode ser acessado sob outras formas, além da tradicional.

Figura 9 – Livro de rolo



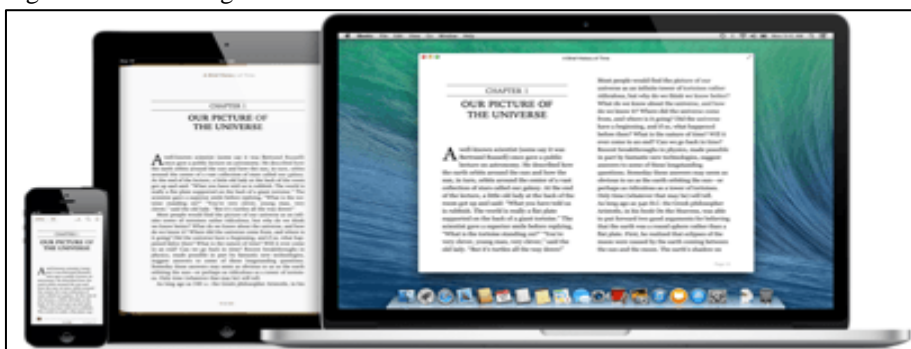
Fonte: Brisolara (2015)

Figura 10 – Livro impresso



Fonte: Google (2017b)

Figura 11 – Livro digital



Fonte: Google (2017c)

As imagens acima trazem um exemplo de maleabilidade quanto as forma de se relacionar com o objeto de aprendizagem, permitido tanto com ou sem uso da Internet. Está esse processo inserido num contexto de mudanças paradigmáticas, que de forma inevitável alcança o espaço escolar e por consequência o ensino de História frente às rupturas que vão acontecendo na sociedade.

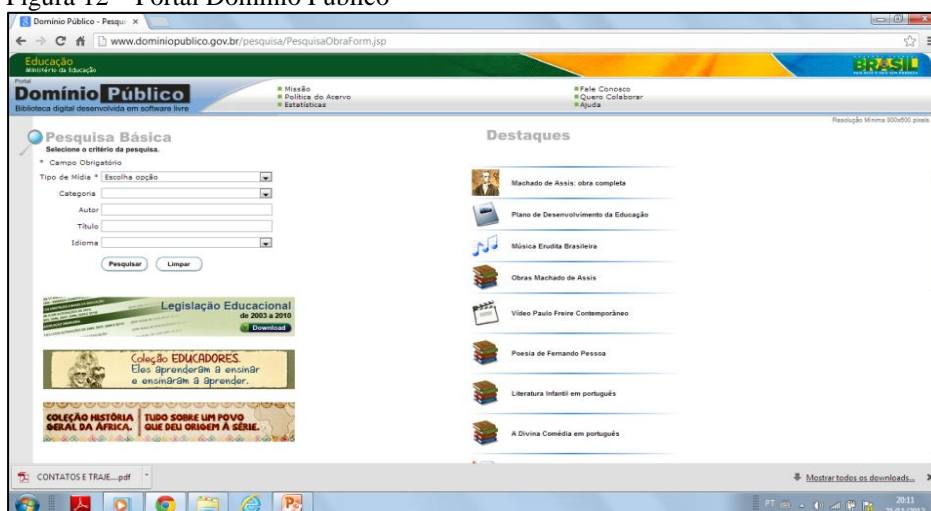
De acordo com Ramal (2000, p. 8), há que perceber inclusive as mudanças quanto as relações de poder dentro da escola, pois,

[...] pela primeira vez na história, a tecnologia da dominação é mais conhecida pelos ‘dominado’[...] o professor trazia o saber, a norma culta, a escrita correta [...] Hoje, ocorre um paradoxo: aquele a ser educado é o que melhor domina os instrumentos simbólicos do poder, o aparato de maior prestígio: as tecnologias.

No entanto, cabe ao docente apropriar-se dessa tecnologia para a condução desse processo, a partir do diálogo e direcionamento dessas ações, quanto a seleção e uso das informações. Daí a importância do desenvolvimento de habilidades não apenas técnicas, mas sobretudo, tecnológicas, pois navegar e localizar conteúdos na Internet seguem padrões e cuidados que precisam ser conhecidos pelos usuários.

Dentre a perspectiva de uso de buscador de Internet, ainda se destaca aqueles de pesquisa mais restrita e diretiva como é o caso das bibliotecas virtuais e dos portais de pesquisa. Nesses casos, em particular, a diferença reside no fato de que cabe ao pesquisador buscar a fonte que melhor se destina aos seus objetivos. Por exemplo, se a intenção de pesquisa é acesso a livros literários, uma indicação é o Domínio Público.

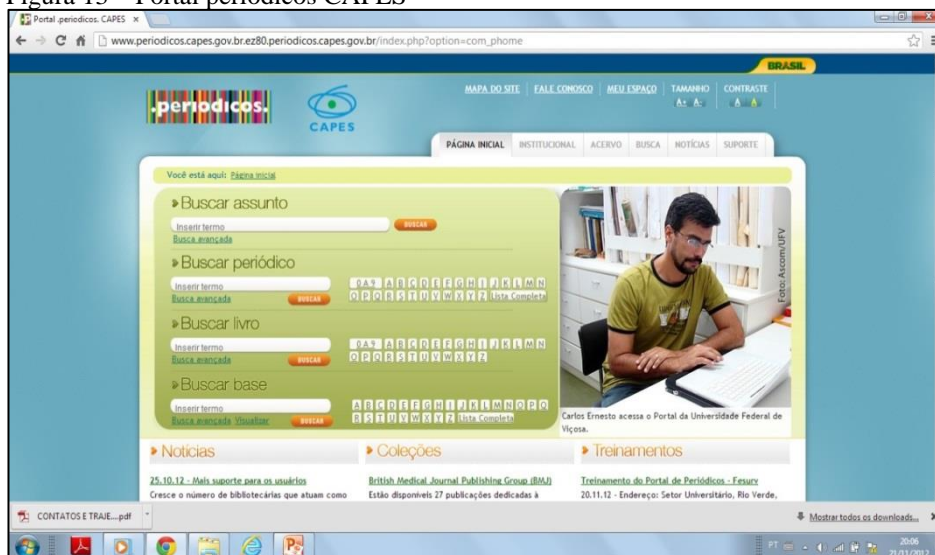
Figura 12 – Portal Domínio Público



Fonte: Portal Domínio Público (2017)

Uma das características mais marcantes deste portal é o fato de ser a maior plataforma brasileira de acesso aberto e acervo de obras literárias nacionais e algumas internacionais. Outro exemplo de plataforma de busca diretiva e aberta são os portais institucionais de pesquisa científica e acadêmica, como é o caso do Portal de Periódicos da CAPES.

Figura 13 – Portal periódicos CAPES



Fonte: Capes (2017)

Entre as vantagens da pesquisa nestes meios, está o fato de que o pesquisador pode acessar o portal e nele selecionar sua busca por assunto, temas de relevância, instituição ou tipo de documento (artigo, monografias, dissertações e teses). Entre os portais mais acessados podem-se destacar ainda o *Scielo* (<http://www.scielo.br/>) e *Redalyc*

(<http://www.redalyc.org/>) que são plataformas internacionais, com base de busca em português.

6.4.2.3 *Redes Sociais*

De acordo com Hardagh et al. (2014), as redes sociais constituem-se como territórios de “aprendizagem cooperativa”, seja como espaço aberto seja como ambiente mediado, no qual a participação é circunscrita aos convidados. Tais ferramentas possibilitam a ressignificação do modelo de ensino tradicional (emissor-mensagem-receptor) que passa a ser redesenhado através da interação entre os participantes por meio do compartilhamento dos conteúdos informacionais.

O uso das redes sociais é muito comum no cotidiano das pessoas e de tal maneira que em alguns aspectos, seu uso já parece até ser natural. Assim, essas já fazem parte do cotidiano dos alunos desde a sua criação, sem que, contudo, seu uso seja sistematizado, no entanto tem se percebido o potencial desta no processo de aprendizagem.

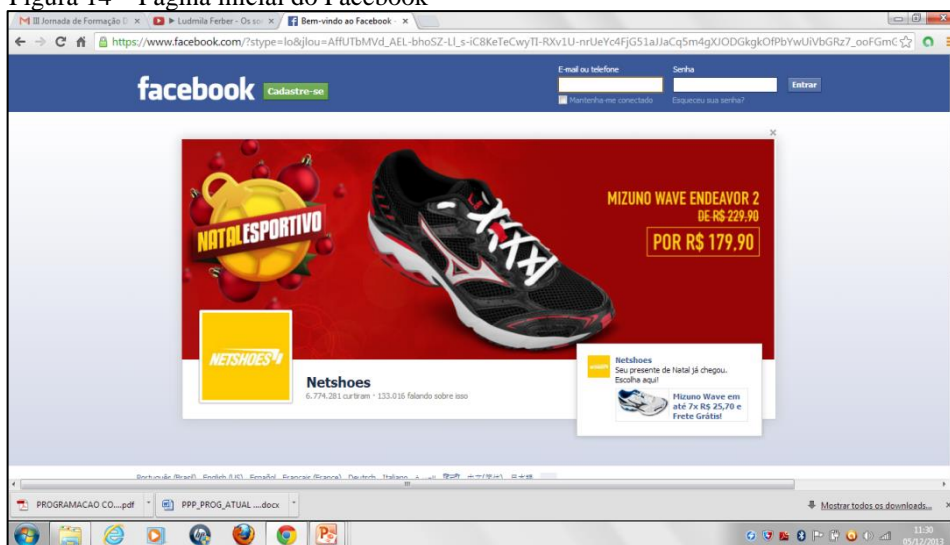
Nesse sentido, deve ser o potencial colaborativo e democrático dessas ferramentas que traz consigo uma nova forma de cognição, não atrelado ao paradigma tradicional, visto que o conhecimento e as ideias publicadas torna-se propriedade coletiva, abertas à intervenções. Assim:

A rede social virtual criada em processos educativos passa a ter outros significados que devem estar atrelados a aprendizagem, ou seja, a proposta de usar este espaço expandido traz consigo as ideias de inovação para a prática educacional então devemos explorar a rede em seu sentido social na comunicação múltipla, que agrega indivíduos com os mesmos interesses e proporciona um grau de interatividade amplo, ou seja, o leitor também é autor, a co-laboração e a criação do conhecimento é a base da relação interativa estabelecida. (HARDAGH et al., 2014, p. 380).

A ideia aqui é fazer com que esta ferramenta seja utilizada para a prática colaborativa e da pesquisa compartilhada, e que possa ser adotada em várias estratégias de ensino, uma destas é o professor no grupo no Facebook, adicionando toda a turma e usando esse espaço para manter contato com os alunos fora da sala de aula, através da postagem de sites de interesse comum (talvez do tópico da aula da semana), de quizzes, ou de fóruns (é lançada uma pergunta para que os alunos deem sua opinião).

O Facebook, enquanto suporte de interação, proporciona um ambiente participativo e dinâmico, para além da sala de aula.

Figura 14 – Página inicial do Facebook



Fonte: Facebook (2017)

As vantagens das redes sociais, enquanto ferramentas de comunicação instantânea, não reside apenas no fato destas encurtarem distâncias geográficas, como também proporcionaram a viabilidade de encontros mais frequentes entre professores e alunos, e consequentemente permitem um aprimoramento no processo de discussão e construção colaborativa.

Outra ferramenta bastante valiosa é o aplicativo de comunicação WhatsApp que permite troca de mensagens de texto, imagens, sons e vídeos. Embora muito utilizado pelos estudantes tem sido em geral empregado apenas para entretenimento e muito menos como estratégia educativa.

Figura 15 – Tela do WhatsApp



Fonte: WhatsApp (2017)

Figura 16 – Recursos do WhatsApp



Fonte: Arquivo Pessoal (2017)

Este recurso pode ser utilizado como ferramenta auxiliar no processo de ensino de da disciplina História, como suporte para trocas e discussão de ideias referentes a uma determinada temática, algo que além de promover a motivação se estenderá para além dos muros da escola.

De acordo com Araújo e Bottentuit Júnior (2015) o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelou os adolescentes como o grupo de pessoas de maior percentual na posse de celulares, entre 2009 e 2011. Cabe, portanto, repensarmos o uso de uma ferramenta de comunicação de ampla utilização, em prol da educação. E o aplicativo *WhastApp* faz parte deste acesso pelo celular e *tablets*, estes já utilizados para o ensino.

O aplicativo de comunicação *WhatsApp* como recurso didático metodológico no processo de ensino-aprendizagem da disciplina História se torna viável, Haja vista que de maneira informal e deliberada possibilita a ação interativa e comunicativa entre docente e discentes. E, além da aproximação entre esses atores, baseia-se numa linguagem espontânea sem o intuito de imposições ideológicas de uns sobre os outros. É, portanto, um ótimo espaço para o professor entender o pensam sobre determinado assunto, mesmo em relação aos menos falantes, acaba sendo portanto um espaço bastante democrático de construção de conhecimentos históricos.

Existem ainda ferramentas que transitam entre redes sociais e colaboração como é o caso das de publicação de vídeos online, que favorecem a criatividade, a perda do medo de se expor, comum a muitos aprendizes, e possibilita a interação com falantes e estudantes da em diversas partes do mundo.

Uma forma em que tais ferramentas podem ser utilizadas é para a gravação de *role plays* dos alunos e posterior upload do material gravado na conta do Youtube, Vimeo ou

Google Vídeos.

Figura 17 – Página Inicial do Youtube



Fonte: Youtube (2017)

Entre outras possibilidades, uma das mais viáveis é a de gravar os trabalhos da turma apresentados em sala e fazer o upload nas contas citadas anteriormente, bem como fazer o caminho contrário, selecionar vídeos de terceiros disponíveis no Youtube, Vimeo ou Google Vídeos e usá-los em aula. Os alunos gostam muito de ilustrar seus trabalhos com vídeos baixados da Internet; por exemplo, se o professor conseguir planejar suas aulas, em bases de vídeo, ele poderá aprimorar a pesquisa, o desenvolvimento e apresentação dos temas propostos.

6.5 Sistemática de avaliação: atividades interativas e colaborativas

A proposta de avaliação para os cursos a serem ofertados é concebida como parte do processo de produção do conhecimento, devendo considerar o atuação do cursista numa perspectiva processual e contínua, em que possa ser ao mesmo tempo criativo, autônomo, participativo e reflexivo. Assim, o processo avaliativo será desenvolvido (online) ao longo de cada curso permitindo o acompanhamento de sua aprendizagem, como base na realização das tarefas propostas para o curso, priorizando a autoavaliação feita pelo participante, uma vez que oportuniza o esforço de aprendizagem autônoma e ao mesmo tempo, a interação cursista-cursista, valorizando e favorecendo a troca de conhecimentos e experiências.

O acesso ao curso será efetivado mediante um cadastro e a criação de um perfil para a plataforma, onde todo material estará disponibilizado. Entre as principais atividades a serem realizadas encontram-se a realização de um fórum não avaliativo em seu aspecto somativo, mas, sim, formativo (haja vista ser um espaço de interação e aprendizagem

colaborativa e coletiva para troca de informações e conhecimentos) e o envio de arquivo com a sistematização da tarefa final referente ao curso realizado.

Os conteúdos a serem estudados de forma livre pelo cursista estarão disponíveis em forma vídeo aulas, tutoriais, PodCasts e material complementar, tais como vídeos e textos considerados relevantes para os estudos do cursista.

São inúmeras as possibilidades e formas de avaliação em cursos a distância. Assim, a avaliação será efetivada como um processo contínuo na ambiência ao Ambiente de Aprendizagem, em que serão utilizados mecanismos e instrumentos diversificados de avaliação de forma que possibilitem ao máximo, que o próprio cursista faça a verificação contínua de seu progresso, acompanhe e reflita sobre seus avanços e dificuldades relativa as atividades desenvolvidas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por esta pesquisa acadêmica constata-se que todos os professores entrevistados possuem Licenciatura em História, a maioria com mais de vinte anos de exercício docente nessa área de conhecimento. Isto não deixa de ser um dado relevante para a pesquisa, tendo em vista as mudanças ocorridas nesse intervalo de tempo, entre a formação recebida por esses profissionais, a ausência de formação continuada ofertada pela rede de ensino e a geração (público discente) atendida na sociedade presente.

Nesse contexto, é possível inferir que tais aspectos estejam relacionados às ideias e representações dos docentes acerca do uso das novas tecnologias no ensino de História e as práticas exercidas pelos docentes no espaço escolar, somadas às situações estruturais vivenciadas por esses sujeitos.

A realidade encontrada nas escolas pesquisadas assemelha-se, no que diz respeito ao ambiente, a que, em geral, a maioria dos professores entrevistados concebe como incompatível com o uso das novas tecnologias educacionais, dadas as dificuldades vivenciadas e apontadas por esses docentes.

Na fala da maioria dos professores ficou evidenciada a não utilização de outras tecnologias além das tradicionais e usuais no dia-a-dia, tais como quadro branco e pincel, livros didáticos e, em alguns casos, a TV, o *data-show*, ou seja: demonstram, na maioria dos casos, não estarem familiarizados com as inúmeras possibilidades oferecidas pelas TICs, para além das paredes da sala de aula e da escola.

Por outro lado, esses professores se dizem conhecedores das novas tecnologias, e atribuem importância a estas, enquanto equipamentos, recursos que poderão auxiliar o processo de ensino–aprendizagem da História no contexto atual, porém alegam, na maioria dos casos, não utilizarem nem mesmo como recurso didático, pelos motivos por eles destacados: 1) tempo decorrido da formação inicial; 2) falta de formação que os habilite a manipularem as novas tecnologias; 3) falta de interesse dos alunos nas diversas situações de aprendizagem nas várias disciplinas, e entre estas a História; 4) ausência de interesse dos discentes em utilizarem a tecnologia para a aprendizagem, voltando-se mais especificamente para o aspecto do entretenimento e falta de condições estruturais relativas ao espaço escolar.

Foram esses dilemas que mostraram possibilidades de intervenções, com base em proposta pedagógica voltada para os professores de História, frente às inovações das tecnologias educacionais nesse campo de trabalho, buscando-se novos caminhos que visem melhorias para o processo ensino- aprendizagem, relativos a essa disciplina, o que não deixa

de ser um desafio, permeado por obstáculos provenientes da própria trajetória de formação da maioria destes professores.

Muitas vezes, esses obstáculos se estabelecem tanto em níveis materiais quanto intelectuais, no que diz respeito à arquitetura do processo. No entanto, pela própria dinamicidade inerente a esse componente curricular, e dada sua importância no que diz respeito à formação do cidadão, faz-se necessário buscar mecanismos que favoreçam a dinâmica inerente ao ensino da História.

Nessa perspectiva, este estudo possibilita a compreensão de que a função de ensinar exige, do professor de História, a realização de alguns processos básicos e fundamentais, tais como uma seleção cultural definida entre os saberes disponíveis socialmente e historicamente produzidos, percepção quanto aos recortes necessários a serem trabalhados com as atuais gerações, bem como os procedimentos e recursos apropriados e favoráveis ao contexto.

Essas escolhas implicam, portanto, em opções culturais, técnicas, políticas e éticas (conscientes ou inconscientes) que favorecerão tanto uma postura crítico-dialética frente à ação de ensinar ou o contrário, a omissão ou negações de fatos históricos. Tal seleção se realiza e se expressa nas práticas concretizadas pelos docentes, conforme suas intenções educativas.

Assim, o ensino deve estar voltado para as transformações vivenciadas pela sociedade contemporânea, ensejando aos segmentos envolvidos inserir-se no contexto tecnológico, com vistas a atualizar seus saberes e práticas em sala de aula.

Do mesmo modo, torna-se fundamental que tais profissionais repensem suas práticas, no sentido de perceber o potencial e as alternativas possibilitadas pela inclusão das novas tecnologias no fazer pedagógico.

Visto que nas competências: científica, técnica, humana e política desenvolvidas pelo professor, torna-se essencial o uso pedagógico das novas tecnologias no trabalho com os estudantes de modo que elas contribuam para uma formação ainda mais ampla, atraente, construtiva e significativa, para esses sujeitos históricos inseridos no contexto contemporâneo.

É necessário perceber as transformações e interferências que as TICs vêm apresentando às Instituições sociais, entre estas as educativas, as quais já se constituem espaços colaborativos de construção do conhecimento, tendo como atores principais os professores e os alunos, no processo ativo de construção do conhecimento.

Tal entendimento, referente ao ensino de História auxiliado pelo uso das TICs, não se estabelece apenas na questão de saber utilizar um determinado número de recursos e

programas, mas implica, sobretudo, numa alteração de mentalidade e de postura perante o processo de ensino e aprendizagem, por parte dos que compõem a escola.

Entende-se que essas ferramentas podem e devem ser utilizadas, não somente como suporte à realização de apresentações tanto pelos professores quanto pelos estudantes, mas precisam convir para a produção da aprendizagem de forma ainda mais significativa. Pois, enquanto instrumentos pedagógicos, torna-se conveniente que as TICs sejam incluídas na ação docente do professor de História.

Em relação ao processo de formação para utilização das TICs, expressamos a compreensão de que estes são conhecimentos que vão agregar valores aos saberes de que eles já dispõem, construídos em sua trajetória profissional, a fim de que possam relacioná-los às necessidades dos alunos e dos objetivos pedagógicos a serem atingidos.

Acreditamos, sobretudo, que a discussão da problemática investigada não se esgota com a realização desta pesquisa, mas enseja espaços para a percepção de novos olhares e problematizações que poderão surgir com base neste assunto.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia Maria. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 163-171, out/dez. 2011.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth de. **Proinfo**: Informática e formação de professores. v. 2. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação a Distancia, 2000.
- ARAÚJO, Patrício Câmara; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. O aplicativo de comunicação Whatsapp como estratégia no ensino de Filosofia. **Temática**, ano 11, n. 2, fev. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica>>. Acesso em: 10 mar. 2017.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- AZEVEDO, Crislane. A formação docente em História como profissional do magistério da educação básica. **História & Ensino**, Londrina, v.21, n.2, p.55-58, julho. /dez.2015.
- AZEVEDO, Patrícia Bastos de. MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Ensino de História: argumentação e construção de sentido na História ensinada. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.6, n.1, p. 111-120, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/1020/2004>>. Acesso em: 21 ago. 2016.
- BARBOSA, Alexandre de Freitas. **O mundo globalizado**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, José de Assunção. **O tempo do historiador**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na Universidade**. 4. ed. São Paulo: Papyrus, 2002.
- BEHRENS, Marilda Aparecida; RODRIGUES, Daniela Gureski. Paradigma Emergente: um novo desafio. **Pedagogia em Ação**, v. 6, n. 1, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/9233/7685>>. Acesso em: 26 jul. 2016.
- BEZERRA, Gonçalves Holien. Ensino de História: Conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro. (Org.). **História na sala de aula: Conceitos, Práticas e Propostas**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008.
- _____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BLOGGER. **Página inicial do Blogger**. 2017. Disponível em: <www.blogger.com>. Acesso em: 2 mar. 2017.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; COUTINHO, Clara Pereira. Comunicação Educacional: do modelo unidireccional para a comunicação multidireccional na sociedade do conhecimento. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO (SOPCOM), 5., 2007, Braga. **Actas...** Braga: Universidade do Minho, 2007. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7770>>. Acesso em 22 fev. 2017.

BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As escolas históricas**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1983.

BOURDIEU, P. **A distinção**. Porto Alegre: Zouk, 2007.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 08 de 1º de dezembro de 1971. Brasília (DF), 1971. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/resolu%E7%E3o%20n.%208-1971fixa%20o%20n%FAcleo%20comum....pdf>. Acesso em: 6 jun. 2016.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 6 jun. 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília (DF), 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara Superior de Educação. Parecer CNE/492/2001, de 03 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, comunicação Social, Ciências Sociais, Biblioteconomia, arquivologia e Museologia. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

_____. Resolução CNE/Cp, nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2016.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 15 fev. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2015.

_____. Ministério da Educação. Programa Mais Educação. **Caderno digital**. Brasília, DF: Programa Mais Educação, 2013. (Série Cadernos Pedagógicos). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12330-culturadigital-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 jul. 2016.

BRISOLARA, Oscar Luiz. **Livros primitivos**: os livros primitivos eram rolos. 2015. Disponível em: <<http://oscarbrisolara.blogspot.com.br/2015/11/livros-primitivos-os-livros-primitivos.html>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

BRITO, Gláucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias**: um repensar. Curitiba: IBPEX, 2008.

BRITO, Luciana Souza de. **Novas tecnologias**: aplicação no ensino da geografia na Escola Estadual Edvaldo Brandão Correia. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) – Instituto Superior de Educação, Faculdades Jorge Amado, Salvador, 2007. Disponível em: <http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_7879/artigo_sobre_novas-tecnologias>. Acesso em: 20 maio 2016.

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento II**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

CABRAL, Maria do Socorro Coelho. O ensino de História do Maranhão no 1º grau (3a. e 4a. SÉRIES. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 3, n. 2, p. 5-33, jul./dez. 1987.

CAIMI, Flávia. Por que os alunos (não) aprendem História?: reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, Niterói, v. 11, n. 21, 2007.

CARVALHO, Fábio Câmara Araújo de. **Tecnologias que educam**: ensinar e aprender com tecnologias da informação e comunicação. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

CASTELLS, Manuel. A era da informação: economia, sociedade e cultura. In: _____. **A sociedade em rede**. v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **A galáxia da internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CERRI, Luis Fernando. A formação de professores de história no Brasil: antecedentes e panorama atual. **Revista história, histórias**. Brasília, v. 1, n. 2, 2013.

CERTEAU, Michel de. Uma prática. In: _____. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Revista Estudos avançados**, v. 5, n. 11. 1991. 20p. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601/10152>>. Acesso em: 17 jun. 2016.

_____. **A história ou a leitura do tempo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Portal de Periódicos CAPES**. 2017. Disponível em: <<http://www-periodicos-capes-gov-br>>. Acesso em: 2 mar. 2017.

CORTELAZZO, I. B. C. **Colaboração, trabalho em equipe e novas tecnologias de comunicação**: relações de proximidade em cursos de pós-graduação. 2002. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

DARNTON, Robert. **O grande massacre de gatos: e outros episódios da história cultural francesa**. São Paulo: Graal, 2011.

DICIONÁRIO AURÉLIO ON-LINE. **Dicionário de Português**. 2016. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/ferramenta>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

DOSSE, François. **A história**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

ELIAS, N. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. v. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

FABENI, Marco Antonio. A inserção de tecnologias digitais na educação básica da rede estadual de ensino. In: MULLER, Claudia Cristina et al.(Org.). **Inovações educativas e Ensino Virtual: equipes capacitadas, práticas compartilhadas**. Ponta Grossa: Estúdio texto, 2015.

FACEBOOK. **Página inicial**. 2017. Disponível em: <<https://www.facebook.com>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

FERNANDES, Sidneia Caetano De Alcântara. **As tecnologias de informação e comunicação no ensino e aprendizagem de história: possibilidade no ensino fundamental e médio**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco, Cidade Campo Grande, 2012.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. **A importância das novas tecnologias no Ensino de História**. Brasília (DF): Universa, 1999.

FILÉ, Valter. Novas Tecnologias, Antigas estruturas de produção de desigualdades. In: FREIRE, Wendel; et al. **Tecnologia e Educação: as mídias na prática docente**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. Campinas. Papyrus, 1993.

_____. A História na Educação Básica: conteúdos, abordagens e metodologia. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: [s.n.], 2010.

FRANCO JR., Hilário. Le Goff. In: PARADA, Mauricio (Ed). **Os historiadores clássicos da História**. v. 13. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2014. p.117-140.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GABRIEL, Martha. **Educar / a (r)evolução digital na educação**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOOGLE. **Base de busca inicial**. 2017a. Disponível em: <<https://www.google.com.br>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. **Livro impresso**. 2017b. Disponível em: <<https://www.google.com.br>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. **Livro digital**. 2017c. Disponível em: <<https://www.google.com.br>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

GOOGLE SCHOLAR. **Base de busca acadêmica na Internet do Google**. 2017. Disponível em: <<https://scholar.google.com.br>>. Acesso em: 17 mar. 2017.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 1, p.01 -27, 1988.

HARDAGH, Claudia Coelho; et al. Redes Sociais para Aprendizagem Aberta Expandida. In: OKADA, Alexandra (org.). **Recursos educacionais abertos & redes sociais**. 2. ed. amp. São Luís: [s.n.], 2014. p.378.

HENNIGEN, Inês. A contemporaneidade e as novas perspectivas para a produção de conhecimentos. **Cadernos de Educação, FaE/PPGE/UFPel**, Pelotas, n.29, p.191-208, jun./dez. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1788/1670>>. Acesso em: 03 jun. 2016.

HOBBSAWN, Eric J. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

IANNI, Otavio. **A era do globalismo**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2007.

KARNAL, Leandro. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

_____. **O novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KOSELLECK, Reinhart. Critérios históricos do conceito moderno de revolução. In: _____. **Futuro passado: contribuições à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC Rio, 2006.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica, **Educação & Sociedade**, Campinas, v.18, n.60, dez.1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a1.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

KUHN, Thomas S. **A estruturas das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LE GOFF, J. **O imaginário medieval**. Lisboa: Editorial Estampa, 1994.

_____. **História e memória**. 5. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34 Ltda, 1999.

LIA, Cristine Fortes; COSTA, Jéssica Pereira da; MONTEIRO, Katani Maria Nascimento. A produção de material didático para o ensino de História. **Revista Latino-Americana de História**, v. 2, n. 6, ago. 2013.

LOPES, Claudia Pocho; et al. **Tecnologia Educacional**: descubra as possibilidades na sala de aula. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MACHADO, Cláudia; FARIAS, Maria Auxiliadora de Almeida. Das teorias pré-tecnológicas às abordagens colaborativas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL TIC E EDUCAÇÃO, 2., [2012?], Portugal. **Anais...** Portugal: Universidade do Minho, [2012?].

MAGALHÃES, Marcelo de Souza; et al. (Orgs.). **Ensino de História**: usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

MARTINS, L.M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MENDES, Flavio Ramos. **Tecnologia e a construção do conhecimento na sociedade da informação**. Londrina, 2007. 88f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2007.

MESQUITA, Ilka Migilo de; ZAMBONI, Ernesta. A formação de professores na trajetória histórica da associação nacional de história (ANPUH) In: FONSECA, Zamboni (Orgs.) **Espaços de Formação do Professor de História**. Campinas. SP. Papyrus, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo. Hucitec, 2008.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Aulas de História: questões do/no tempo presente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 58, p. 165-182, out./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n58/1984-0411-er-58-00165.pdf>>. Acesso em: 09 ago. 2016.

_____; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.) **Ensino de História**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2007.

MORAN, José Manuel. **Desafios na comunicação pessoal**: gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e tecnológica. São Paulo: Paulinas, 2007.

_____. Uma lenta evolução: entrevista. **Guia de Educação a Distância**, 2015. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/evolucao.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessário a Educação do Futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília (DF): UNESCO, 2001.

MULLER, Claudia Cristina; et al. (Org.) **Inovações educativas e Ensino Virtual**: equipes capacitadas, práticas compartilhadas. Ponta Grossa: Estúdio texto, 2015.

NADAI, Elza; BITTENCOURT, Circe. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY, Jaime (Org.). **Ensinar História**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p.96.

NASCIMENTO, Maria Nadir. **História do Maranhão**. São Paulo: FTD, 2001.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial de Educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

PERES, Marcus Vinicius Monteiro. **Ensino de História, novas tecnologias digitais e temporalidade**: uma análise discursiva de um material didático em circulação nas escolas públicas da educação básica. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PINSKY, Jaime. **O ensino de História e a criação do fato**. 2. impr. São Paulo Contexto, 2014.

PINTO, Álvaro. **O Conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

PORTAL DOMINIO PUBLICO. **Página inicial**. 2017. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

PRENSKY, Marc. Nativos digitais, imigrantes digitais. **De On the Horizon (NCB University Press)**, v. 9, n. 5, out. 2001. Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/1XXFbstvPZIT6Bibw03JSsMmdDknwjNcTYm7j1a0noxY/edit>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

RAMAL, Andrea Cecilia. Ler e escrever na cultura digital. **Revista Patio**, Porto Alegre, ano 4, n.14, p.1-10, ago./out. 2000. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/literatura/0003.html>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

RAMOS, Edna Maria Faust; et.al. **Introdução à Educação digital**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação a Distância, 2009.

RICHARDSON, Roberto Jary. **Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2012.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. Campina, SP: Unicamp, 2007.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: Passado, Presente e Perspectivas a partir do Caso Alemão. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR. v.1, n.1,15, jul./dez. 2006.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 34. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2001. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5). 94 p.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/24245>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

SIEMENS, George. **Conectivismo**: uma teoria da aprendizagem para a era digital. 2004. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/quimicadobruno/conectivismo-uma-teoria-para-a-era-digital>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

_____. Conectivismo: uma teoria de aprendizagem para a idade digital. In: APARICI, Roberto. **Conectados no Ciberespaço**. São Paulo: Paulinas, 2012.

SILVA, Marco Antonio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.31, n. 60, p.13-33, 2010.

SOARES, Conceição; SANTOS, Edméa. Artefatos tecnoculturais nos processos pedagógicos: usos e implicações para os currículos. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. (Org.). **Temas de Pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUSA, Aparecida Ferreira de. Ensino de história e novas tecnologias. **Blog**, 2017. Disponível em: <<http://entecnologias.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. **Saberes docente e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAVARES, Luana Ceciliano. **A educação histórica e as mídias digitais construindo o conhecimento histórico em sala de aula**. 2015. 109f. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal Rio Grande, 2015.

TECH TUDO. **Plataforma MOODLE para elaboração de cursos a distância**. 2017. Disponível em: <<http://www.techtudo.com.br>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

THIAGARAJAN, S.; PSIGNA, A.L. Literature Review on the Soft Technologies o Learning. **Basic Research and Implementation in Developing Educational Systems**, 2, jul. Cambridge: Harvard University, 1988.

THOMPSON, Edward. **A miséria da Teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Página inicial da Plataforma de Cursos Abertos**. 2017. Disponível em: <<http://www.cursosabertos.uema.br/>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **AVA UFRB**. 2017. Disponível em: <<http://ava.academico.ufrb.edu.br/>>. Acesso em: 125 mar. 2017.

UTTA, Bergson Pereira; et al. As Políticas Educacionais no Brasil: desafios e demandas contemporâneas para a formação docente. **Caderno de Pesquisa**, São Luís, v.17, n.2, jan./abr.2010.

VASCONCELOS, Charliton. **Peter Drucke e o futuro da Administração no mundo e no Brasil**. 2008. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/artigos/economia-e-financas/peter-drucker-e-o-futuro-da-administracao-no-mundo-e-no-brasil/25131/>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

VENDRUSCOLO, Franciele Liliane; FERREIRA, Kássia Quadros, ROSSATO, Mariel. **O uso do blog no processo educacional**: relato de experiência da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Cândida Zasso de Nova Palma. 2008. Disponível em: <<http://www.unifra.br/eventos/jne2008/Trabalhos/85.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

YOGOTSKY, Levy. Revista Nova Escola. Grandes Pensadores. **Revista Nova Escola**, v. 1-2, ed. 25, abr./jul. 2009.

WHATSAPP. **Tela do WhatsApp**. 2017. Disponível em: <https://www.whatsapp.com/?l=pt_br>. Acesso em: 6 mar. 2017.

WHITE, H. Enredo e verdade na escrita da história. In: MADERBA, Jurandir. (Org.). **A história escrita**: teoria e história da historiografia. São Paulo: Contexto, 2008.

YOUTUBE. **Página inicial do Youtube**. 2017. Disponível em: <www.youtube.com>. Acesso em: 15 mar. 2017.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) participante,

Sou estudante do Programa de Pós- Graduação em História, Ensino e Narrativas – Mestrado Profissional / PPGHEN da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Estou realizando uma pesquisa sob orientação do Prof. Dr. Jackson Ronie Sá da Silva, cujo objetivo é compreender as ideias de professores de História sobre o uso das novas tecnologias no Ensino de História.

Sua participação envolve a realização de uma entrevista, que será gravada se assim você permitir, e que tem a duração aproximada de vinte minutos.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a).

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo (s) pesquisador (es) no telefone: (98) 996088587, ou pela entidade responsável – Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas – Mestrado Profissional / PPGHEN da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.

Atenciosamente,

 Maria Aparecida Ferreira de Sousa
 Pesquisadora / Mestranda
 Matrícula: 15HN07 / UEMA

 Local e data

 Jackson Ronie Sá da Silva
 Professor Orientador
 Matrícula: 1712611 / UEMA

 Local e data

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

 Nome e assinatura do participante

 Local e data

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista

Prezado(a) professor(a),

Esta pesquisa é parte do trabalho de Dissertação de Mestrado em História Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA,

Solicito sua colaboração para a participação desta entrevista.

1-Pra você, o que é Ensinar História?

2-Existem dificuldades no processo de ensino-aprendizagem da disciplina História?

3- Que recursos didáticos você utiliza em sala de aula?

4- Pra você o que são recursos didáticos tecnológicos?

5- Você vê relação entre o ensino de História e tecnologias?

6- Que contribuições essas ferramentas (tecnológicas) podem trazer para o ensino de História em nível de Ensino Médio?

7- O uso de tecnologias interfere no processo de aprendizagem dos alunos?

8 -A escola em que você trabalha investe em recursos tecnológicos? quais tipos de Recursos?

9-A escola em que você trabalha oferece formação continuada que habilite o professor utilizar os recursos tecnológicos em sala de aula?

10-O Projeto Político - Pedagógico (PPP) de escola prevê o uso de tecnologia no ensino dessa

disciplina?

11-Existe laboratório de Informática na escola? São utilizados para as aulas de História? de que forma?

12- Você poderia nos dar sugestões de TIC's para serem utilizadas nas aulas de História?

Qual é sua formação inicial?

Qual sua maior titulação?

A quanto tempo leciona a disciplina História?

ANEXO A – Carta de apresentação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA, ENSINO E NARRATIVAS - PPGHEN
MESTRADO PROFISSIONAL**

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Apresento **MARIA APARECIDA FERREIRA DE SOUSA** mestranda do Programa de Pós- Graduação em História, Ensino e Narrativas – Mestrado Profissional / PPGHEN da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. A referida mestranda iniciou suas atividades de pesquisa e desenvolverá a investigação intitulada “SABERES DOCENTES E NOVAS TECNOLOGIAS: uma proposta pedagógica para utilização de novas ferramentas pedagógicas no ensino de História”, sob minha orientação. A referida mestranda fará entrevistas com professores de História do Ensino Médio de escolas públicas visando conhecer ideias e representações sobre o ensino de História. Assim, solicito à direção que permita à mestranda ter acesso a esta instituição de ensino para realizar as entrevistas com os professores de História. Grato pela atenção e disponibilidade.

São Luís – MA, 11 de abril de 2016.



Prof. Dr. Jackson Ronie Sá da Silva
Professor do Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas – PPGHEN / UEMA
Coordenador do Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências, Saúde e Sexualidade (GP – ENCEX)
Contatos: jacksonronie@ig.com.br; fone: (98) 991143854; Departamento de Química e Biologia (UEMA):
(98) 32441315