

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Antonio Wellington Melo Souza

**“Mudando a Cara da História”**  
**Tecnologias da Informação e Comunicação na Produção do Saber**  
**Histórico em Sala de Aula: Uma Proposta Pedagógica.**

488967

T

371.694:681.3

S729m

2005

PORTO ALEGRE  
2005

UFERS  
BIBLIOTECA S. DE E. DE EDUCAÇÃO

Antonio Wellington Melo Souza

**“Mudando a Cara da História”  
Tecnologias da Informação e Comunicação na Produção do Saber  
Histórico em Sala de Aula: Uma Proposta Pedagógica.**

Dissertação de mestrado submetida ao corpo docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosa Maria Vicari**

PORTO ALEGRE  
2005

**Para**

**Mel Marília Neiva Melo**

"Pra mim tu és a estrela mais linda,  
teus olhos me prendem e fascinam  
a paz que eu gosto de ter"

**Rosana Neiva Melo**

"... Vida é fazer todo sonho brilhar,  
ser feliz no teu colo e dormir e depois acordar"  
"... Eu gosto de você e gosto de ficar com você.  
Meu riso é tão feliz contigo,  
meu melhor amigo é o meu amor"

**Lourdes Melo**

"Aos teus olhos de mãe  
respiro forte sou mais eu;  
olha teu filho já cresceu  
mas no teu colo ainda dorme  
mesmo longe, teu calor o envolve."

**Lúcia Melo**

"São as pequenas coisas que valem mais.  
E tão bom estarmos juntos,  
e tão simples."

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a **DEUS**, pai supremo que nós dá força e proporciona perseverança, determinação e vontade de viver.

Ao **PROINFO**.

À **SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA**.

Ao **INSTITUTO ANÍSIO TEIXEIRA – IAT**.

À **COOPEDUCAR, COLÉGIO NOVO ESPAÇO e C.E.F.C.M.**

À **DIREÇÃO** da escola onde a pesquisa foi realizada.

Aos professores da **UFRGS**, em especial à **Prof.<sup>a</sup> Rosa Maria Vicari**, minha orientadora, pela paciência, disponibilidade, apoio, dedicação, simpatia e carinho que asseguraram a confiança necessária para continuar o processo.

Aos professores **Lauro Nakayama**, pelo apoio nessa trajetória, e **Sérgio Franco**, pelas orientações que culminaram nesta pesquisa.

À professora **Elisabeth Costa Gomes**, por acreditar que tudo é possível quando se tem fé, coragem e determinação e pela colaboração. *“Tudo vale a pena quando a alma não é pequena.”*

Aos alunos da 2ª série do Ensino Normal envolvidos no projeto “Mudando a Cara da História.” (**Aline, Bruna, Carla Grazielle, Carlos Alberto, Dailane, Gláucia, Janaína, Janicélia, Joseane, Luiz Carlos, Maiane, Sivanildo, Adriana, Ana Paula, Bárbara, Camila, Carla Simone, Edinéia, Liliane, Luciene, Márcia, Quelline, Renadilane, Sylvania, Síntia, e Tereza**). Sem vocês, este trabalho não teria sentido.

Aos colegas do Mestrado, em especial às colegas **Elmara Souza e Cláudia Vien**.

Aos funcionários do NTE/04, em especial **Josiene Almeida**

A minha esposa,  
**Rosana Neiva Melo.**

Aos meus pais,  
**Francisco Souza e Maria de Lourdes Melo.**

Aos meus irmãos,  
**Francisco Filho, Paulo Sérgio Melo (*in memoriam*), Carlos Melo, Lúcia Melo e Leide Melo.**

A **TODOS** os meus **AMIGOS.**

## **LISTA DE QUADROS**

- Quadro 1 - As transformações do Ensino da História no Brasil p.36
- Quadro 2 – A sala de aula antes e depois da Internet p.60
- Quadro 3 - Fatores que dificultam a utilização dos laboratórios de informática, segundo os professores p.104

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

A.C – Atividade Complementar

EAD – Educação a distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IAT – Instituto Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional

NTE-04 - Núcleo de Tecnologia Educacional de Santo Antonio de Jesus

NTIC – Novas Tecnologias da Informação e Comunicação

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PROINFO – Programa Nacional de Informática na Educação

SEC- BA – Secretaria de Estado de Educação do Estado da Bahia

TICs – Tecnologias da Informação e da Comunicação

USP – Universidade de São Paulo

“A relação entre ensino e aprendizagem deve ser um convite e um desafio para alunos e professores cruzarem, ou mesmo subverterem as fronteiras impostas entre diferentes grupos sociais e culturas, entre a teoria e a prática, a política e o cotidiano, a arte e a vida. Como? Certamente um dos caminhos é renovar, cotidianamente, nossas práticas dentro e fora da escola. É procurando agir como cidadãos, sujeitos da história e do conhecimento. É criando possibilidades de mudanças. E os limites? Talvez o principal seja a força da tradicional concepção de prática de ensino de história”.

Selva Guimarães Fonseca



## RESUMO

Esta dissertação pretende discutir possibilidades pedagógicas vinculadas ao uso das Tecnologias da Comunicação e Informação no ensino e aprendizagem de História. O ponto de partida para esta reflexão é um estudo desenvolvido com alunos de uma turma da 2ª série do Ensino Médio de uma escola pública do município de Santo Antonio de Jesus na Bahia, onde, utilizando-se as Tecnologias da Informação e Comunicação, em especial a Internet, foi possível observar de que maneira esse espaço pode promover e facilitar o processo de produção do saber histórico em sala de aula. As reflexões sobre as mudanças sociais e o papel da escola e do professor e a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação no ambiente escolar através do trabalho com projeto de pesquisa constituem objetos de estudo que sinalizam para a melhoria da qualidade do ensino de História. São retratados o estímulo à pesquisa, o compartilhamento de informações, a quebra de paradigmas, o trabalho em grupo e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de competências individuais e a análise de possíveis ganhos pedagógicos, favorecida em ambientes informatizados por meio da construção ativa do conhecimento. A prática pedagógica e a colaboração das Tecnologias da Informação e Comunicação a melhoria da aprendizagem foram analisadas. A experiência comentada, desenvolvida em ambiente escolar, com os grupos de alunos possibilitou, a partir do depoimento dos alunos e professora, reflexões dos aspectos cognitivos e motivacionais e das competências a serem desenvolvidas na melhoria do processo de ensino -aprendizagem de História, contribuindo para a proposição de novas práticas pedagógicas.

Palavras-chaves: Ensino de História, Tecnologias da Informação e Comunicação, Internet na Escola, Problematização e Prática Pedagógica.

## ABSTRACT

This dissertation aims at discussing pedagogical possibilities related to the use of Information and Communication Technologies in History teaching and learning. The starting point of this reflection was a study carried out with students in the second year at high school of a public school in Santo Antonio de Jesus - Bahia, Brazil. It was possible to notice that the use of Information and Communication Technologies, particularly Internet, can foster and facilitate the process of production of historical knowledge in the classroom. Social changes, both the school's and teachers' roles, and the insertion of Information and Communication Technologies in the school environment through research projects constitute study objects, since they point to the quality improvement of History teaching. Stimulus to research, information sharing, paradigm rupture, teamwork, development of individual competencies and an analysis of possible pedagogical achievements in informational environments by means of the active knowledge construction have been focused. The pedagogical practice and the cooperation of Information and Communication Technologies with a more significant learning were analyzed. From both the teacher's and students' testimonies, the experiment developed in the school environment with High School students enabled us to reflect on cognitive and motivational aspects of competencies to be developed so as to improve the History teaching and learning process, thus contributing towards the proposal of new pedagogical practices.

**Key Words:** History Teaching, Information and Communication Technologies, Internet at School, Pedagogical Problematization and Practice.

## SUMÁRIO

### INTRODUÇÃO

1. CONTEXTUALIZAÇÃO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	20
1.1. A relação do Pesquisador com o Tema da Pesquisa	20
1.2. A Escola	22
1.3. O Proinfo - Programa Nacional de Informática na Educação	23
1.3.1. O Núcleo de Tecnologia Educacional de Santo Antonio de Jesus	25
1.4. Questão de Estudo e Objetivos	26
1.5. Método: pesquisa-ação	27
1.6. Coleta de Dados	29
2. OS DESAFIOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL	31
2.1. Ensino tradicional e as aulas de História	32
2.2. Ensino e Aprendizagem de História: um canal de contribuição para formação da Cidadania.	39
3. O PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA A PARTIR DE UM OLHAR CONSTRUTIVISTA	44
3.1. Como acontece a construção do conhecimento segundo a concepção do pensamento piagetiano?	45
3.1.1. Os estágios do desenvolvimento humano	49
3.2. A Dialética no pensamento piagetiano e ensino - aprendizagem de História	51
4. A INCORPORAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR	55
4.1. Internet: um canal aberto para viabilizar o processo de construção do conhecimento nas escolas.	57
4.1.1. Perigo à vista: alguns problemas de uso da Internet na Educação.	61
4.2. Pesquisa e Internet	67
4.2.1. A pesquisa convencional no ensino de História	68
4.2.2. A Internet como fonte de pesquisa no processo de ressignificação do ensino e aprendizagem de História	69
4.3. Educação a Distância	73

4.3.1.	Grupos de discussão	75
4.3.2.	Fórum de debates	76
4.3.3.	Webquest	76
4.3.4.	<i>Chats</i> ou salas de bate-papo	77
4.3.5.	<i>E-mail</i>	78
4.3.6.	Aulas-pesquisas	78
4.3.7.	Videoconferência	78
4.3.8.	World Wide Web e criação de páginas	79
4.4.	Navegar é preciso? O hipertexto e a quebra da linearidade	80
5.	O PAPEL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM.	84
5.1.	Desafios educacionais do século XXI: redefinindo o papel do professor de História	85
5.2.	A problematização no ensino de História: uma possibilidade dialética de construção do conhecimento em sala de aula	93
5.3.	Tecnologias da Informação e Comunicação no processo ensino - aprendizagem de História: um caminho promissor?	97
6.	MUDANDO A CARA DA HISTÓRIA - CONTEXTUALIZAÇÃO, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO PROJETO	103
6.1.	Conhecendo melhor a escola e o aproveitamento que ela faz dos laboratórios de informática...	104
6.2.	Conquistando professores...	106
6.3.	O encontro com os sujeitos da pesquisa	107
6.4.	Mapeando os sujeitos	109
6.5.	Algumas considerações gerais iniciais	116
6.6.	Iniciando o projeto: discutindo formas de trabalho com o grupo	119
6.7.	O mar de informações e as orientações para um melhor remar	123
6.8.	A contextualização dos conteúdos	127
6.9.	A problematização das aulas	129
6.10.	A discussão, reflexão e a (re)construção do conhecimento histórico no grupo e no coletivo	131
6.11.	As aulas teóricas exploratórias	134

6.12. A estrutura física dos laboratórios de informática e a mudança na relação aluno/professor	134
6.13. O processo de produção dos <i>sites</i>	136
6.14. A socialização dos conhecimentos construídos	138
6.15. Depoimentos de alguns alunos são apresentados na seqüência	140
6.16. Algumas dificuldades durante o projeto	143
7. CONCLUSÃO	145
7.1. Contribuição do trabalho	150
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	152
APÊNDICES	157

## INTRODUÇÃO

Com as transformações sociais e, conseqüentemente, das relações de trabalho, novas são as exigências em relação à Educação. É preciso formar pessoas capazes de lidar com problemas a respeito dos quais ainda não temos idéia, lidar com o inesperado e com a incerteza (MORIN, 2000). O mundo vive um acelerado desenvolvimento que está provocando mudanças significativas nos cenários político, social, econômico, cultural e, principalmente, tecnológico.

A informática, com o surgimento dos computadores em meados do século XX, desenvolveu-se de tal forma que atualmente já não existe campo de atividade humana moderna que não seja realizada com a sua influência ou presença. Testemunha-se uma emergência avassaladora de tais máquinas e de sua forma de interferir e agregar-se à sociedade.

A sociedade em que vivemos se caracteriza por produzir e consumir informação, em quantidades cada vez mais crescentes. A cada três ou quatro anos, dobra a quantidade de conhecimento produzida pela humanidade e grande parte desse conhecimento, se antes nos chegava basicamente através de livros, jornais e revistas, é disponibilizada agora por meios bastante diferentes (FONSECA, 2005).

Essas mudanças pelas quais a sociedade vem passando têm levado os educadores a rever a Educação e a função da escola. As discussões acerca das reformas curriculares em todos os níveis da Educação Básica, a fragmentação dos conteúdos, a falta de relação dos

conteúdos com a realidade e com as experiências de vida dos alunos têm ganho atenção especial no âmbito educacional.

De acordo com os estudiosos da educação, o papel da escola é o de desenvolver um projeto educacional competente que promova competências e habilidades que permitam aos alunos pensar e relacionar o conhecimento gerado na escola com as suas experiências de vida e com os acontecimentos ocorridos na sociedade, de modo a estabelecer uma relação ativa com o objeto do conhecimento. Mesmo porque “vivemos um tempo de mudanças e incerteza. [...] para muitos analistas, estamos vivendo uma mudança no interior da própria mudança. O que é novo é a rapidez dessas mudanças, a aceleração do seu ritmo”. (FONSECA, 2004. p. 29)

Ainda segundo Fonseca (2004), o homem moderno não é mais o homem que sofre o rompimento entre o passado e o hoje, mas aquele que carrega em si próprio a ruptura como o objeto mesmo de sua vontade. Nesse sentido, Fonseca aponta que:

Nesse novo mapa cultural e político, situa-se o território da chamada crise da educação, de valores, vivenciada de forma aguda e complexa pela sociedade contemporânea. Explorar esse território, constatá-lo e transformá-lo implica enfrentar uma temática óbvia para nós historiadores: a relação orgânica entre educação, cultura, memória e ensino de história. E, ao mesmo tempo, creio que com base nessa relação podemos entender a configuração de mecanismos de controle e regulação dos sistemas educativos como a nova Lei de Diretrizes e Bases e os Parâmetros Curriculares Nacionais (FONSECA, 2004, p.29-30).

Diante desse cenário, nasce a interrogação acerca da predominância, ainda nos dias atuais, de uma metodologia de ensino de História baseada na repetição enfadonha dos conteúdos pelos alunos e em grandes personalidades políticas, religiosas ou militares, atores individuais, heróis que geralmente aparecem como construtores da história.

O que procuramos com este estudo é uma metodologia de ensino o mais distanciada possível da figura do “professor sabe tudo”, dono do saber, “professor enciclopédia”, buscando a formação de um “professor consultor” que contribua para a otimização da construção do conhecimento histórico dos alunos em sala de aula. Para Schmidt,

Ensinar História passa a ser, então, dar condições ao aluno para poder participar do processo de fazer conhecimento histórico, de construí-lo. [...] A sala de aula não é apenas o espaço onde se transmitem informações, mas o espaço onde se estabelece uma relação em que interlocutores constroem significações e sentidos. Trata-se de um espetáculo impregnado de tensões, no qual se torna inseparável o significado da relação teoria e prática e entre ensino e pesquisa. Na sala de aula, evidenciam-se, de forma mais explícita, os dilaceramentos da profissão de professor e os embates da relação pedagógica (SCHMIDT, 2004, p.30-31).

Nesse sentido, o conhecimento deve ser experimentado pelo aluno, e não apenas recebido como pronto e acabado; os conteúdos devem ser trabalhados e aprendidos como meios para a constituição de competências e valores, não como fim em si mesmos. Assim, PIAGET (1998, p.118) diz que “é preciso ensinar os alunos a pensar, e é impossível aprender a pensar num regime autoritário. Pensar é procurar por si próprio, é criticar livremente e é demonstrar de forma autônoma. O pensamento supõe então o jogo livre das funções intelectuais e não o trabalho sob pressão e a repetição verbal”.

Portanto, consideramos esse referencial como uma etapa da discussão sobre ensino e aprendizagem de História que não tem a pretensão de corrigir os problemas e distorções pertinentes ao ensino de História. Pretendemos apontar elementos que possam servir ao debate cada dia mais necessário em torno de novas formas didáticas e metodológicas para ensino e aprendizagem de História.

A superação dos problemas didáticos metodológicos deve ser uma preocupação constante do conjunto de profissionais de História na perspectiva de (re)pensar as relações entre o que se ensina, se pesquisa e se produz, visando a uma melhor formação do profissional de História. A pretensão é refletir e buscar diretrizes que favoreçam a dinâmica de ensino e aprendizagem dessa disciplina, atentando sempre para os programas oficiais previstos e, é claro, para que a estrutura central da disciplina não seja descaracterizada.

Avançaremos mais se soubermos adaptar os programas previstos às necessidades dos alunos, criando conexões com o cotidiano, com o inesperado, se transformarmos a sala de aula em uma comunidade de investigação (MORAN, 2000, p.29).

Propõem-se, ainda, algumas melhorias, tanto com relação aos conteúdos quanto com algumas inovações metodológicas, com a inserção das Tecnologias da Informação e



Comunicação (TICs) como ferramentas mediadoras do processo, além de contribuições na relação professor/aluno.

Esta dissertação foi elaborada em seis partes, de modo a acompanhar os procedimentos da investigação.

Após a parte inicial de apresentação da pesquisa, temos o **Capítulo II**, que discute os desafios do ensino de História no Brasil. Busca-se contextualizar os problemas existentes na prática de ensino de História, desde a sua concepção de ensino baseado na memorização até os dias atuais, passando pelo caráter da disciplina como contribuinte na educação para formação da cidadania, e chegando à problematização do ensino como um possível caminho para o avanço e a dinamização dessa disciplina.

O **Capítulo III** apresenta as contribuições da Epistemologia Genética, de Jean Piaget, para a Educação e para o processo de ensino e aprendizagem de História na Educação Básica. Procura-se refletir sobre as diversas formas em que o construtivismo pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino dessa disciplina.

É importante ressaltar que Piaget não constitui o cerne desta investigação entretanto, sua teoria é que dá suporte e sustentação à esta pesquisa.

O **Capítulo IV** aborda a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação na Escola. O uso da Internet na Educação e em História é abordado sob alguns pontos de vista. Retrata-se, ainda, a função da pesquisa no ensino da História e a pesquisa através da Internet.

O **Capítulo V** disserta sobre o papel do professor que incorpora os recursos tecnológicos na sua prática pedagógica, levanta algumas questões sobre as TICs em ensino e aprendizagem e discute a problematização do ensino de História como uma maneira de motivar o aluno a buscar novos conhecimentos históricos.

O **VI Capítulo** descreve o projeto “Mudando a Cara da História”. Fornece o mapeamento dos sujeitos da pesquisa e traz os resultados da pesquisa através de um estudo que mostra um processo de construção baseado na problematização do ensino por parte do

professor e na colaboração e interação por parte dos estudantes. Aponta para um ambiente favorável de aprendizagem baseado na (re)construção do conhecimento, assim como para a criação de práticas pedagógicas inovadoras que facilitam o processo de ensino e aprendizagem.

Inicialmente, pensávamos em trabalhar a investigação com mais de um professor de História ou até mesmo de maneira interdisciplinar. Assim, quando procuramos alguns dos professores de uma escola pública e recebemos a informação de que as escolas da rede estadual de ensino entrariam em greve, o contato com um número maior de professores foi dificultado. Mesmo assim, um número significativo de professores foram convidados para desencadear o projeto, mas diversos foram os motivos que inviabilizavam a participação desses professores; entre os mais comuns, destaca-se a falta de tempo para participar do grupo de estudos. Contudo, uma professora de História aceitou o desafio e conseguimos colocar em prática um projeto que, até então, existia apenas no papel.

## **1. Contextualização e procedimentos metodológicos**

### **1.1 A relação do pesquisador com o tema da pesquisa**

Nasci no município de Conceição do Almeida, recôncavo baiano. Graduei-me em História na Universidade do Estado da Bahia. Sou professor da rede pública e particular de ensino. Iniciei minha carreira com apenas 18 anos como professor do Colégio de 2º Grau Rômulo Almeida, na cidade de Santo Antonio de Jesus. Lá ministrei aulas de História para duas turmas do Ensino Médio por apenas um ano letivo, pois a disciplina era muito disputada pelos professores por exigir apenas uma habilidade do aluno (e, por vezes, do professor) – a memorização. Por ser um professor novo na casa, e as regras internas diziam que os mais experientes têm prioridade de escolha, passei a ser professor de Matemática.

Iniciei o curso de graduação na Universidade Estadual de Feira de Santana e durante seis anos ministrei aulas de Matemática. Contudo, uma inquietação acompanhou-me por todo esse tempo: como tornar o ensino de História mais prazeroso e significativo para alunos e professores? Como transformar as aulas de História em um laboratório de pesquisa e dinamizar o processo? Como romper com o tradicionalismo que permeia o ensino de História?

Essas indagações e muitas outras sempre fizeram parte da minha vida. Sempre estive buscando meios para melhorar o ensino de História, tentando conversar com professores da

área, encontrar métodos alternativos de mudanças, enfim, descobrir uma maneira mais interessante de ensinar e aprender História, criar novas metodologias que ajudassem alunos e professores a tornar essa disciplina mais prazerosa, algo que contribuísse de fato para o papel formativo do aluno.

Mesmo no efêmero período em que atuei como professor de História, procurei trazer para minha prática novas formas de ensinar e aprender História. Começava minhas aulas falando de história de vida, para que os alunos tomassem consciência de que eles tinham uma história e de que, enquanto pessoas contribuíam para a formação da História, começando pela sua família. O resultado desse trabalho sempre era surpreendente, pois os alunos se pronunciavam, muitos desabafavam, ganhando a confiança, o respeito e a solidariedade do grupo e tomando consciência do seu papel enquanto sujeito histórico. Entendia que era preciso conhecer mais os alunos e ouvi-los. A partir de então, buscávamos juntos maneiras diferentes de conhecer mais sobre a História – afinal, eu também aprendia com eles. Mas, infelizmente, ministrei aulas de História por apenas um ano, e não mais a cadeira vagou.

Mesmo depois de alguns anos, para minha surpresa, às vezes era abordado na rua pelos ex-alunos, querendo me agradecer por ter ajudado a despertar o interesse pela disciplina e pela maneira descontraída que as aulas aconteciam.

Em 1997, surgiu a oportunidade de trabalhar com a Informática na Educação, com a capacitação de professores através do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) e do Programa de Informática na Educação do MEC, o PROINFO. No momento, faço parte desse programa, o que me faz ter contato com professores e discutir novas formas de uso das TICs na Educação.

Em 2002, com o ingresso no Mestrado em Educação, surgiu o interesse de agregar conhecimentos de maneira mais sistematizada, abrindo assim as portas para colocar em prática (mais uma vez, só que agora com o auxílio das tecnologias) estudos metodológicos

que contemplassem novas formas de aprender e ensinar História através da articulação da Informática Educativa e do ensino/aprendizagem de História. Foi dessa história que nasceu o projeto “Mudando a Cara da História” – Tecnologias da Informação e Comunicação no processo de construção do Saber Histórico: uma proposta pedagógica, o que o leitor poderá conhecer nesta dissertação.

Tenha uma boa leitura.

## **1.2. A escola**

A escola onde foi desenvolvida a pesquisa foi fundada no ano de 1969, pertence à rede pública estadual do município de Santo Antonio de Jesus, uma cidade do recôncavo baiano, situada às margens da BR 101, com cerca de 90 mil habitantes. Economicamente, o perfil da cidade é composto prioritariamente pelo setor comercial, possuindo o maior e mais desenvolvido comércio do recôncavo baiano. Situada a cerca de 180km da capital, Salvador, a cidade também é chamada de “Terra das Palmeiras” .

A escola é considerada uma instituição de porte especial, sendo uma das mais antigas da cidade. Funciona em três turnos, ministrando os cursos de ensino fundamental de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, Ensino Médio com o curso Normal e Formação Geral, Regularização do Fluxo Escolar<sup>1</sup> e EJA. No ano de 2004, a escola contava com cerca de três mil alunos e um corpo docente composto por cerca de cem professores. Sua clientela é formada por jovens e adultos das mais variadas classes sociais, da zona urbana e rural do município de Santo Antonio de Jesus e cidades circunvizinhas. Está situado nas proximidades do centro da cidade e a

---

<sup>1</sup> Regularização de Fluxo Escolar, um projeto da SEC-BA, implantado no ano de 2000, que tem como objetivo reduzir a distorção idade-série dos alunos do ensino fundamental ao implementar uma metodologia própria com material didático específico, intensificando o trabalho pedagógico em relação à leitura e promovendo nova inserção dos alunos nas classes regulares de ensino. Disponível em < [http://www.sec.ba.gov.br/educar\\_para\\_vencer/regularizacao\\_fluxo.htm](http://www.sec.ba.gov.br/educar_para_vencer/regularizacao_fluxo.htm)>

aproximadamente um quilômetro do Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE04, de Santo Antonio de Jesus.

A escola possui vinte e oito dependências de aula. Possui ainda dois laboratórios de informática, uma biblioteca, um auditório, quadra poliesportiva, sala de dança e jogos e sala de vídeo. Conta também com o pavilhão administrativo, sanitários masculinos e femininos, cantina, área de lazer, jardim e ampla área externa.

Os dois laboratórios de informática da escola foram instalados no ano de 1999 pelo MEC/PROINFO. Um contém vinte e sete computadores, duas impressoras e um *scanner*; o outro está equipado com dez computadores, uma impressora a jato de tinta e um *scanner* conectados em rede.

### **1.3.2 O PROINFO - Programa Nacional de Informática na Educação**

O PROINFO é um programa educacional, criado em 9 de abril de 1997 pelo Ministério da Educação, por meio da portaria 522, para promover o uso da telemática como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público Fundamental e Médio. Suas estratégias de implementação constam do documento Diretrizes do Programa Nacional de Informática na Educação, de julho de 1997.

É um Programa desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância, do Ministério da Educação, em parceria com os governos estaduais (e alguns municipais). Seu principal objetivo é a introdução das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação na escola pública, como ferramenta de apoio ao processo de ensino-aprendizagem. É, portanto, um programa de educação.

Três documentos básicos orientam o Programa:

- Diretrizes do Programa Nacional de Informática na Educação, estabelecidas pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação em julho de 1997;
- O Plano Estadual de Informática na Educação, que estabelece objetivos para a introdução das NTICs na rede pública de ensino, subordinados ao planejamento pedagógico geral da educação na unidade federada, e também critérios para participação de escolas no programa, incluindo diretrizes para elaboração de projetos pedagógicos de uso de Tecnologias da Informação e Comunicação.
- O Projeto Estadual de Seleção e Capacitação de Recursos Humanos para o Programa Nacional de Informática na Educação, que apresenta normas para seleção e capacitação de recursos humanos para o Programa (professores e técnicos).

Um professor-multiplicador é um especialista em capacitação de professores (de escolas) para uso da telemática em sala de aula: adota-se no Programa, portanto, o princípio de professores capacitando professores. Esse especialista é formado em cursos de pós-graduação (especialização *lato sensu*) ministrados por universidades brasileiras (públicas ou privadas, escolhidas em função da excelência na área de tecnologia na educação). Os multiplicadores capacitam os professores de escolas em centros de excelência ditos Núcleos de Tecnologia Educacional.

### **1.3.1. O Núcleo de Tecnologia Educacional de Santo Antonio de Jesus**

O Núcleo de Tecnologia Educacional tem como principais funções:

- a) capacitação permanente de professores e técnicos de suporte;

- b) suporte pedagógico e técnico a escolas (elaboração de projetos de uso pedagógico da telemática e respectivo acompanhamento, suporte a professores e técnicos, etc);
- c) pesquisas.

O NTE-04 está vinculado ao Instituto Anísio Teixeira – IAT, centro de aperfeiçoamento de professores, órgão em regime especial de administração, integrante da estrutura da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, com a finalidade de planejar e coordenar estudos e projetos referentes a ensino, pesquisas, experimentações educacionais e capacitações de recursos humanos na área da educação.

O NTE de Santo Antonio de Jesus foi criado em 1998 através de convênio entre a Secretaria da Educação do Estado da Bahia e o Ministério da Educação (MEC/PROINFO), vinculando-se ao Instituto Anísio Teixeira a partir de 17/05/2000.

O Núcleo de Tecnologia Educacional de Santo Antonio de Jesus está instalado em prédio projetado para atender a objetivos tecnológicos e funções pedagógicas específicas, possuindo equipamentos de informática e telecomunicações que possibilitam a realização de cursos, capacitações e experimentações em consonância com o Programa Estadual de Informática na Educação (PROINFO).

Estrutura Física do NTE-04: O NTE-04 basicamente possui duas salas de aula teórica com capacidade para trinta pessoas cada, dois laboratórios de informática com dez computadores, uma impressora e um scanner cada, conectados em rede local e com a Internet.

#### **1. 4. Questão de estudo e objetivos**

Um questionamento a respeito do ensino de história desencadeou este estudo. Os professores, partindo para outras práticas pedagógicas mais significativas de ensino e



aprendizagem de História, conseguirão superar o conceito de “chata”, “odiosa”, que os estudantes têm dessa disciplina?

Surge, então, a necessidade de uma reflexão acerca de um ensino baseado na repetição e no positivismo, bem como a necessidade de utilização de novas técnicas de ensino com vistas a colaborar na otimização do ensino dessa matéria.

Em nosso estar cotidiano com professores da rede oficial de ensino (docentes da rede pública), temos observado que muitos deles permanecem distantes da informática, mesmo aqueles que atuam em escolas dotadas de laboratórios de informática, tanto no que diz respeito à tecnologia, quanto ao que se refere a uma reflexão sobre seu uso na educação. De acordo com Silva (1997, p. 2), “embora esforços tenham sido empreendidos para equipar as escolas com computadores, ainda são poucos os professores que os utilizam em sua prática profissional”.

É possível inovar, utilizando recursos tecnológicos no ensino e aprendizagem de História? Essa questão nos chamou a atenção. Entendemos que é importante uma experimentação que propicie uma nova interpretação quanto aos reflexos da inserção do computador na prática pedagógica do professor de História.

Considerando as questões anteriores, o problema principal que pretendemos abordar está centrado na pergunta: **Como é possível evoluir de um modelo pedagógico baseado na memorização para um processo de construção do conhecimento que desperte o interesse, o senso crítico e a criatividade do aluno tendo como meio as Tecnologias da Informação e Comunicação na disciplina de História?**

Nosso objetivo é articular as Tecnologias da Informação e Comunicação ao ensino e aprendizagem de História em uma turma do Ensino Médio, em caráter experimental, na busca de novas formas de ensinar e aprender, e apresentar a experiência, através da nossa observação, dos depoimentos e entrevistas de alunos e da professora da turma, observando

quais perspectivas se abrem para o ensino de História com a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação no contexto escolar.

A fim de atingirmos esse objetivo, pedimos permissão à direção de um Colégio Estadual do município de Santo Antonio de Jesus, na Bahia, para aplicarmos o projeto. Procuramos a parceira dos professores da área de História que atuam no Ensino Fundamental e Médio para conjuntamente discutirmos um projeto de pesquisa que versasse a respeito de uma concepção pedagógica em que o aluno fosse o autor principal, associada ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação .

Desse modo, após um período de aproximação e apresentação da proposta e conquista da professora, iniciamos o desenvolvimento do trabalho com o estudo de teorias de aprendizagem, baseadas nas idéias construtivistas. Elaborou-se um projeto de trabalho, que foi apresentado aos alunos de modo a provocar sua inquietação. Em seguida, convidamos os estudantes para participar do projeto.

Procedemos ao desenvolvimento do projeto e às observações que dão corpo a nossa investigação, através do contato com a professora e os alunos, procurando acompanhar as atividades e os reflexos do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na prática do ensino e aprendizagem de História.

### **1. 5. Método: pesquisa-ação**

A partir de nosso interesse em conhecer quais as significações das Tecnologias da Informação e Comunicação na prática pedagógica de ensino e aprendizagem de História, optamos pela escolha de uma metodologia qualitativa aplicada à educação denominada pesquisa-ação. Nesta, “o que cada pesquisador observa e interpreta nunca é independente da sua formação, de suas experiências anteriores e do próprio ‘mergulho’ na situação investigada” (THIOLLENT, 1998, p.22). Segundo Thiollent,

Não há neutralidade por parte dos pesquisadores e dos atores da situação. A convicção a que podem chegar acerca da necessidade ou da justeza de uma ação amadurece durante a deliberação no seio do seminário e dos outros grupos participantes da pesquisa (id, p. 70).

A intenção foi usar uma metodologia na qual, além da possibilidade de observar, medir ou quantificar, houvesse espaço para os procedimentos de argumentação e interpretação, com base na discussão com a professora da turma.

Uma das características da pesquisa-ação é a ação por parte das pessoas implicadas no problema. No caso deste estudo, o pesquisador efetivamente interferiu no ambiente escolar com a intenção de contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem de História, cerne central da pesquisa, e propor ações que auxiliassem a professora na atividade transformadora da situação.

Paralelamente a esses objetivos práticos, a pesquisa-ação também contempla os objetivos de conhecimento, que se configuram em informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, além do aumento do conhecimento de determinadas situações. Na pesquisa-ação, a ênfase pode ser dada aos seguintes aspectos: resolução de problemas, tomada de consciência ou produção de conhecimento.

A pesquisa-ação, por ser muito mais dialógica do que outras pesquisas convencionais, pode parecer menos precisa e menos objetiva, porém a participação do pesquisador e do grupo pesquisado em seminários, encontros, discussões, não é, em si própria, nociva à objetividade. O aspecto qualitativo e o diálogo fazem parte do espírito científico.

Segundo Thiollent (1998, p. 97), “para que uma ação seja realizável, não basta a vontade subjetiva de alguns indivíduos”. A ação proposta tem de corresponder às exigências da situação. Tais exigências são conhecidas por meio da observação, da análise da situação e por uma avaliação das possibilidades. Thiollent esclarece:

Pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1986, p.14).

Nesse sentido, toda pesquisa-ação tem um cunho participativo. Nela há, como o próprio nome aponta, uma ação por parte dos pesquisadores, ação esta problemática, que merece investigação para ser elaborada e conduzida. Assim, os pesquisadores têm papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, bem como no acompanhamento e avaliação de ações.

### **1. 6. Coleta de dados**

A pesquisa foi realizada com uma turma “experimental” composta por 25 alunos do Ensino Médio, estudantes do Curso Normal (Magistério). Contamos com a atuação da professora de História de uma escola pública do município de Santo Antonio de Jesus, Bahia. Essa escola estava em seu quarto ano de implementação de duas salas de informática, com pouca ou nenhuma atividade que contemplasse o processo ensino-aprendizagem. Nossa intenção era observar e descrever o projeto.

Para a coleta de dados, escolhemos os seguintes instrumentos: questionários de expectativas, observação direta, entrevistas e depoimentos. As observações são registradas durante a pesquisa e as produções no laboratório de informática do NTE, com a participação direta do pesquisador no trabalho com os alunos no laboratório de informática, na condição de colaborador da turma no manuseio do computador, e na sala de aula, na obtenção do depoimento da professora e dos próprios alunos.

Buscamos uma interação que reduzisse ao máximo nossa presença direta na sala de aula, pois entendemos que presença de um observador às vezes se torna um elemento

importuno, o que pode prejudicar o andamento natural do processo. Contudo, não estamos afirmando que não houve a participação do pesquisador no projeto; muito pelo contrário, entendemos que este estudo teve um caráter metodológico caracterizado como Pesquisa-Ação.

## 2. Os desafios para o ensino de História no Brasil

Perguntas de um Trabalhador que Lê  
(Bertold Brecht)

Quem construiu a Tebas de sete portas?  
Nos livros estão nomes de reis.  
Arrastaram eles os blocos de pedra?  
E a Babilônia varias vezes destruída,  
Quem a reconstruiu tanta vezes? [...] A decantada Bizâncio  
Tinha somente palácios para os seus habitantes? Mesmo  
na lendária Atlântida  
Os que se afogavam gritaram por seus escravos  
Na noite em que o mar a tragou.  
O jovem Alexandre conquistou a Índia.  
Sozinho?  
César bateu os gauleses.  
Não levava sequer um cozinheiro?  
[...] Cada pagina uma vitória.  
Quem cozinhou o banquete?  
A cada dez anos um grande Homem.  
Quem pagava a conta?  
Tantas histórias.  
Tantas questões.

Este capítulo traz uma abordagem da educação e do ensino de História no Brasil considerando as transformações sociais ocorridas nos últimos tempos. Procuramos discutir as mudanças e permanências do ensino de História e suas implicações na sociedade, na escola e na vida de alunos e professores, abordando ainda a função da disciplina de História como educação para a cidadania dos jovens e a perspectiva de um ensino de História baseado na problematização.

Os dias atuais são complexos, e os avanços tecnológicos encurtam tempo e distância, assim transformando as relações entre as pessoas e os mais variados processos e modos de produção. Com tais mudanças, torna-se relevante repensar a educação e seu papel na sociedade. Hoje, mais do que nunca, é preciso aprender a aprender para viver num mundo em

constantes transformações. Essa nova postura que a educação deve assumir para acompanhar a realidade difere fortemente da concepção tradicional de “ensinar”.

A educação, frente a essa nova sociedade em transformação constante, deve refletir sobre seu papel e propor novos rumos que contemplem a promoção do desenvolvimento de cidadãos críticos, autônomos, criativos, que solucionem problemas em contextos imprevistos e que questionem sua própria sociedade, ou seja, que sejam sujeitos de sua própria educação. Essa é uma preocupação da educação e de toda a sociedade, uma discussão que tem sido abordada pelos educadores em todo mundo.

A discussão sobre as mudanças no plano pedagógico também passam pelo ensino de História, o que está levando o professor a refletir sobre as práticas pedagógicas predominantes nas escolas. O ensino de História, ao incluir-se nessa reflexão, não difere das demais disciplinas, porque geralmente o que é apresentado aos alunos, sendo uma das características mais marcantes do ensino tradicional, é o excesso de verbalismo do professor em variadas disciplinas, estimulando no aluno uma atitude passiva não só em sala de aula como também fora dela.

## **2.2. Ensino tradicional e as aulas de História**

Em grande parte, o ensino de História tem sido baseado no modelo tradicional, ou seja, o professor assume o papel de dono da verdade, apresentando durante a aula uma quantidade excessiva de informações e dados a respeito de um assunto e mostrando-o de forma teórica e abstrata. Os alunos desempenham somente o papel de espectadores e freqüentemente não estão em condições de acompanhar o desenvolvimento da aula.

Essa postura diante do ensino no Brasil tem sua origem nos legados jesuítas dos tempos da colonização. Mesmo depois de muitos anos, ainda percebemos o “ranço” desse ensino em muitas escolas brasileiras. Como aponta Gadotti,

Os jesuítas nos legaram um ensino de caráter verbalizado, retórico, livresco, memorístico e repetitivo, que estimulava a competição através de prêmios e castigos. Discriminatórios e preconceituosos, os jesuítas dedicaram-se à formação de elites nas colônias e difundiram nas classes populares a religião da subserviência, da dependência e do paternalismo, características marcantes de nossa cultura ainda hoje. Era uma educação que reproduzia uma sociedade perversa, dividida entre analfabetos e sabichões, os “doutores” (GADOTTI, 2002, p. 231).

Essa proposta de ensino privilegia o conteúdo. Mesmo que antiga e pouco útil nos dias atuais, continua sendo usada em algumas escolas brasileiras. Na verdade, é uma proposta autoritária e centrada na figura do professor, que é o encarregado de transmitir o conhecimento. O aluno, dentro desse contexto, é um elemento passivo do conhecimento, que recebe e assimila o que é transmitido. O sistema de avaliação mede a quantidade de informação absorvida. A ênfase está na memorização e na reprodução do conteúdo por meio de técnicas previamente definidas, a exemplo das listas de exercícios.

No mundo, essa linha de ensino difundiu-se no século XVIII, a partir do Iluminismo, e tinha por objetivo universalizar o acesso do indivíduo ao conhecimento. Foi considerada não-crítica e ultrapassada nas décadas de 60 e 70, mas ainda tem prestígio. Seus defensores enfatizam que não há como formar um aluno crítico e questionador sem uma sólida base de informação. Escolas que seguem esse modelo tendem a ser rígidas em relação à disciplina.

Os conteúdos parecem cristalizados e muito distantes da realidade imediata vivida pelos alunos. Os alunos reclamam uma história que tenha a ver com o seu presente, com a realidade que conhecem um pouco mais de perto. No entanto, o que vem sendo apresentado aos alunos é uma história acabada, “verdadeira e absoluta”, cujo conteúdo parece distante no tempo.



Como questiona Nadai (1992/1993, p. 143), “a pergunta que não quer calar é: terão os estudantes superado a idéia de que a História como é ensinada é realmente odiosa, e os professores, partido para a organização de outras práticas pedagógicas mais significativas?”

Como foi dito anteriormente, as mudanças ocorridas na sociedade atual nos mais diversos planos, levam-nos também a repensar o ensino e a aprendizagem da História, de maneira que venham contemplar algumas mudanças significativas, principalmente no que se refere ao aspecto educacional. Isso porque vivemos em um mundo caracterizado pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem “novas formas de pensar e agir”. Por conseguinte, exige-se maior competência dos jovens que se preparam para entrar no mundo do trabalho, o que requer das instituições de ensino a enfrentamento desses novos desafios. Já não é mais suficiente desenvolver apenas as habilidades básicas, como ler, escrever e operar com os números; devem-se desenvolver habilidades e competências que realmente contribuam qualitativamente para a formação de cidadãos conscientes, críticos e sabedores de seus direitos e obrigações no exercício pleno de sua cidadania.

Todos os nossos esforços devem ser colocados para que o ensino de História seja dinâmico, atual e significativo tanto para os professores quanto para os alunos no sentido de despertar em ambos o sentimento de querer saber mais sobre o conhecimento histórico, compreendendo que as histórias individuais e coletivas interagem e fazem parte de uma única História – uma História de que todos os homens e mulheres participam ativamente.

Trabalhar o conhecimento histórico de maneira prazerosa é o grande desafio dos professores de História. Abandonar o “ranço” de um ensino baseado em “verdades absolutas” e tornar-se um agente construtor do conhecimento deve ser a grande meta de professores e alunos. Isso só pode ser praticado, construído e aprendido de forma sistematizada na escola, pois só esses profissionais, juntamente com seus educandos, poderão optar por atitudes

críticas e transformadoras, assumindo formas de participação social e política coerentes com seu modo de ser e viver.

A conscientização, a inquietação, a capacidade de ser crítico, a reflexão diante dos fatos e do mundo contribuem, e muito, para a construção de novas relações na escola e conseqüentemente no ensino e aprendizagem de História. Como aponta com singular propriedade Moraes (1997, *apud* BEHENS p. 68), “a Era das Relações exige conexão, inter-relacionamento, interconexão, visão de rede, de sistemas integrados. Em suma, trata-se de reconectar o conhecimento que foi fragmentado em partes e reassumir o todo”. Moran (1998, p. 157) ressalta que “avançaremos mais se soubermos adaptar os programas previstos às necessidades dos alunos, criando conexões com o cotidiano, com o inesperado, se transformarmos a sala de aula em uma comunidade de investigação”.

Do mesmo modo, os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam que:

O desenvolvimento das tecnologias da informação permite que a aprendizagem ocorra em diferentes lugares e por diferentes meios. Portanto, cada vez mais as capacidades para criar, inovar, imaginar, questionar, encontrar soluções e tomar decisões com autonomia assumem importância. A escola tem importante papel a desempenhar ao contribuir para a formação de indivíduos ativos e agentes criadores de novas formas culturais (PCN, 1998, p.140).

Portanto, erguer novos caminhos para a prática pedagógica relaciona-se com a compreensão, análise e estudo do cotidiano do professor, de maneira que ele deve se ver como um agente histórico e socialmente contextualizado, pois só assim poderá, enquanto ser integrante do processo, intervir na realidade, na sua experiência docente e na sua formação.

De acordo com Schmidt (2004), o ensino da História no Brasil passou por várias transformações, absorvidas nas organizações educacionais brasileiras.

No quadro abaixo, são apontadas três fases do ensino de História no Brasil.

### As transformações do ensino da História no Brasil

	Ensino Tradicional	Ensino de Estudos Sociais	Tendências Atuais
Visão da Ciência	Preocupação com o estudo dos fatos, neutralidade do historiador e da explicação histórica. Ênfase na história dos fatos políticos e na história como produto da ação de indivíduos, de heróis. História considerada como ciência que estuda exclusivamente o passado.	Interdisciplinaridade das ciências (História, Geografia, Antropologia e Sociologia). Predomínio do ensino das sociedades no transcorrer do tempo como objetivo do ensino.	História como história de todos os homens, e não somente de heróis. Inclusão de novas contribuições historiográficas: história econômica, cultural e social. Análise do fato histórico substituída por outras possibilidades, como análise do processo histórico e da experiência dos sujeitos da história. Incorporação dos novos temas e objetos da História, como a história das mulheres, das crianças e dos movimentos sociais.
Função do Ensino	Estudo das origens, da genealogia das nações. Objetivo de formar o cidadão para a pátria e construir identidades nacionais. Estudo dos legados, principalmente daqueles da civilização européia. Compreensão da nação brasileira como fruto de integração entre três raças: branca, índia e negra.	Integração do educando em um meio cada vez mais amplo. Estudo da história do presente, evitando o estudo do passado pelo passado. Formação de cidadãos para a sociedade em desenvolvimento, democrática e industrial.	Contribuição para a construção da cidadania. Desenvolvimento dos raciocínios historicamente corretos. Aquisição da capacidade de análise da relação presente-passado. Apreensão da pluralidade de memória nacional. Preocupação com as finalidades do ensino de História no mundo contemporâneo.
Relação Professor Aluno	Professor como transmissor do conhecimento, do saber histórico verdadeiro, pronto e acabado. Aluno como receptor passivo do conhecimento histórico transmitido pelo professor.	Aluno como centro do ensino. Professor como facilitador da aprendizagem. Relação baseada na vigilância do aluno pelo professor.	Importância do domínio do conteúdo específico pelo professor, que deve ser comprometido como o aluno e mediador entre este e o conhecimento histórico. Professor como responsável entre o aluno e o percurso para produção do conhecimento histórico. Aluno como sujeito de seu próprio conhecimento e do conhecimento histórico.
Conteúdo	Organização de forma linear, cronológica, baseada principalmente na periodização política e baseada nas fontes escritas. História narrativa e descritiva. Conteúdos selecionados como base em visões "oficiais" da História. Valorização das datas comemorativas.	Fragilização do conteúdo específico da História. Valorização da aprendizagem baseada no desenvolvimento de atividades. Livros didáticos em que predominam ilustrações. Simplificação do conhecimento histórico. Currículos organizados em "círculos concêntricos": família, escola, bairro, cidade, país e mundo.	Recuperação da historicidade do conhecimento histórico. Conteúdo como produto do saber-fazer específico. Novas possibilidades de organização curricular para o ensino da História, como a história temática e o ensino por conceito. Valorização do conteúdo e de visões plurais e críticas da História. Incorporação de novas produções históricas.

Aprendizagem	Formal e abstrata, sem relação com a vida do aluno. Conteúdos e métodos sem o objetivo de desenvolver a criticidade. Predomínio do “ponto” (texto sobre determinado conteúdo), questionário, teste de múltipla escolha e exercícios com lacunas a serem completadas.	Baseado no ensino por atividades. Ênfase na pesquisa e no trabalho em grupos.	Tem como referência a própria ciência. Recuperação do método da História em sala de aula. Preocupação com a transposição didática: relação entre saber científico, saber a ser ensinado, saber ensinado, saber aprendido e prática social. Valorização do uso do documento histórico em sala de aula. Incorporação de novas linguagens e tecnologias no ensino da História, como uso de filmes e uso da informática.
Avaliação	Avaliação centrada no professor. Avaliação de resultados, do produto da aprendizagem, baseada na memorização de informações transmitidas pelo professor. Avaliação classificatória.	Baseada em objetivos previamente propostos. Avaliação do processo e não do conteúdo.	Diagnóstica, processual, formativa. Busca o crescimento do aluno e não classificação e exclusão.

Fonte: Schmidt, Maria Auxiliadora; Cainelli Marlene. *Ensinar História* – São Paulo: Scipione, 2004 – (Pensamento e ação no magistério).

Não podemos negar que algumas tendências historiográficas têm contribuído para promover mudanças no cenário de ensino e aprendizagem da História. Tais tendências têm buscado superar a visão de que História é apenas um estudo baseado em concepções positivistas e reprodutivistas, em narrativas, na memorização de informações, sejam elas de natureza política, institucional ou econômica, seguindo uma seqüência cronológica e linear, centrada nos estudos das elites e privilegiadora da História fátual. Nessa abordagem, o professor é o detentor do conhecimento e desempenha o papel de “dono da verdade” com a missão de transmitir os ensinamentos, muitas vezes de maneira fragmentada, aos seus alunos, ensinamentos que são traduzidos em “verdades absolutas” longe de serem questionadas.

Assim, a Nova História francesa e a historiografia inglesa, por exemplo, buscam romper esse paradigma ao sinalizarem para um ensino de História na escola com ampliação dos objetos de ensino e utilização de metodologias e marcos conceituais renovados. Essas linhas historiográficas certamente contribuíram para questionamentos com relação ao funcionamento das sociedades, de maneira a integrar as multiplicidades temporais, espaciais, sociais, econômicas e culturais presentes em uma coletividade, destacando investigações sobre a história das “mentalidades” na interpretação da realidade e das práticas sociais.

Trabalhar no sentido oposto a essa forma tradicional de ensinar História deve ser uma preocupação dos profissionais de educação, pois, como aponta Moran (2000, p. 18), o conhecimento não é fragmentado, mas interdependente, interligado, intersensorial. Conhecer significa compreender todas as dimensões da realidade, captar e expressar essa totalidade de forma cada vez mais ampla e integral. Conhecemos mais e melhor conectando, juntando, relacionando, acessando o nosso objeto de todos os pontos de vista, por todos os caminhos, integrando-o da forma mais rica possível.

Essas novas tendências historiográficas, sem dúvida, têm contribuído para a melhoria do ensino de História no Brasil, mesmo que de forma ainda tímida. Elas motivam professores e alunos ao possibilitar a exploração de diferentes fontes de informação e desenvolver métodos de ensino que favorecem a aprendizagem de procedimentos de pesquisa, análise, confrontação, interpretação e organização. Fazem com que alunos e professores sejam sujeitos construtores e participantes do processo histórico, transformando a sala de aula em um espaço de construção de conhecimento e prazer – o que é um grande avanço para a educação.

É certo que, nos últimos tempos, ocorreram algumas mudanças no ensino de História no Brasil, principalmente com relação às metodologias, objetivos, fontes e temas. Essas mudanças são fruto de estudos e pesquisas no campo das ciências pedagógicas, especialmente na psicologia cognitiva e social, que apontam para a necessidade de se fundamentar a aprendizagem dos alunos em referências significativas para eles. De acordo com Behrens (2000, p. 71), “o volume de informações não permite abranger todos os conteúdos que caracterizam uma área do conhecimento. Portanto, professores e alunos precisam aprender a acessar a informação, onde buscá-la e o que fazer com ela”.

Estudos demonstram que as aprendizagens ganham maior qualidade quando os alunos conseguem fazer uma relação entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos, que atendam às expectativas, intenções e propósito de aprendizagem do aluno.

Assim, se a aprendizagem for uma experiência bem-sucedida, o aluno construirá uma representação positiva dele mesmo, compreendendo-se como um ser capaz de aprender. Entretanto, se ocorrer o contrário, ou seja, se a aprendizagem for uma experiência mal sucedida, o ato de aprender pode se transformar em ameaça, e a busca que é necessária à aprendizagem poderá se transformar em medo.

Dentro dessa concepção de se fazer História, o professor de História é levado a deixar de ser “mero reprodutor do conhecimento”, passando a extrapolar o conteúdo de sua disciplina. Essas novas concepções vêm contribuir para libertar o ensino de História da idéia de memorização mecânica e da cronologia, o que, muitas vezes, limitava a criatividade e a criticidade do educando no contexto da história tradicional.

O professor, entretanto, deve estar atento ao criar situações em que os alunos desenvolvam suas habilidades, no sentido de levar em conta que as pessoas recebem, processam e apresentam as informações de maneiras diferentes, de acordo com seus estilos próprios de aprendizagem. Ao organizar espaços de aprendizagem, no mundo atual, é necessário considerar os estilos de aprendizagem dos envolvidos e prover formas distintas de trabalho com o intuito de motivar e envolver os educandos de maneira participativa e responsável em sua aprendizagem. Nem todas as pessoas têm os mesmos interesses, nem aprendem da mesma maneira, e isso exige uma atenção especial no momento em que se pretenda integrar todos os alunos no processo de aprender.

## **2.2. Ensino e aprendizagem de História: um canal de contribuição para formação da cidadania**

De acordo com Bittencourt (1998, p. 19), a maioria das propostas curriculares de ensino de História visa a contribuir para a formação de um “cidadão crítico”, para que o aluno adquira uma postura crítica em relação à sociedade em que vive. As introduções dos textos

oficiais reiteram que o ensino de História, ao abordar as sociedades passadas, tem como objetivo básico fazer o aluno compreender o tempo presente e perceber-se como agente social capaz de transformar a realidade, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática. Contudo, Bittencourt (id, p. 19) esclarece que a “formação do pensamento crítico”, a formação de “posturas críticas dos alunos” ou, ainda, “estudar o passado para compreender e transformar o presente” não são objetivos novos. A constituição de um pensamento crítico é uma meta necessária para as sociedades em transformação que exigem atuações criativas para a manutenção de estágios de desenvolvimento tecnológicos, exigências de uma sociedade industrial urbanizada, e essa necessidade de formação escolar foi expressa em currículos a partir dos anos 50.

Assim, a mudança que deve ocorrer quanto aos objetivos se dá no sentido de um ensino de história que colabore para a compreensão do sentir-se sujeito histórico e também para a formação de um cidadão crítico.

Acontece sempre, no âmbito educacional, uma certa expectativa da relação entre ensino e aprendizagem de História e o seu papel formativo.<sup>2</sup> É certo pensar que a História tem importância fundamental como disciplina que tem o papel de formar a consciência histórica dos homens, possibilitando a construção das identidades e desempenhando uma função educativa, formativa, emancipatória e libertadora. Contudo, esse papel não deve ser apenas do professor de História. Essa tarefa pode ser muito bem compartilhada com as demais disciplinas – afinal, a educação é única. Assim “o ensino e a aprendizagem de História devem “contribuir para libertar o indivíduo do tempo presente e da imobilidade diante dos acontecimentos, para que possa entender que cidadania não se constitui em direitos

---

<sup>2</sup> “Formativo” como aqui proposto remete à concepção de Fonseca (2003, p. 255): “Pensar sobre a possibilidade educativa do ensino de história, ou seja, a história como saber disciplinar que tem um papel fundamental na formação do homem, sujeito de uma sociedade marcada por diferenças e contradições múltiplas”.

concedidos pelo poder instituído, mas tem sido obtida em lutas constantes e em suas diversas dimensões”. (BITTENCOURT, 1998, p. 20),

Se tomarmos como base a recente história da educação no Brasil, podemos perceber que a relação entre o ensino de história e a construção da cidadania dá-se em diferentes contextos políticos, como aponta Fonseca (2003, p. 90):

No projeto educacional implantado nos anos de 60 e 70, durante a ditadura militar, a história ensinada na escola fundamental e média foi estrategicamente atingida de diversas formas. Por meio dos estudos sociais, foi imposta uma diluição do objeto de estudo da história e também da geografia, privilegiando um conteúdo voltado para a formação cívica e o ajustamento dos jovens de acordo com os objetivos e interesses do Estado, moldados pela doutrina de segurança nacional e de desenvolvimento econômico (FONSECA 2003, p. 90).

A história ensinada nesse período tinha um fundamento historiográfico positivista. A principal característica de um ensino baseado no positivismo é a exclusão dos sujeitos, além da simplificação do conhecimento escolar, que provoca a sensação no aluno de “um ser fora do contexto histórico” (FONSECA, 2003, p. 90). Introjeta-se nos alunos a seguinte idéia: vocês não fazem história, nós não fazemos história. “A história é feita por e para alguns, que não somos nós, são outros e poucos”.

Para Fonseca (id, p. 90), a principal consequência desse ensino é formar, nos alunos, já nas séries iniciais, uma concepção auto-excludente de história. Conforme outro relato (FONSECA, 1993), pode-se viver a experiência de, ao afirmar, em sala de aula, que todos fazem história, ouvir dos alunos uma resposta contrária: “Não, professora, nós não fazemos história; quem fez foi D. Pedro, Tiradentes, Princesa Isabel, etc.”

A História ensinada nas escolas brasileiras desde o século passado e, mais ainda, no regime militar (que contemplava EMC – Educação Moral e Cívica, OSPB – Organização Social e Política do Brasil e EPB – Estudos de Problemas Brasileiros) contribuiu para o fortalecimento desse pensamento histórico.

Como mostra Fonseca (id, p.91), essa realidade só começa a mudar a partir dos anos 70, com as lutas sociais e o processo de redemocratização e de reorganização da sociedade



brasileira, e, novamente, a partir de 1982, com as eleições diretas para governos dos estados e a vitória da oposição ao regime militar em importantes estados do Brasil. É aí que se iniciam as discussões de reformulações curriculares.

Podemos caracterizar os anos 80 como “tempo de repensar”, pois foi nessa década que começaram a surgir novas propostas curriculares para o ensino de História. Ocorreu a mudança do objetivo da disciplina, que passa a ser “preparar os cidadãos para uma sociedade democrática”. No entendimento de Fonseca:

O “novo” ensino de história que se esboça assume a responsabilidade de formar o “novo” cidadão, capaz de intervir e transformar a realidade brasileira. A categoria “novo” indica a necessidade de superação do “velho”, identificado com a ditadura, a opressão, ausência de liberdades e a negação dos direitos (FONSECA, 2003, p. 92).

Desse modo, proposições teórico-metodológicas surgiram nos anos 80 e passaram a coexistir com a história tradicional, tais como: a ordenação da história de acordo com a evolução dos modos de produção<sup>3</sup> e a organização do ensino de história por temas e problemas.<sup>4</sup>

Foi preciso fazer esse breve histórico da concepção de ensino de História no Brasil em determinados momentos para compreendermos a relação do ensino de História com a construção da cidadania. Para Bittencourt (1998, p. 20),

A relação entre história escolar e cidadania nos remete evidentemente às finalidades políticas da disciplina. A relevância de uma formação política que a História tende a desempenhar no processo de escolarização tem sido inerente à sua própria existência e permanência nos currículos.

Dessa forma (Fonseca, 2003, p. 94), “a proposta metodológica do ensino de História que valoriza a *problematização*, a análise e a crítica consciente da realidade concebe alunos e professores como sujeitos que produzem história e conhecimento em sala de aula” [grifo nosso]. Podemos afirmar que, apesar do peso e da força dos modelos tradicionais de

<sup>3</sup> Essa forma (FONSECA, 2003, p. 92) de sistematização da história fundamenta-se no marxismo ortodoxo, enfatizando o determinismo econômico e a ordenação de conceitos e categorias que explicam o desenvolvimento das forças produtivas lineares.

<sup>4</sup> (Idem) Inspirada em movimento historiográfico contemporâneo, especialmente na historiografia social inglesa e na nova história francesa, esta proposta defende uma história capaz de “resgatar” as múltiplas experiências

educação, a principal característica do ensino de História no Brasil, no atual contexto histórico, é a busca incessante do fim da exclusão. Por caminhos distintos, os diversos currículos e práticas pedagógicas tentam ampliar o campo da História ensinada, incorporando temas, problemas, fontes, materiais. Assim, “a escola tenta ver-se como espaço de construção de saberes e práticas fundamentais, reconstruindo a passagem de libertação do homem: do súdito para cidadão” (FONSECA, 2003, p. 95).

Mas para isso é necessário que os professores trabalhem de forma a despertar nos alunos a construção da sua cidadania, como ser participativo do seu momento histórico e da sua sociedade e do seu conhecimento, visto que esta não é transmitida nem passada pelo professor. Muito pelo contrário, cidadania se constrói, se conquista.

### 3. O processo de ensino e aprendizagem de História a partir de um olhar construtivista

"Meu caminho pelo mundo eu mesmo traço...  
a Bahia já me deu régua e compasso"  
(Gilberto Gil)

O objetivo deste capítulo é buscar contribuições da teoria de Jean Piaget para o ensino de História na Educação Básica, particularmente sob o referencial teórico da Epistemologia Genética. À luz dos argumentos piagetianos aqui reunidos, procurou-se refletir sobre as diversas formas em que o **construtivismo** pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino da disciplina de História.

A teoria do conhecimento, construída por Jean Piaget, não tinha, no seu cerne, intenção pedagógica. Porém, ofereceu aos educadores importantes princípios para orientar sua prática. Piaget (1976) mostra que o sujeito humano estabelece desde o nascimento uma relação de interação com o meio, e é a sua relação com o mundo físico e social que promove seu desenvolvimento cognitivo.

Esta dissertação teve um enfoque construtivista da teoria de Piaget, centrado na interação, em que se atribui ao aluno um papel ativo, condutor do seu próprio processo de aprendizagem, e ao professor cabe implementar condições para o processo de construção pelo aluno. Está presente no contexto: (1.) a exigência de uma dinâmica interna de momentos discursivos (raciocínio, dedução, demonstração; (2.) o entendimento (aprendizado) do presente é baseado no passado e dá ao futuro nova construção – nessa aprendizagem, o autor

reconstrói o conhecimento, e o professor reflete sua prática pedagógica; e (3.) o conhecimento encontra-se em constante reconstrução.

Em linhas gerais, parte-se do princípio de que o construtivismo tem como base que o processo ensino-aprendizagem significa construir um novo conhecimento, descobrir uma nova forma para significar algo, baseando-se em experiências e conhecimentos existentes. Assim, o que vai diferir a condução do processo ensino-aprendizagem da História das aulas tradicionais é o fato de que essa conduta estimula uma forma de pensar em que o aprendiz, ao invés de assimilar o conteúdo passivamente, reconstrói o conhecimento existente, dando-lhe um novo significado – e isso implica novo conhecimento. Desse modo, o conhecimento necessariamente encontra-se em constante ampliação, elaboração e reconstrução.

### **3.1. Como acontece a construção do conhecimento segundo a concepção do pensamento piagetiano?**

A construção do conhecimento não pode estar isolada do desenvolvimento da inteligência, uma vez que a mesma baseia-se na construção de estruturas próprias, que, ao longo de interações com o meio (fatores externos) e em decorrência de fatores próprios da organização intelectual (fatores internos), vão sendo modificadas, gerando estruturas cognitivas mais evoluídas (SEBER, 1997). Partindo desse pressuposto, é possível entender a idéia de construção do conhecimento como consequência natural das interações mencionadas, sendo fundamental para o entendimento do processo de aquisição das estruturas cognitivas a definição de quatro conceitos básicos estabelecidos na teoria de Piaget: *esquema, assimilação, acomodação e equilíbrio*.

A adaptação definida por Piaget (1972), como o próprio desenvolvimento da inteligência, ocorre através da **assimilação** e da **acomodação**. Os esquemas de assimilação vão se modificando, configurando os estágios de desenvolvimento.

O conceito de *esquema* é concebido pela teoria piagetiana como um pressuposto que explica o desenvolvimento intelectual do indivíduo.

Esquemas [...] são as estruturas mentais ou cognitivas pelas quais os indivíduos intelectualmente se adaptam e organizam o meio. Como estruturas, esquemas são os correlatos mentais dos mecanismos biológicos de adaptação. [...] esquemas são estruturas que se adaptam e se organizam com o desenvolvimento mental. A existência dessas estruturas é inferida. [...] Esquemas não são objetos reais, mas são vistos como conjuntos de processos dentro do sistema nervoso (WADSWORTH, 1993, p. 2).

Uma analogia de Wadsworth (1993) é colocada para exemplificar *esquema*: cada ficha de um arquivo representaria um *esquema*. A entrada de novos dados e estímulos seria processada, registrando as experiências novas, possibilitando que o organismo esteja apto a diferenciar estímulos e a generalizar. Desse modo, o número de *esquemas* aumenta conforme a vivência do indivíduo, à medida que novas experiências vão sendo aglutinadas. Uma criança recém-nascida apresenta proporcionalmente menos *esquemas* do que um adulto. Com o desenvolvimento do indivíduo, há a tendência de um aprimoramento desses mecanismos, ou seja, torna-se mais fácil a diferenciação entre objetos semelhantes. No momento em que as estruturas cognitivas de uma criança não lhe permitem diferenciar vaca e cachorro, significa que os *esquemas* ainda estão generalizados; por outro lado, significa que essas estruturas possibilitaram que essa criança pudesse perceber as similaridades existentes entre ambos os objetos. Inicialmente, ou seja, ao nascer, os *esquemas* são de natureza reflexa, isto é, podem ser inferidos das atividades reflexas motoras, como sugar e pegar (WADSWORTH, 1993). No recém-nascido, o ato de sugar tudo o que lhe é colocado na boca sugere que, para essa criança, ainda não há diferenciação, existindo apenas um esquema global e único de sugar. À medida que ocorre o desenvolvimento humano, os *esquemas* rudimentares de natureza sensório-motora dão lugar a *esquemas* mais complexos, que permitem grande número de diferenciações, resultado de adaptação e organização.

Essas duas dimensões, **assimilação** e **acomodação**, estão intimamente ligadas, de forma que, sem assimilação (interpretação ativa) de determinado objeto (conteúdo), não

haveria a acomodação das estruturas psicológicas do aluno. A todo esse processo, dá-se o nome de equilíbrio, que é o verdadeiro motor do desenvolvimento e do progresso intelectual. Como descrito em Coll:

A tendência ao equilíbrio nos intercâmbios funcionais entre o ser humano e o meio no qual vive se encontra no núcleo da explicação genética do desenvolvimento. O duplo jogo da assimilação e da acomodação é presidido pela busca permanente de equilíbrio entre a tendência dos esquemas para assimilar a realidade à qual se aplicam e a tendência de sinal contrário para se acomodar e modificar-se para atender às suas resistências e exigências (COLL, 1997, p.155 *apud* UCHÔA).

Piaget (1996), quando expõe as idéias da assimilação e da acomodação, no entanto, deixa claro que, da mesma forma como não há assimilação sem acomodações (anteriores ou atuais), também não existem acomodações sem assimilação. Essa declaração de Piaget significa que o meio não provoca simplesmente o registro de impressões ou a formação de cópias, mas desencadeia ajustamentos ativos.

De acordo com Matui (1995), são os processos de assimilação e acomodação que permitem a passagem de um estado de menor equilíbrio para outro de maior equilíbrio ou de um estado de menos potente para outro estado de uma totalidade superior potente. São processos que garantem, através do movimento espiral, o salto de qualidade, superando contradições e conflitos. Conhecer consiste em assimilar o conteúdo ou a matéria e acomodar-se as suas exigências. Consiste em mudanças ou na transformação da matéria e do sujeito.

A adaptação e a equilíbrio pressupõem uma organização das estruturas e dos conhecimentos. Portanto, se a adaptação é o lado externo, a organização é o lado interno. A boa adaptação cognitiva depende de uma boa organização interna. Conforme o próprio Piaget:

Do ponto de vista biológico (e psicológico) a organização é inseparável da adaptação: são dois processos complementares de um único mecanismo, o primeiro sendo o aspecto interno do ciclo do qual a adaptação constitui o aspecto externo (PIAGET *apud* MATUI, 1995, p. 99).

A organização é a tomada de consciência do próprio pensamento.

Segundo Macedo,

Tomar consciência da ação significa, na teoria de Piaget, transformar o fazer em um compreender. Significa que, para Piaget, a aprendizagem refere-se à aquisição de uma resposta particular, apreendida em função da experiência, obtida de forma sistemática ou não (MACEDO, 1994, p. 167 *apud* CARSALADE, 2005).

Com base nesses pressupostos, a educação, na visão da teoria piagetiana, deve possibilitar à criança, ou melhor, ao aluno, um desenvolvimento amplo e dinâmico desde o período sensório-motor até o operatório abstrato. A escola deve partir dos esquemas de assimilação do aluno propondo atividades desafiadoras que provoquem desequilíbrios e re-equilibrações sucessivas, promovendo a descoberta e a construção do conhecimento.

Para construir esse conhecimento, as concepções infantis combinam-se às informações advindas do meio, na medida em que o conhecimento não é concebido apenas como sendo descoberto espontaneamente pela criança, nem transmitido de forma mecânica pelo meio exterior ou pelos adultos. É, isso sim, visto como resultado de uma interação, na qual o sujeito é sempre um elemento ativo, que procura compreender o mundo que o cerca e que busca resolver as interrogações que esse mundo provoca. O sujeito aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo. Nesse sentido, a aprendizagem é um processo de reorganização cognitiva, e os conflitos cognitivos são importantes para o desenvolvimento da aprendizagem.

Assim, quando falamos em sujeito ativo, nos referimos àquele sujeito que compara, exclui, ordena, categoriza, classifica, reformula, comprova, formula hipóteses, etc., em uma ação interiorizada (pensamento) ou em ação afetiva (segundo seu grau de desenvolvimento). Alguém que esteja realizando algo materialmente, porém seguindo um modelo dado por outro.

Observando os pressupostos teóricos da teoria de Piaget, entendemos que o desenvolvimento da inteligência tem início nas interações entre a criança e o mundo exterior,

uma vez que mecanismos intelectuais internos são gerados frente a estímulos do meio, dando origem, por sua vez, a processos de construção do conhecimento. Observa-se também que as mudanças cognitivas e intelectuais são o resultado de um processo de desenvolvimento contínuo que ocorre gradualmente e nunca abruptamente. Ao longo desse desenvolvimento, esquemas são construídos e reconstruídos, resultando numa incorporação de novos estímulos que dão lugar a processos mais aprimorados de aquisição de estruturas cognitivas.

### **3.1.1 Os estágios do desenvolvimento humano**

Em suas pesquisas, Piaget (1972) verificou a existência de quatro estágios do desenvolvimento humano que ocorrem mediante o desenvolvimento intelectual do indivíduo:

1.O estágio da inteligência sensório-motora (0-2 anos). Durante esse estágio, o comportamento é basicamente motor. A criança ainda não representa eventos internamente e não pensa conceitualmente; apesar disso, o desenvolvimento cognitivo é constatado à medida que os esquemas são construídos.

2.O estágio do pensamento pré-operacional (2-7 anos). Esse estágio é caracterizado pelo desenvolvimento da linguagem e outras formas de representação e pelo rápido desenvolvimento conceitual. O raciocínio, nesse estágio, é pré-lógico ou semi-lógico.

3.O estágio das operações concretas (7-11 anos). Durante esses anos, a criança desenvolve a habilidade de aplicar o pensamento lógico a problemas concretos.

4.O estágio das operações formais (11-15 anos ou mais). Nesse estágio, as estruturas cognitivas da criança alcançam seu nível mais elevado de desenvolvimento, e ela torna-se apta a aplicar o raciocínio lógico a todas as classes de problemas.

É importante salientar que, de acordo com Piaget (*apud* WADSWORTH, 1993), os estágios do desenvolvimento humano não ocorrem de forma estanque, ou seja, uma criança



pode apresentar mais de um estágio simultaneamente. Variações em relação à idade estabelecida dentro de cada estágio também podem ocorrer, uma vez que os mesmos podem estar susceptíveis a fatores familiares, culturais, etc. dentro de um estágio específico. O estágio não contém em si uma estrutura pré-formada; ele abre possibilidades para que novas estruturas sejam construídas.

Se, por um lado, o desenvolvimento humano pode ser visualizado em estágios, por outro, existem também fatores que estão diretamente vinculados a esse desenvolvimento do ponto de vista da teoria piagetiana, conforme destaca Wadsworth (1993), quais sejam: a) maturação e hereditariedade; b) experiência ativa; c) interação social; d) equilibracão.

**a) Maturação e hereditariedade:**

Embora a hereditariedade (PIAGET *apud* WADSWORTH, 1993) desempenhe um papel importante no desenvolvimento cognitivo, ela não responde sozinha pelo desenvolvimento intelectual do indivíduo. A maturação é o fator que indica se a construção de estruturas específicas é ou não possível.

**b) Experiência ativa:**

Está relacionada às ações da criança sobre o meio, sejam elas manipulações físicas ou mentais (pensar) de objetos ou eventos. Cada vez que a criança constrói um conhecimento, seja ele físico, lógico-matemático e/ou social, ocorre uma interação com pessoas ou objetos; logo, a consequência da experiência ativa é a mudança cognitiva, ou seja, mudança nas estruturas ou esquemas (assimilação e acomodação).

**c) Interação social:**

A interação social (PIAGET *apud* WADSWORTH, 1993) é compreendida como o intercâmbio de idéias entre pessoas, sendo particularmente importante para o desenvolvimento do conhecimento social. As interações sociais ocorrem de diversas formas, como, por exemplo: entre crianças, com os pais e com outras pessoas do ambiente. Os

conflitos surgidos mediante as interações sociais podem levar a um questionamento acerca do próprio pensamento, gerando um desequilíbrio, relativo ao conhecimento físico e/ou lógico matemático. Esse desequilíbrio ocorre na medida em que o indivíduo se depara com conceitos de natureza subjetiva, como, por exemplo, o conceito de honestidade. Conceitos de natureza física (como carro, pessoa, árvore, cavalo, etc.) são facilmente assimilados, uma vez que a criança geralmente se depara com o ambiente físico onde estes se encontram. Conceitos como honestidade, responsabilidade, etc. precisam passar pela interação social a fim de serem construídos e validados.

#### **d) Equilibração:**

A equilibração (PIAGET *apud* WADSWORTH, 1993, p. 21) “é o regulador que permite que novas experiências sejam incorporadas, com sucesso, aos esquemas”. À medida que novos conhecimentos vão sendo construídos a partir da ocorrência de experiências das crianças, ocorre a coordenação do conhecimento prévio com o novo conhecimento, gerando no indivíduo um processo auto-regulatório, com **equilibração de mecanismo para auto-regulação**.

A respeito dos fatores de desenvolvimento, podemos dizer que, mesmo que Piaget tenha voltado os seus estudos para fatores cognitivos, ele também considerou-os indissociáveis dos fatores afetivos, dizendo ser impossível a existência de comportamentos “puros”, oriundos apenas de elementos cognitivos ou de elementos afetivos. Portanto, é importante ressaltar que o aspecto afetivo tem influência sobre o desenvolvimento intelectual, podendo até “acelerar ou diminuir o ritmo do desenvolvimento [...] e determinar sobre que conteúdos a atividade intelectual se concentrará” (WADSWORTH, 1993, p. 22).

### **3.2. A Dialética no pensamento piagetiano e ensino/aprendizagem de História**

Para Franco (1999), o pensamento piagetiano é um pensamento dialético: “não se pode deixar de lado esta categoria: de ser um pensamento dialético. [...] sendo assim, temos que entender a realidade como processo de vir-a-ser, ou seja, como algo que está em constante movimento, movimento este que se funda nas contradições, nos confrontos” (FRANCO, 1999, p. 10-13). Esses esclarecimentos de Franco a respeito do pensamento piagetiano são uma grande contribuição para o ensino e a aprendizagem de História, uma vez que “a interação não é um processo de ‘toma lá-dá-cá’. Só pode ser entendida como um processo de simultaneidade e, portanto, de movimento entre dois pólos que necessariamente se negam mas que, conseqüentemente, se superam gerando um nova realidade” (FRANCO, 1999, p. 15). O autor afirma que

(...) precisamos entender quando Piaget fala da interação sujeito-objeto. Ele está se referindo a uma díade dialética. Ou seja, só podemos entender a construção do conhecimento quando pensamos o sujeito e o objeto como duas faces de uma mesma moeda. Ou como dois pólos dentro de uma mesma totalidade. [...] Sujeito e objeto são, para Piaget, dois pólos de uma díade dialética. É como se o sujeito fosse tese e o objeto antítese (FRANCO, 1999, p.15-16).

Para Franco (1999), a abstração está presente na interação sujeito-objeto. Portanto, toda abstração é um ato de apartar o conhecimento de algo, ou seja, extrair conhecimento. Para haver abstração, o sujeito não pode estar em estado “puro”, mas precisa de algo que o negue, que crie a necessidade de transformação, em outras palavras, que crie o desequilíbrio. Daí o papel do professor como problematizador do processo de ensino e aprendizagem de História.

Ora, se o conhecimento se produz na interação do sujeito cognoscente (que conhece) com o objeto cognoscível (passível de ser conhecido), então não mais haverá o acento do professor: a prática pedagógica será basicamente relacional, tornando-se o professor um problematizador da ação conhecedora de seu aluno (FRANCO, 1998, p.22).

Franco (1999) explica que há dois tipos de abstração: a empírica e a reflexionante. A abstração empírica consiste em retirar as informações dos objetos como tais ou das ações do sujeito em suas características materiais. Já a abstração reflexionante retira suas informações

das coordenações das ações do sujeito, podendo ter havido ou não uma tomada de consciência dessas coordenações e/ou do processo de reflexionamento.

O processo de reflexionamento consiste em dois aspectos inseparáveis. O “reflexionamento”, que seria a projeção para um patamar superior daquilo que fora retirado de um inferior; e a “reflexão”, que é a reconstrução mental daquilo que fora transportado do patamar inferior, no patamar superior (FRANCO, 1999, p. 16-17).

A reflexão é o processo de superação ou ultrapassamento da dialética hegeliana. Como aponta Franco,

Piaget demonstra que todo conhecimento novo gera novidade, não só pelo conteúdo adquirido, mas principalmente pela formalização que o sujeito constrói sobre o conteúdo. Aliás, abstração reflexionante é construtora de formas e não de conteúdos. Os conteúdos nos são fornecidos por abstrações empíricas, mas as formas, ou seja, as estruturas nas quais vamos relacionar e situar esses conteúdos, são construídas por abstrações reflexionantes. Um detalhe a mais a ser dito sobre isso é que as formas constituídas por abstração reflexionante vão tornar-se conteúdo de pensamento para que se possa construir novas formas. Desta forma, passa-se a fazer reflexões sobre reflexões (FRANCO, 1999, p.18).

É por meio de reconstruções renovadas que o sujeito tem a possibilidade de pensar de maneira independente do real, que é o que vai caracterizar o pensamento hipotético-dedutivo.

Se tomarmos com base essa teoria, podemos dizer que o objetivo da educação é a formação de homens "*criativos, inventivos e descobridores*", de pessoas críticas e ativas em busca constante da construção da autonomia, na qual a interação social favorece a aprendizagem.

Pensar uma proposta pedagógica para dinamizar o processo ensino-aprendizagem da História dentro de uma concepção construtivista implica alguns princípios básicos. Primeiro, o professor deve partir da idéia de que os alunos são sujeitos capazes de construir o seu conhecimento. O professor deve valorizar a construção de conhecimentos, as habilidades de pensamento dos alunos. Para isso, é preciso garantir acesso a formas de ensino e aprendizagem que facilitem o pensamento independente, a liberdade para construir conhecimentos pessoais, reforçando a compreensão

e a reestruturação constante na interação social através da interação e da colaboração entre alunos, entre alunos e professores e entre alunos, professores e sociedade.

Baseada na idéia de que as atividades mentais desenvolvidas pelo aluno possibilita-lhe construir significados que facilitam a compreensão e o conhecimento do seu universo, contribuindo para desenvolver a sua capacidade intelectual, esta dissertação aponta possibilidades para uma renovação do ensino-aprendizagem da História.

O aspecto construtivista no quadro da teoria de Piaget está direta e necessariamente ligado à atividade do sujeito.[...] Falar em atividade do sujeito remete a um outro postulado de base do construtivismo, que considera o conhecimento não como uma simples cópia ou uma absorção do real, mas como uma reelaboração.[...] O conhecimento se constrói através das interações sujeito-objeto (LEITE, 2003, Web).

O aspecto mais importante dessa concepção é que ela procura ajustar o apoio pedagógico às necessidades educativas do aluno. Assim, estaremos rompendo com as aulas tradicionais de História, centradas apenas no professor, e possibilitando ao aluno a participação efetiva no processo de ensino e aprendizagem e na construção do seu conhecimento, estimulando-o a ser sujeito ativo, pensante e construtor do seu processo histórico.

#### **4. A incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação no ambiente escolar**

Este capítulo discute a utilização da Informática nas escolas como uma possível contribuição para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Discorre também sobre a Internet na escola como uma ferramenta que pode possibilitar novas formas de ensinar e aprender nos seus diversos aspectos: positivos e negativos.

Para Valente (2005), Informática na Educação é a inserção do computador no processo de aprendizagem dos conteúdos curriculares de todos os níveis e modalidades de educação. É um novo domínio da ciência, cuja própria concepção traz embutido o conceito de pluralidade, de inter-relação e de intercâmbio crítico entre diversos saberes e idéias desenvolvidas por diferentes pensadores. A atividade de uso do computador pode ser feita tanto para continuar transmitindo a informação para o aluno quanto para criar condições para o aluno construir seu conhecimento por meio da criação de ambientes de aprendizagem que incorporem o uso do computador.

A abordagem que usa o computador como meio para transmitir a informação ao aluno mantém a prática pedagógica vigente. Na verdade, o computador está sendo usado para informatizar os processos de ensino que já existem. Isso tem facilitado a implantação do computador na escola, pois não quebra a dinâmica por ela adotada. Além disso, não exige muito investimento na formação do professor. Para ser capaz de usar o computador nessa abordagem, basta ser treinado nas técnicas de uso de cada *software*. No entanto, os resultados

em termos da adequação dessa abordagem no preparo de cidadãos capazes de enfrentar as mudanças que a sociedade está passando são questionáveis. Tanto o ensino tradicional quanto sua informatização preparam um profissional obsoleto.

É sempre bom lembrar que a presença da Tecnologias da Informação e Comunicação na educação não é, por si só, garantia de maior qualidade de ensino. Exemplo disso são as escolas públicas que foram contempladas com os laboratórios de informática do PROINFO. Muitos deles não estão sendo usados, são simplesmente subutilizados ou são utilizados para ensinar informática técnica.

A presença de recursos tecnológicos na escola pode favorecer, e muito, a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem, assim como (PCNs, 1998) “a aparente modernidade pode mascarar um ensino tradicional baseado na memorização de informações”.

Contudo, as TICs podem contribuir para auxiliar professores e alunos no processo de construção de conhecimentos, abrindo novas possibilidades de relação entre a comunidade escolar. Principalmente quando vivemos num mundo onde os atrativos tecnológicos como o videogame, o computador, a televisão, o celular, dentre outros, estão presentes no dia a dia dos alunos, deixando a escola ultrapassada em relação ao meio onde ele vive.

A inserção das TICs na escola ainda é uma coisa nova, por isso os erros e acertos quanto ao seu uso devem ser adaptados, pois não temos receitas. Sabemos que muitos professores resistem ao seu uso e apenas assistem à transição com certo constrangimento ou mesmo receio. Mas também existem aqueles que não se deixam levar e querem avançar, conhecer mais a respeito das TICs e se apoderar desses recursos como possibilidades de um fazer pedagógico diferente.

Na escola brasileira, há tempos atrás, um dos problemas era a falta de acesso à informação ou às próprias tecnologias – uma realidade que está mudando. Muitas escolas públicas já possuem recursos tecnológicos, como TV, vídeo, antenas parabólicas, laboratório

de informática, etc. Portanto, é preciso que a escola faça um bom uso desses recursos tanto com fins pedagógicos quanto como contribuição para diminuir as diferenças e desigualdades entre as pessoas, na medida em que acompanha os processos de mudanças, oferecendo formação adequada às novas necessidades da vida moderna.

#### **4.1. Internet: um canal aberto para viabilizar o processo de construção do conhecimento nas escolas**

A Internet engloba muitas redes de comunicação diferentes, dirigidas e operadas por uma grande quantidade de organizações que estão ligadas, interconectadas coletivamente. Ela pode permitir a comunicação e o compartilhamento de recursos e dados com pessoas dos mais variados lugares, o que favorece o acesso a uma gama muito grande de informações. Podemos dizer que é o mais avançado recurso de pesquisa do mundo.

Ao conectar-se com a Internet, o indivíduo tem acesso a diversos meios de informação. Isso constitui, para alunos e professores, um canal propício de construção do conhecimento. Com esse recurso, conforme Marques (2002, p. 158), “a escola abre as portas de um universo mágico aos seus alunos, como também derruba as fronteiras do tempo e do espaço”.

A escola, por sua vez, é um espaço privilegiado para a apropriação e construção de conhecimento. O seu papel fundamental é instrumentalizar os seus estudantes e professores para pensar de forma criativa em soluções tanto para os antigos quanto para os novos desafios emergentes desta sociedade em constante renovação. Para Moran:

Ensinar com as mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais de ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial. A Internet é um novo meio de comunicação, ainda incipiente, mas que pode nos ajudar a rever, ampliar e a modificar muitas formas atuais de ensinar e aprender (MORAN, 2000, p. 63).



Como forma de comunicação, a Internet tem a capacidade de democratizar as informações, de atingir comunidades maiores e ainda possibilitar coordenação e reflexão a partir das informações acessadas. Além disso, as tecnologias vêm contribuindo para o acesso às informações e para superação das distâncias geográficas do mundo, também aumentando o interesse do aluno pelo conhecimento, não só por ser um meio atrativo e atual, mas por proporcionar a interatividade com outros grupos, tornando o processo de estudar mais agradável e dinâmico. De acordo com Behrens:

A Internet tem disponibilizado a tecnologia da informação a um grupo imenso de pessoas, que podem conectar a rede, passando a ser usuárias do universo de informações organizado no mundo inteiro. A troca de informações entre usuários pode acontecer em nível local, estadual, nacional e internacional. A pesquisa de dados, assinatura de revistas eletrônicas e compartilhamento de experiências em comum podem vir a anexar um novo significado à prática docente (BEHRENS, 2000 p. 99).

A Internet pode ser utilizada na educação como instrumento de comunicação, de pesquisa e de produção de conhecimento. Segundo Marques e Caetano (2002, p.161), “com a Internet, podemos renovar a forma como a pesquisa vem sendo efetuada no sistema educacional, pois o caráter comunicativo da Internet altera totalmente esse processo de descoberta”.

O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação, em particular a Internet, pode contribuir para ajudar e viabilizar o ensino, criando novas possibilidades a toda a comunidade educativa.

O *site* do **Programa Educar na Sociedade da Informação da USP**, que se constitui em um espaço de discussão para a formação de redes de contatos entre profissionais que lideram iniciativas educacionais, projetos de pesquisa e ações sociais que fazem uso inteligente das novas tecnologias de informação e comunicação, aponta alguns bons motivos excepcionais para se usar a Internet na educação. (<http://www.cidade.usp.br/educar2002/>)

1. A Internet traz acesso a uma enorme quantidade de materiais, gratuitamente ou a custo baixo. Mapas, fotos, documentos, jornais, descrições sobre lugares e épocas, textos políticos, enfim, uma vasta variedade de fontes. Isso multiplica o material para atualização do professor e também para a utilização em aula.

2. A Internet não tem horário de visitação definido, como as bibliotecas da cidade, e independe da disponibilidade de outro profissional para acompanhar sua visita. Ela também supera a ausência de bibliotecas na cidade.

3. O isolamento do professor e da sala de aula chegou ao fim com a Internet. Compartilhar idéias, sugestões, problemas e êxitos, ficou extremamente fácil. A possibilidade de permitir aos alunos contato com realidades distintas das suas está agora ao alcance de qualquer escola conectada.

4. Com o correio eletrônico, ousamos fazer contato com autores de livros e professores que não conhecemos.

5. O uso da Internet motiva os alunos. A possibilidade de publicar algo seu na Rede faz com que alunos desmotivados muitas vezes se mobilizem para produzir algo melhor.

6. O uso da Rede pode auxiliar o educador a propor atividades nas quais os alunos "aprendam fazendo": pesquisa, ler, analisar, reorganizar idéias, sugerir uma maneira de apresentar suas conclusões. O diálogo (virtual) com outros jovens, com autoridades, com pesquisadores, pode ocorrer com mais facilidade. O aluno pode tornar-se, ao final de um projeto, mais um colaborador para a cadeia de produtores de conhecimento.

7. A Rede pode aproximar diversas escolas, comunidades, instituições. Grupos com interesses comuns (religiosos, de mesmas proveniências nacionais, Educação Especial) podem trocar informações e compartilhar projetos independentes da distância entre eles. A publicação do curriculum de história da minha escola pode gerar uma nova discussão para os professores de outra.

8. Conhecer a Rede e saber utilizá-la valoriza o trabalho do educador, assim como auxiliará o aluno em seu caminho futuro. É fundamental que o educador conquiste este espaço de aperfeiçoamento. Utilizar a Rede, inclusive publicando seus trabalhos e suas idéias, é uma forma de divulgar os bons resultados de suas propostas.

9. A Rede é um meio que possibilita a mobilização de pessoas, troca de informações e apoios inéditos. Tanto em esfera nacional quanto internacional, é muito mais simples, neste momento, manifestar-se e organizar alguma forma de pressão sobre causas que nos mobilizem.

10. A Rede é, virtualmente, um espaço democrático. Ela é um meio de fácil acesso, que permite receber conhecimento e oferecer novas interpretações. Todas as opiniões cabem nela, e a possibilidade de expressar-se e difundir suas idéias em público em nenhum tempo foi tão simples.

De acordo com Behrens (2000), as atividades didáticas que contemplam a tecnologia da informação permitem ao aluno ir além da tarefa proposta, em seu ritmo próprio e estilo de aprendizagem. Nesse novo processo educativo, o aluno dispõe de recursos para avançar, parar, retroceder e rever o conhecimento. Esse processo permite fazer anotações e investigações pessoais, consultar materiais alternativos e complementares, bem como discutir com outros usuários ou com seus próprios colegas suas produções. Os alunos são dotados de

inteligências múltiplas e podem despertar para colocar suas habilidades e competências a serviço da produção do conhecimento individual e coletivo.

Para Nelson Pretto (2005), a presença da Internet na escola se constitui numa oportunidade sem igual, uma possibilidade que é estruturante de uma nova forma de pensar. É “uma outra lógica de raciocínio, simultânea, em diferentes frentes ao mesmo tempo”.

Portanto, nota-se que as Tecnologias da Informação e Comunicação – Internet, multimídia, telemática, etc. – trazem consigo novas formas de ler, escrever e, dessa forma, também de pensar e de agir.

O quadro abaixo demonstra as mudanças que podem acontecer (e que estão acontecendo) na relação professor/aluno com a inserção da Internet no fazer pedagógico.

#### A sala de aula antes e depois da Internet

	Na educação Tradicional	Com a nova Tecnologia
<b>O professor</b>	Um especialista	Um facilitador
<b>O aluno</b>	Um receptor passivo	Um colaborador ativo
<b>A ênfase educacional</b>	Memorização dos fatos	Pensamento crítico
<b>A avaliação</b>	Do que foi retirado	Da interpretação
<b>O método de ensino</b>	Repetição	Interação
<b>O acesso ao conhecimento</b>	Limitado ao conteúdo	Sem limites

Fonte: Falzetta in Marques e Caetano (2002, p.161)

Como mostra o quadro, o uso da Internet na educação poderá mudar significativamente a postura do professor, e a aula poderá se converter em um espaço de interação e construção de conhecimentos. O professor deixa de ser o detentor da verdade e passa ser o coordenador do processo de ensino-aprendizagem, aquele que dinamiza as aulas, estimula, problematiza, acompanha e orienta a pesquisa e o debate e promove resultados.

Para Marques e Caetano (2002 p. 162-163), o bom profissional nos dias atuais define-se pela sua capacidade de encontrar e associar informações, de trabalhar em grupo e de se

comunicar com desenvoltura: “terá futuro o aluno que souber lidar com o imprevisto e se adaptar rapidamente às mudanças, fazer pesquisas e interpretar os dados”.

É certo que não basta ensinar os antigos conteúdos através das Tecnologias da Informação e Comunicação numa aula fria e autoritária. Para Almeida (1998, p. 50-51), é necessário muito mais que isso, é preciso “enfrentar essa nova realidade e ter como perspectiva cidadãos abertos e conscientes que saibam tomar decisões e trabalhar em equipe (...). A integração do computador ao processo educacional depende da atuação do professor, que nada fará isoladamente”.

Na perspectiva transformadora de uso do computador em educação, a atuação do professor não se limita a fornecer informações aos alunos. O aluno sozinho pode adquirir informações de forma mais eficiente que o professor. Cabe ao professor, nesse processo, mediar as interações professor-aluno-computador de modo que o aluno possa construir o seu conhecimento em um ambiente desafiador, em que o computador auxilia o professor a promover o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da criticidade e da auto-estima do aluno.

#### **4. 2. Perigo à vista: alguns problemas de uso da Internet na educação**

A Internet, como meio poderoso de aquisição de informações, proporciona a alunos e professores a oportunidade de complementar os seus conhecimentos, tornando-os cada vez mais atuais, e ainda possibilita o confronto de idéias em discussões diretas com os autores da informação disponibilizada, se necessário. Como aponta França (2004, p.160).:

Na lista dos avanços que mais mudaram as feições da humanidade a Internet ocupa um lugar de destaque. No mundo todo, mais de 600 milhões de pessoas já estão ligadas a ela, apenas 35 anos depois de sua criação. Por sua capacidade de integrar, desenvolver o conhecimento e o comércio, a rede virtual tornou-se um poderoso instrumento de promoção de mudanças positivas do planeta

O acesso às informações na Rede Mundial dos Computadores ocorre de maneira não-linear. Isso se deve ao fato de o modo de cada pessoa navegar na rede ser único e peculiar, deixando assim cada internauta livre para construir o seu conhecimento e navegar na Internet da maneira que lhe convier, tornando a aprendizagem, num dado momento, individualizada.

É natural que o mar de possibilidades que a Internet oferece também traga consigo os seus lados negativos ou perigosos. É claro que um recurso tão poderoso e democrático desperta igualmente a atenção de coisas negativas, tais como a criminalidade, o incentivo ao uso das drogas, das seitas religiosas, dos grupos de preconceitos acentuados, da pornografia adulta e infantil, da pedofilia. Existem, ainda, entre os perigos outros que podemos enumerar: as fontes de manipulação mental, as tentativas de invasão, os crimes como roubo de número de cartão de crédito ou uso indevido de contas bancárias de outras pessoas e até extorsão, para os quais se deve estar permanentemente alerta. De acordo com França (2004, p. 160), “a cada hora, registra-se, no mundo, nove tentativas de invasão remota de sistemas de empresas ou de computadores pessoais”.

A Internet também produz muito “lixo virtual”, futilidades disponibilizadas na Rede que não servem de referência para o crescimento das pessoas. Pois, como ressaltamos acima, essa estrutura que produz e disponibiliza grandes volumes de informação confiáveis, também é a mesma que produz e disponibiliza serviços perfeitamente supérfluos, sem credibilidade, gerando uma gama de informações banais e muitas vezes agressivas à conduta humana. Como alerta Falzetta:

No começo, entrar na Internet parece mágica. O mundo inteiro está ali, à frente dos olhos. Pesquisar qualquer assunto parece mágica. Mas, o excesso de informações pode ser o maior defeito da Internet. As principais armadilhas: A Internet tem muito lixo, muita informação repetida, banalidades e muito marketing; *muitos alunos têm o costume de tirar cópias de qualquer informação que apareça, deixando de lado a avaliação do que estão pesquisando*; e na Internet qualquer informação pode entrar no computador do usuário mesmo que esteja totalmente incorreta (FALZETTA *apud* MARQUES e CAETANO, p.158, 2002) (grifo nosso).

O uso da Internet como fonte de pesquisa estabelece uma dinâmica diferente da dos livros didáticos na medida em que o aluno tem contato com outras realidades, outras abordagens do conteúdo ou tema trabalhado, outros atrativos. E ainda proporciona maior versatilidade e agilidade à comunicação e à pesquisa.

Por esses motivos, a escola deve estar atenta para despertar no aluno o senso crítico para que ele tenha a habilidade de saber discernir o que é bom e ruim na rede e ainda atentar para os perigos reais e imaginários que ela oferece, pois “ensinar utilizando a Internet exige uma forte dose de atenção do professor”. (MORAN, 2000, p. 52)

Nesse sentido, as escolas devem saber usar adequadamente a Internet, ou melhor, empregá-la como apoio pedagógico para que não se torne apenas mais um recurso sem valor ou distração para o aluno. Os alunos e professores devem ter uma visão crítica da Rede e nela também participar, interagir, trocar informações, questionar a veracidade das informações contidas nos *sites* visitados, trocar *e-mail*, participar dos Fóruns de debates e das listas de discussões e disponibilizar as experiências e informações relevantes para outros povos, com isso dando uma contribuição positiva.

Percebemos então que as TICs por si só não educam. Não podemos achar que a Internet irá resolver de vez todos os problemas enfrentados pela educação no Brasil. A Internet pode, sim, colaborar com o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Mas para isso é preciso distinguir o que seja conhecimento e informação. Para Moran, (2000, p.54).

Há uma certa confusão entre informação e conhecimento. Temos muitos dados, muitas informações disponíveis. Na informação os dados estão organizados dentro de uma lógica, de um código, de uma estrutura determinada. Conhecer é integrar a informação no nosso referencial, no nosso paradigma, apropriando-a, tornando-a significativa para nós. O conhecimento não se passa, o conhecimento se cria, se constrói

Nesse sentido, podemos afirmar que o conhecimento é o saber ressignificado e que a informação nada mais é que dados disponíveis a respeito de um determinado assunto. O que distingue o conhecimento da obtenção de informação é a efetiva ressignificação da informação, pressupondo um indivíduo ativo com a variável essencial para que a aprendizagem de fato ocorra. Aprender é sair de si mesmo, é conectar-se com outras realidades, é ter curiosidade, é um aceitar como desafio a reconstrução contínua do conhecimento.

Desse modo, de nada adiantará muita informação sem que esta ganhe um significado na vida de cada um, e o melhor meio para se fazer essa significação é através da discussão. Numa sala de aula, não há ninguém melhor para provocar uma discussão significativa que o professor. É ele, sem dúvida, a pessoa indicada para ajudar o aluno a construir o seu conhecimento a partir das informações que já possui e das diversas outras que poderá acessar nas mais diferentes fontes.

Contudo, é coerente lembrar que o professor, ao trabalhar com as Tecnologias da Informação e Comunicação em sala de aula, deve estar preparado para saber conduzir o processo gerado pela motivação nos alunos ao trabalhar com as tecnologias, assim como estar atento para não se desviar do seu objetivo com o chamado “efeito dramático<sup>5</sup>” produzido pelo encantamento e o fascínio que o computador provoca nos alunos – em caráter imediato –, o que pode levá-los a dispersar-se diante de tantas conexões possíveis e a encarar o processo de ensino e aprendizagem como uma brincadeira. O docente deve atentar para a importância desse processo entre aqueles alunos que não estão preparados para trabalhar com esse novo paradigma e sensibilizá-los, como afirma Moran:

---

<sup>5</sup> Estamos nos referindo aos primeiros contatos que uma pessoa tem com o computador no qual ele descobre as mais variadas possibilidades de uso, através dos recursos multimídias, que muitas vezes deixa o usuário “encantado” com a máquina.

Alguns alunos não aceitam facilmente essa mudança na forma de ensinar e de aprender. Estão acostumados a receber tudo pronto do professor e esperam que ele continue "dando aula", como sinônimo de ele falar e os alunos escutarem. Alguns professores também criticam essa nova forma, porque parece uma forma de não dar aula, de ficar "brincando" de aula... (MORAN, 2000, p. 54).

Nesse processo o professor deve ser um problematizador, que procura ajudar que cada aluno avance no processo de aprendizagem, mostrando sempre que possível a importância da construção do conceito na aprendizagem de cada aluno.

É comum que, num processo de ensino e aprendizagem onde o uso da Internet é evidenciado, o aluno tenda a dispersar-se, pois na Internet é fácil perder tempo com informações poucos significativas. Contudo, cabe ao professor a habilidade de saber trabalhar dentro desse novo paradigma, orientando os alunos na seleção dos *sites* confiáveis e relacionados aos conteúdos abordados. O professor deverá ser capaz de filtrar as informações relevantes de acordo com os seus objetivos. Para esse contexto, Moran coloca que:

*Há facilidade de dispersão.* Muitos alunos se perdem no emaranhado de possibilidades de navegação. Não procuram o que está combinado, deixando-se arrastar para áreas de interesse pessoal. É fácil perder tempo com informações pouco significativas, ficando na periferia dos assuntos, sem aprofundá-los, sem integrá-los num paradigma consistente. Conhecer se dá ao filtrar, selecionar, comparar, avaliar, sintetizar, contextualizar o que é mais relevante, significativo (MORAN, 2000, p. 54-55).

Ao trabalhar com tecnologias, professores e alunos precisam também ter paciência com a conexão, que muitas vezes pode se apresentar lenta, com os possíveis defeitos que as máquinas possam apresentar e ainda saber "vasculhar" os endereços, explorando o que eles podem ter de melhor. A impaciência por mudar para outro endereço antes mesmo de conhecer melhor o encontrado pode deixar escapar informações importantes e enriquecedoras.

Moran afirma:

Percebemos também a impaciência de muitos alunos por mudar de um endereço para outro. Essa impaciência os leva a aprofundar pouco as possibilidades que há em cada página encontrada. Os alunos, principalmente os mais jovens, "passeiam" pelas páginas da Internet, descobrindo muitas coisas interessantes, enquanto deixam por afobação outras tantas, tão ou mais importantes (MORAN, 2000, p. 55).



Podemos perceber que a Internet modifica a forma de ensinar e aprender e que nem tudo nesse modo de se fazer educação é perfeito. Existem problemas característicos da dinâmica que o mundo virtual oferece. Contudo, ela traz consigo grandes potencialidades que poderão colaborar no processo de ensino-aprendizagem, transformando-o em um saber compartilhado, orientado, coordenado pelo professor, mas com profunda participação dos alunos, individual e coletivamente (MORAN, 2000). Essa tecnologia, se bem utilizada, poderá mudar o enfoque do processo educativo para o qual professores e alunos, de acordo com os seus objetivos, terão um crescimento intelectual e profissional.

As Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino de História na Educação Básica podem proporcionar aos professores e alunos uma didática dinâmica de ensino-aprendizagem na escola e na sala de aula.

Antes de a criança chegar à escola, já passou por processos de educação importantes: pelo familiar e pela mídia eletrônica. No ambiente familiar, mais ou menos rico cultural e emocionalmente, a criança desenvolve suas conexões celebrais, seus roteiros mentais, emocionais e suas linguagens.(...) A criança também é educada pela mídia, principalmente a televisão. Aprende a informar-se, a conhecer - os outros e a si mesma -, a sentir, a fantasiar, a relaxar, vendo, ouvindo, "tocando" as pessoas na tela, que mostram como viver, ser feliz e infeliz, amar e odiar. A relação com a mídia eletrônica é prazerosa - ninguém os obriga -, é feita através da sedução, da emoção, da exploração sensorial e narrativa - aprendemos vendo as Histórias dos outros e as Histórias que os outros nos contam. Mesmo durante o período escolar, a mídia mostra o mundo de outra forma - mais fácil, agradável, compacta - sem precisar fazer esforço. Ela fala do cotidiano, dos sentimentos, das novidades. A mídia continua educando como contraponto à educação convencional, educa enquanto estamos entretidos (MORAN,1998, p.158- 159).

Interligados, alunos e professores, devem usar essas tecnologias para atender aos objetivos esperados de maneira criativa, buscando sempre discutir os conteúdos trabalhados.

A tecnologia pode contribuir para que se estabeleça na educação uma grande modificação. As Tecnologias da Informação e Comunicação possibilitam novas relações de ensino e aprendizagem e podem provocar uma verdadeira revolução na educação.

O computador, em particular, permite novas formas de trabalho, possibilitando a criação de ambientes de aprendizagem em que os alunos possam pesquisar, fazer, antecipações e simulações, confirmar idéias prévias, experimentar, criar soluções e

construir novas formas de representação mental. Além disso permite a interação com outros indivíduos e comunidades, utilizando os sistemas interativos de comunicação: redes de computadores (Internet) (PCN, 1998, p. 141).

Existem muitos meios tecnológicos que podem ser inseridos no processo ensino-aprendizagem da História e na educação de modo geral. Dentre os quais, poderíamos citar: a televisão, o vídeo, os programas de autoria, a filmadora, a máquina fotográfica, o computador, os *softwares* educacionais, os tutores inteligentes, enfim, os meios podem ir dos mais simples aos mais sofisticados.

#### **4.2. Pesquisa e Internet**

É importante frisar que o trabalho que observamos, desenvolvido pela professora, teve como foco principal o uso das TICs e a Internet como fonte de pesquisa e canal de comunicação entre professores e alunos.

Partimos da idéia que uma concepção de ensino de História mais afinada com o momento “virtual” presente poderia provocar determinados efeitos nos estudantes, o que produziria uma possível dinamização nas aulas de História. Visualizamos a possibilidade de crescer progressivamente através da pesquisa na Web. É importante destacar que a simples navegação na Rede e composição de uma pesquisa qualquer não significa produção de conhecimento. É necessário muito mais. É preciso desestruturar os alunos e problematizar o conteúdo para que os estudantes possam buscar suas informações, procurando refletir e entender como e com que finalidade eles estão fazendo sua pesquisa. Também é preciso ter um olhar crítico a respeito dos materiais encontrados, saber comparar, avaliar, excluir, discutir e chegar a conceitos próprios.

#### 4.2.1. A pesquisa convencional no ensino de História

Nos últimos tempos, uma das propostas metodológicas mais discutidas no ensino de História foi a construção do conhecimento histórico em sala de aula.

Algumas mudanças na forma de ensinar história foram instituídas (como dito anteriormente) com sucesso; outras, nem tanto. Assim, uma das formulações muito usadas no ensino de história atualmente é a pesquisa.

A prática da pesquisa na educação básica no Brasil, continua, muitas vezes sendo um mero “faz de conta”, um dos momentos em que o professor finge que ensina e o aluno, que aprende.

Quem, quando estudante secundário, nunca teve de fazer um “trabalho de história”? Geralmente o professor escolhia um determinado tema ou conteúdo e mandava os alunos “pesquisarem” a respeito, muitas vezes sem fornecer uma referência bibliográfica, fontes ou roteiros. O trabalho tinha data certa para entrega e comumente substituía uma avaliação parcial ou final.

Os alunos, em equipe ou mesmo individualmente, corriam para a biblioteca à procura de livros conhecidos e de enciclopédias para copiar páginas inteiras, compor o seu trabalho e entregar a tempo ao professor. Essa tem sido uma prática nas escolas brasileiras durante muito tempo.

Na atualidade, ficou mais fácil. Com a Internet, os alunos localizam o tema proposto pelo professor através de *sites* de busca, ou *sites* estilo “zemoleza<sup>6</sup>”, de onde copiam trechos inteiros ou até mesmo compram o trabalho, tendo apenas que imprimir os textos, entregá-los ao professor e assim compor uma nota sem nenhum esforço de leitura, análise, síntese e produção. A maioria dos professores de História sabe dessa prática, mas, por falta de tempo

---

<sup>6</sup> Refiro-me aos *sites* em que o aluno encontra trabalhos escolares já prontos, onde ele escolhe apenas o tema e baixa o trabalho para o seu computador (pode ser gratuitamente ou pagando pelo serviço).

para leitura e até mesmo para “facilitar a vida do aluno”, acabam avaliando o trabalho com base na estética, no tamanho, na formatação, pela simpatia, dentre outros. Essa é uma prática comum em todo o Brasil, principalmente quando o objetivo do professor é dar conta do conteúdo curricular anual.

A consequência dessa prática, entretanto, é a falta de aprendizagem e de formação da consciência histórica do aluno, e os prejuízos são grandes. Ainda outra consequência é o surgimento das estruturas organizadas de “terceirização do conhecimento”, que podemos chamar de “fábricas de trabalhos escolares”. São as estruturas clandestinas de fazer pesquisa escolar, divulgadas principalmente através da Internet, que prejudicam a formação dos jovens e conseqüentemente desvalorizam a disciplina como um todo.

#### **4.2.2. A Internet como fonte de pesquisa no processo de ressignificação do ensino e aprendizagem de História**

O processo de ensino e aprendizagem deve preparar os alunos para a vida, proporcionando-lhes situações em que sejam capazes de enfrentar os problemas mais gerais e comuns presentes em seu contexto social, orientando a busca de solução aos problemas, contribuindo ao desenvolvimento de sua personalidade. Portanto, devemos buscar formas de ensinar e aprender que procurem desenvolver a produção do conhecimento, vinculando o ensino e a pesquisa, oportunizando aos sujeitos do processo uma postura que leve sempre ao questionamento, à coleta de dados, bem como à permanente reflexão, o que tornará o aluno um sujeito ativo e participativo. Como esclarece Moran:

Ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação. Uma das dificuldades atuais é conciliar a extensão da informação, a variedade das fontes de acesso, com o aprofundamento de sua compreensão, em espaços menos rígidos, menos engessados. Temos informações demais e dificuldades em escolher quais são significativas para nós e em conseguir integrá-las dentro da nossa mente e da nossa vida. (MORAN, 2000 p. 29).

Em sala de aula, a Internet traz possibilidades de pesquisa diferentes daquelas com que estamos acostumados por se constituir em um espaço aberto e eficiente de buscar informações de maneira rápida e precisa. Através da Internet, é possível acessar bibliotecas digitais, museus, ONGs, universidades, escolas, páginas pessoais, dentre outras possibilidades.

Como o volume de informação disponível na Internet é muito grande, é possível que o pesquisador se perca na busca. Para facilitar esse trabalho, existem na Rede os instrumentos chamados *sites* de busca, que possibilitam explorar a rede para encontrar as informações relacionadas com a(s) palavra(s)-chave(s) digitada(s) pelo usuário. Nesse processo de pesquisa, o usuário acessa o instrumento, indica a palavra desejada e recebe uma lista de *sites* que possivelmente serão do seu interesse.

Contudo, é preciso que o professor oriente o aluno para que este consiga um bom resultado de pesquisa. Assim, as atividades de pesquisa na Internet devem ser dirigidas e organizadas de diferentes formas: o professor pode dar algumas questões problematizadoras para dirigir a pesquisa, solicitar anotações e gravação das informações relevantes, pois o objetivo da pesquisa é sistematizar as informações e conceitos envolvidos no tema. A qualidade do trabalho depende da discussão que o professor trava com o aluno durante ou após o trabalho de pesquisa na Internet (Mercado, 2002).

Na condução dessas discussões, segundo Mercado, deve-se:

- ✓ Colocar problemas e questões desafiantes que levem o grupo a discutir e trazer à tona informações contidas nos materiais pesquisados e gravados a partir da rede;
- ✓ Trazer conhecimentos já vistos em etapas anteriores da pesquisa ou de outros assuntos e temas já debatidos, fazendo as conexões e inter-relações entre as informações e conceitos;
- ✓ Realizar relações com outras áreas do conhecimento
- ✓ Contrapor as hipóteses diferentes dos alunos do grupo, fazendo com que eles defendam e argumentem a favor de seu ponto de vista, utilizando os textos que servem de fonte para intermediar a discussão;
- ✓ Trazer e comparar hipóteses iniciais apresentadas pelos alunos com as informações posteriormente pesquisadas e analisadas nos diversos materiais pesquisados. Este trabalho contribuirá para que o sujeito amplie suas informações e transforme-as em conhecimento;
- ✓ Apresentar e analisar o mesmo fenômeno ou fato a partir de diferentes interpretações ou pontos de vista;

- ✓ Realizar generalizações, procurando articular as diversas informações;
- ✓ Problematizar para que os alunos possam abrir e apresentar novas hipóteses (MERCADO, 2002, p. 202-203).

É certo que o volume de informações possível de ser recolhido sobre determinado assunto pode variar bastante e os meios também. O acesso à informação através dos meios de comunicação tornou-se cada vez mais fácil. Contudo, para que essas informações se tornem realmente significativas, é importante saber decodificá-las, incorporá-las, selecioná-las, classificá-las e internalizá-las, dando-lhes sentido. Para Moura (1999) “A Internet é um novo espaço em potencial de novas aprendizagens ou de aprofundamento de conhecimentos já adquiridos, uma vez que possibilita acesso a um grande manancial de informação e recursos, colaborando no desenvolvimento de atividades autônomas”.

No entanto, “é preciso que o aluno seja alertado para o fato de que, para acessar a Internet, precisa ter criticidade, precisa saber o que está procurando, para não correr o risco de perder muito tempo navegando. Ele precisa perceber que nem tudo que a Internet apresenta tem qualidade apurada”. (BEHRENS, 2000, p.116)

O ato de pesquisar, de maneira geral, contribui para a autonomia dos alunos. Incentiva o manusear de livros, revistas e jornais, a localizar informações na Internet e a questionar, discutir e estabelecer relações. Dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes registros e saber compará-los e em alguns casos decifrá-los é muito importante no processo de construção do conhecimento histórico. A Internet pode ajudar no processo de ensino-aprendizagem como um instrumento de interação e pesquisa para alunos e professores.

Como afirma Cunha,

Unir ensino e pesquisa significa caminhar para que a educação seja integrada, envolvendo estudantes e professores numa criação do conhecimento comumente partilhado. A pesquisa deve ser usada para colocar o sujeito dos fatos, para que a realidade seja apreendida e não somente reproduzida (CUNHA, 1992, p. 32).

A pesquisa na Internet pode parecer e até ser divertida, mas, para pesquisar com compromisso, os alunos, professores e também a escola precisam de um projeto pedagógico sério que contemple o uso das TICs como meios dinâmicos que podem contribuir para a formação dos alunos e para os conhecimentos em sala de aula.

A utilização da Internet pode criar uma nova dinâmica pedagógica interativa.

Segundo Moran,

Quanto mais mergulhamos na sociedade da informação, mais rápidas são as demandas por respostas instantâneas. As pessoas, principalmente as crianças e os jovens, não apreciam a demora, querem resultados imediatos. Adoram as pesquisas síncronas, as que acontecem em tempo real e que oferecem respostas quase instantâneas. Os meios de comunicação, principalmente a televisão, vem nos acostumando a receber tudo mastigado, em curtas sínteses e com respostas fáceis. O acesso às redes eletrônicas também estimula a busca on-line. É uma situação nova de aprendizado. Todavia, a avidez por respostas rápidas, muitas vezes, leva-nos a conclusões previsíveis, a não aprofundar a significação dos resultados obtidos, a acumular mais quantidade do que qualidade de informação, que não chega a transformar-se em conhecimento efetivo (MORAN, 2000, p.20).

Nesse sentido, ainda segundo o mesmo autor (2000), a aquisição da informação, dos dados, dependerá cada vez menos do professor. As tecnologias podem trazer, hoje, dados, imagens, resumos de forma mais rápida e atraente. O papel do professor – o papel principal – é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los.

Aprender depende também do aluno, de que ele esteja pronto, maduro, para incorporar a real significação que essa informação tem para ele, para incorporá-la vivencialmente, emocionalmente. Enquanto a informação não fizer parte do contexto pessoal – intelectual e emocional –, não se tornará verdadeiramente significativa, não será aprendida verdadeiramente.

O conceito “ensino-aprendizagem” deve ser entendido aqui como um diferença fundamental entre processo de ensino e processo de ensino e aprendizagem. Como colabora

Masetto:

Considero haver uma grande diferença entre o processo de ensino e o processo de aprendizagem quanto as suas finalidades e a sua abrangência, embora admita que é possível se pensar num processo integrativo de “ensino aprendizagem”. (...) o aluno, num processo de aprendizagem, assume papel de aprendiz ativo e participante (não mais passivo e repetidor), de sujeito de ações que o levam a aprender e a mudar seu

comportamento. Essas ações, ele as realiza sozinho (auto aprendizagem), com o professor e com os seus colegas (interaprendizagem) (MASETTO, 2000, p.140).

O aluno deve ter um papel ativo no processo de pesquisa e busca da construção do conhecimento. Ele é, e deve ser, o principal interessado nesse processo. Os recursos digitais facilitam o processo e, a depender do modo como forem usados, colaborarão para dinamizar a aprendizagem. Nesse sentido, Behrens salienta que:

Por sua vez, o aluno precisa ultrapassar o papel de passivo, de escutar, ler, decorar e de repetidor fiel dos ensinamentos do professor e tornar-se criativo, crítico, pesquisador e atuante, para produzir conhecimento. Em parceria, professores e alunos precisam buscar um processo de auto-organização para acessar a informação, analisar, refletir e elaborar com autonomia o conhecimento (BEHRENS, 2000, p. 71).

Assim, a pesquisa na Internet requer habilidades especiais tanto do professor quanto do aluno. Do professor, para dinamizar o processo de pesquisa, criando novas estratégias de problematização que dêem maior significação ao ato de pesquisar com objetivos de construção de conhecimento. Do aluno, no sentido de não se dispersar na navegação, checar a credibilidade da informações encontradas, selecionar bem as informações, analisar, comparar e discutir com o grupo, além de buscar ter clareza naquilo que quer encontrar na Internet. Pois Para Magdalena & Costa, (2003).a pesquisa na Internet constitui uma oportunidade para os alunos buscarem a informação além da sala de aula e do material organizado pelos professores; abre a possibilidade de descobrir coisas novas por caminhos diferentes, estabelecer relações, organizar dados, aproximando-se, cada vez mais do processo de construção do conhecimento

#### **4. 3. Educação a Distância**

A EAD via Web pode se constituir em uma possibilidade de promoção do ensino e aprendizagem de História. Apesar de não ter sido contemplada nesta pesquisa, consideramos importante trazer o conceito de EAD e algumas ferramentas da Internet que podem ajudar e facilitar o processo de ensino e aprendizagem.



Sabemos que os recursos tecnológicos, entre eles a Internet, desencadearam novas formas de ler, de escrever e, portanto, de pensar e agir. Visto sob esse ângulo, o processo educativo pressupõe uma nova forma de possibilitar a construção e a elaboração do conhecimento de modo diferente do tradicional, a partir de características específicas das novas tecnologias. A educação a distância é uma das possibilidades que a Internet retoma com maior dinamismo e que se populariza cada vez mais.

De acordo com o Decreto Lei 2494 de 10.02.1998, que regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96), "**Educação a Distância** é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação".

Para Moran (2004), educação a distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, em que professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. É ensino-aprendizagem em que professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes.

Para o historiador Toledo (2002), a educação a distância caracteriza-se, inicialmente, pela separação física entre o real e o virtual, entre os estudantes e entre os estudantes e o professor. A ênfase é colocada no processo com mediação pedagógica interativa, pois o aluno não deve se sentir só, isolado, e na utilização de diversas mídias de forma integrada, almejando a aprendizagem colaborativa. A sua função básica é suprir a não-presencialidade, vencer as distâncias geográficas, o isolamento, a solidão, com uma ação sistematizada e continuada.

Em uma “aula virtual”, existem dois elementos essenciais: um *Web site* (ambiente) e algumas ferramentas de discussão em que a maior parte do processo de aprendizagem ocorre. Em um ambiente informatizado de construção contínua, não existe a idéia do professor que sabe tudo, que tem a resposta na ponta da língua. Nele, o professor deve ser o condutor do processo de aprendizagem, abrindo possibilidades através da problematização.

Contudo, a educação a distância deve estar direcionada para a construção do conhecimento cooperativo, que deve ser a alma de um ambiente informatizado de aprendizagem. A aprendizagem se dá através da reconstrução constante, da argumentação e contra-argumentação dos seus participantes, e sua essência está baseada na idéia da construção contínua. Partindo dessa premissa, o conhecimento acontece a partir da dúvida, da incerteza, da necessidade da busca de novas alternativas, do debate e da troca para soluções de problemas.

A seguir apresentaremos algumas ferramentas tecnológicas que a Internet oferece e seus conceitos que podem ajudar a promover a interação e a construção do conhecimento. São elas: Grupos de discussão, Fórum de debates; Webquest; *Chats* ou salas de bate-papo; *E-mail*; Aulas-pesquisas; Pesquisa de dados; WWW e divulgação em rede das produções e Videoconferência

#### **4. 3. 1. Grupos de discussão**

Constituem uma aplicação do correio eletrônico, que será utilizado para troca de informações em grupos menores, com interesses mais específicos. Geralmente, o objetivo comum dos membros será trocar idéias, discutir os assuntos determinados, apresentar problemas e buscar soluções.

Essa técnica cria grupos *on-line* de pessoas que poderão debater um assunto ou tema sobre o qual tenham realizado estudos prévios. Deve ter o objetivos principal de avançar na

discussão dos conhecimentos, informações, experiências e opiniões de tal maneira que seja qualitativamente superior às idéias originais. Masetto (2000, p. 157) contribui com essa idéia, dizendo que é possível “organizar um único grupo para discutir, ou podemos simultaneamente dividir o assunto em vários tópicos e sobre cada um deles formar um grupo de discussão”.

#### **4.3.2. Fórum de debates**

É uma ferramenta da Internet que possibilita a discussão coletiva e assíncrona. São páginas que têm o objetivo de abrir um tema para discussão de um determinado grupo. As mensagens ficam armazenadas, e os participantes devem acessar a página – que se constitui um em um espaço de discussão e produção do conhecimento – para acompanhar o desenrolar dos diálogos e participar das discussões. Esse espaço constitui hoje, no meio digital, uma nova forma de discussão pedagógica capaz de estimular o diálogo construtivo, a troca de informações e de conhecimentos e a busca de respostas para as questões relativas ao tema em discussão.

Através do fórum de debates, é possível trocar informações sobre o curso com outros alunos, coordenadores, instrutores e professores. Diferentemente do *chat*, a troca de mensagens não se processa simultaneamente, ou seja, em tempo real, entre as pessoas presentes na sala virtual. Isso permite que o aluno deixe sua observação, pergunta ou comentário para serem questionados ou respondidos por outro participante a qualquer momento.

#### **4.3.3. Webquest**

É uma pesquisa orientada, contando com a participação e colaboração dos participantes, visando a desenvolver trabalhos práticos de reconhecimento da aprendizagem coletiva, de acordo com a Escola do Futuro, da USP ([webquest.futuro.usp.br](http://webquest.futuro.usp.br)). A WebQuest se

constitui em um modelo extremamente simples e rico para dimensionar usos educacionais da Web, como fundamento em aprendizagem cooperativa e processos investigativos na construção do saber. É um modo de organizar informações para facilitar a aprendizagem a partir de processos investigativos.

A WebQuest é concebida e construída segundo uma estrutura lógica que contém os seguintes elementos estruturantes: introdução, tarefa, processo, recursos, orientações, avaliação e conclusão,

Segundo Barato (2005), a Webquest deve basear-se em princípios.

O primeiro é o da aprendizagem cooperativa. O uso de computadores em educação é muito marcado por tendências individualistas. Aprendizagem por computador, em geral, tem a ver com cada um ter seu próprio tempo, seu próprio ritmo. É muito bonito, mas fica uma perspectiva individualista na aprendizagem. O outro princípio é o da transformação das informações. A pessoa só aprende de fato quando as transforma, e não quando simplesmente as reproduz. Esses princípios são críticos em relação ao modo predominante de ensino. O que fazemos no ensino, de modo geral, é dar aulas, recomendar livros para os alunos e, nas provas, cobrar a reprodução dessas informações (BARATO, 2005, Web).

O objetivo dessa nova metodologia não é restringir a ida dos alunos a outros *sites*, mas evitar que se percam.

#### 4.3.4. *Chat* ou sala de bate-papo

É uma ferramenta da Internet que possibilita diálogos em tempo real. O *chat* (ou bate-papo) é utilizado como ferramenta de suporte à aprendizagem. O *chat* configura-se em uma sala de bate-papo. Numa sala virtual de *chat*, os usuários, em tempo real, podem colocar seus assuntos em dia, digitando mensagens, e até mesmo ministrar uma aula. Na maioria dos casos, esse tipo de conversa é feita de forma anônima. Conversas restritas também podem ser realizadas em salas que exigem o uso de senhas. Reuniões com pessoas de uma mesma instituição ou que possuem assuntos em comum podem ser agendadas.

#### **4.3.5. E-mail**

O *e-mail* é um endereço eletrônico pessoal. Ele pode ser utilizado para troca de informações em nível mundial. Através dessa ferramenta, o usuário pode enviar e receber mensagens de texto, imagens, arquivos de som, dentre outros.

Segundo Masetto (2000), esse recurso é importante para a aprendizagem dos alunos porque os coloca em contato imediato, favorecendo a interaprendizagem, a troca de materiais, a produção de textos em conjunto. Em virtude de alguns fatores, como a facilidade de encontros entre aluno e professor, a multiplicação desses encontros entre uma aula e outra, a sustentação mais concreta da continuidade do processo de aprendizagem, o atendimento a um pedido de esclarecimento ou de uma orientação para não interromper um possível trabalho até a próxima aula com o professor, etc., o recurso de correio eletrônico pode ser fundamental para dinamizar o processo de ensino e aprendizagem.

#### **4.3.6. Aulas-pesquisas**

Conforme Moran (2000), podemos utilizar a Internet para transformar parte das aulas em processos contínuos de comunicação e de pesquisa, em que se constrói o conhecimento de maneira equilibrada entre o individual e o grupal, entre o professor-coordenador-facilitador e os alunos-participantes ativos. Nas aulas-pesquisas, o professor motiva, incentiva, dá os primeiros passos para sensibilizar o aluno para o valor daquilo que ele vai fazer e para a importância da participação do aluno nesse processo. O aluno motivado e com participação ativa avança mais, facilita todo o trabalho.

#### **4.3.7. Videoconferência**

## 5. O Papel do professor de História no processo de ensino e aprendizagem

"... Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende."

(João Guimarães Rosa)

Este capítulo disserta sobre o papel do professor, que incorpora os recursos tecnológicos na sua prática pedagógica. Levanta algumas questões sobre as TICs no processo de ensino e aprendizagem e discute a problematização no Ensino de História como uma maneira de motivar o aluno a querer saber mais a respeito dos conhecimentos históricos.

Fonseca (2004), em seu livro *Didática, Prática e Ensino de História*, lança a seguinte pergunta com relação às transformações ocorridas no mundo atual: se o papel da escola transformou-se, quais são os novos papéis dos professores e alunos? Afinal, são eles os atores principais do processo educativo desenvolvido no interior da escola.

A autora esclarece que o papel da escola tradicional limitava-se a reproduzir conhecimentos; ao professor, era atribuída a tarefa de transmiti-los, de ensiná-los por meios de variadas técnicas. Ao final do processo, o professor avaliava os alunos. A estes, cabia interiorizar o conhecimento transmitido tal qual como foi ensinado e reproduzi-lo nas múltiplas situações de controle e avaliação de aprendizagem.

Como já foi visto anteriormente, essa maneira de conceber o ensino tem estreita relação com a concepção reprodutivista de ensinar História com base na memorização das informações pelos alunos como algo absoluto. É uma concepção de ensino que não está conseguindo se sustentar mais nos dias atuais.

A escola com enfoque construtivista deve ter como objetivo o desenvolvimento do sujeito e considerar que o ideal da educação não é aprender o máximo e esperar pelos resultados, mas é, antes de tudo, aprender a aprender. Trata-se de aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver mesmo depois da escola.

Segundo a teoria construtivista, o aluno deve ser o sujeito do seu processo de aprendizagem. Para usufruir dessa condição, não pode apenas ficar sentado na classe anotando o que diz o professor. Deve sentir-se motivado pela curiosidade, realizando ações de exploração sobre o objeto de estudo, numa postura que o levará a construir seu conhecimento e não apenas memorizar aquele conjunto de informações que precisa dominar para passar na prova.

Portanto, o professor não deve se colocar como um modelo a ser seguido; ele não deve se considerar como a fonte principal de conhecimento à que o aluno terá acesso, mas como incentivador da busca do aluno em várias fontes. O professor será o problematizador do processo, aquele que cria e discute com os estudantes situações desafiadoras para que eles busquem seus conhecimentos preexistentes e percebam quais suas certezas e suas dúvidas sobre o tema, relacionando-o com os seus conhecimentos prévios, buscando novos, enfim, construindo o seu próprio conhecimento. Através de ações pedagógicas, o professor estará problematizando e movimentando suas aulas para que surjam as dúvidas que vão gerar o movimento de curiosidade do estudante e levá-lo a tomar consciência de qual conhecimento necessita.

### **5.1. Desafios educacionais do século XXI: redefinindo o papel do professor de História**

Diante de tantas mudanças sociais, a sociedade do século XXI cobra uma escola diferente. Uma escola que estimule a capacidade dos alunos de mudar o meio; ao mesmo

tempo, busca-se a escola como um espaço em que o aluno possa aprender a conviver com a sociedade em que vive. Na escola, o aluno poderá perceber e aceitar o mundo como ele é, mas exercer o poder de modificá-lo para que se torne algo que pode ser desenvolvido a partir do aumento da capacidade de pensar, em sintonia com as novidades constantes e as mudanças rápidas de um mundo globalizado, capaz de desenvolver ações educativas que favoreçam a formação do indivíduo.

Desde a última década, muitos especialistas apontaram para uma mudança radical no perfil das ocupações profissionais, que, além de menos formais, passaram a ser oferecidas por instituições menores, mais ágeis, desejosas de transformações. Tais instituições, conseqüentemente, demandam trabalhadores criativos, versáteis e capazes de enfrentar e solucionar uma grande quantidade de problemas e situações diferentes.

De acordo com Fonseca (2004), as novas pesquisas e experiências educacionais têm salientado a redefinição dos papéis e das relações que se estabelecem entre professores, alunos e conhecimento no espaço da sala de aula. É com base nessa teia de relações e comunicações que se configuram as novas concepções do que é ensinar e o que é aprender.

Nesse novo contexto escolar professores e alunos não são meros consumidores de materiais, executores de programas de ensino, mas criadores, produtores de saberes. O professor é um profissional que domina não apenas os métodos de conhecimento, mas um conjunto de saberes que possibilita sua socialização e sua reconstrução no processo de ensino e aprendizagem (FONSECA, 2004, p.102).

Por sua vez, dentro desse novo contexto de conceber a educação, alunos e professores são sujeitos do processo de conhecimento. Assim, com base no aspecto construtivista da teoria de Piaget, que está direta e necessariamente ligada à atividade do sujeito que constrói o conhecimento através das interações sujeito-objeto, o ensino e a aprendizagem de história devem ser construídos, reelaborados, ressignificados a partir de experiências e conhecimentos existentes.

Como aponta Fonseca:



(...) ensinar é estabelecer relações interativas que possibilitam ao educando elaborar representações pessoais sobre os conhecimentos, objetos do ensino e da aprendizagem [...] ensino e aprendizagem fazem parte de um processo de construção compartilhada de diversos significados, orientado para a progressiva autonomia do aluno. Logo o resultado do processo educacional é diferente em cada pessoa (educando), pois a interpretação que cada um faz da realidade é diferente, tem características únicas e pessoais, juntamente com os elementos compartilhados com os outros (FONSECA, 2004 p.103).

Portanto, convém dizer que o papel do professor é fundamental, pois ele deve estar preparado para essa mudança, deixando de lado o seu papel de “dono da verdade” e “transmissor de algo que conhece muito bem”, e correr o risco de ouvir uma pergunta para a qual talvez não tenha a resposta, tendo coragem de propor o trabalho colaborativo e a pesquisa e de confiar no aluno. Como afirma Masetto:

Confiar no aluno, acreditar que ele é capaz de assumir a responsabilidade junto conosco; assumir que o aluno, apesar da idade, é capaz de retribuir atitudes adultas de respeito, de diálogo, de responsabilidade, de arcar com as conseqüências de seus atos, de profissionalismo, quando tratado como tal; desenvolver habilidades para trabalhar com tecnologias que em geral não dominamos, para que nossos encontros com alunos sejam interessantes e motivadores – todos esses comportamentos exigem, certamente, uma grave mudança de mentalidade, de valores e de atitude de nossa parte (MASETTO, 2000, p. 142).

Convém, ainda, dizer que (ROSA, 1994, p. 29) “a pedagogia tradicional não está superada devido aos conteúdos que sempre privilegiou, mas devido à forma de abordá-los”.

A aprendizagem pode ser entendida, de acordo com a teoria de Piaget, como um processo de construção de relações em que o aluno, como ser ativo, na interação com o mundo, é o responsável pela direção e significado do seu conhecimento. O processo de aprendizagem, feitas essas considerações, se daria em virtude de se compreender algo, uma aprendizagem que surge a partir de uma abstração reflexionante, ou seja, “aprendizagem que consiste na construção (ou reconstrução) de um conhecimento. [...] [Sendo fundamental] o papel do professor como um problematizador” (FRANCO, 1998, p. 55). Isso significa que o professor deve criar situações de modo a fazer o estudante, ele próprio, construir o conhecimento sobre o tema abordado.

Para Piaget (1972), as estruturas específicas para o ato de conhecer são construídas como resultado de um processo de equilíbrio, em que, numa adaptação progressiva, através

de suas ações, o organismo troca com o meio. Esse processo de adaptação e readaptação é explicado por ele através de um duplo mecanismo: **assimilação e acomodação**. Pela assimilação, os objetos são incorporados aos esquemas de ação do sujeito. Desse processo, resultam alterações na própria organização mental do indivíduo, que se modifica em decorrência do esforço assimilador para proceder a novas assimilações. A essa modificação Piaget chama de acomodação dos esquemas. Dessa forma, a ação e experimentação do sujeito são fundamentais para que ele possa testar suas hipóteses, refletir sobre os resultados e modificar seus esquemas, que é o que vai lhe possibilitar uma mudança de postura frente ao mundo.

Essa construção é explicada ainda através do processo de abstração reflexionante, onde temos o reflexionamento, em que o que foi tirado de um patamar inferior é projetado sobre um patamar superior, e a reflexão, como "ato mental de reconstrução e reorganização sobre o patamar superior daquilo que foi transferido do inferior" (Becker, 1993, p. 43). As abstrações se dão em função daquilo que os atuais esquemas assimilatórios do sujeito permitem, sendo que estes podem ser modificados através da acomodação. Elas podem atuar sobre os objetos observáveis, isto é, "os objetos ou ações do sujeito em suas características materiais" (Becker, 1993, p.43) – abstração empírica –, ou sobre os não-observáveis, que são as coordenações das ações do sujeito – abstração reflexionante. Estas últimas podem ser ainda pseudo-empíricas, quando o sujeito fornece ao objeto características tiradas de suas coordenações, ou refletidas, quando ele toma consciência das conclusões de sua abstração.

Nesse sentido, a função do professor seria muito mais a de criar situações de desequilíbrio para o estudante, indagando e propondo desafios que ponham em dúvida suas hipóteses. Como esclarece Rosa:

Ora, se entendermos que o processo de aprendizagem se desencadeia a partir da necessidade, do conflito, da inquietação, ou para usarmos a terminologia de Piaget, a partir de situações de "desequilíbrio" parece necessário concluir **que o papel do professor é o de desestabilizador**. Compete-lhes desafiar, instigar a dúvida, retirar

dos alunos as certezas que os colocam, também, em situação confortável. (ROSA, 1994, p.52) (Grifo nosso).

De acordo com o novo perfil que se exige da escola básica, o professor tem de aceitar refazer o seu estatuto de detentor do poder, de depositário do saber e núcleo do ato educativo e converter-se em facilitador, orientador, coordenador, promotor e animador de atividades de ensino-aprendizagem diversificadas. Fonseca diz:

(...) nem professor, nem aluno ocupam uma posição secundária, mas ambos atuam ativamente, abertos e flexíveis em relação a diferentes saberes. O que se pretende é ultrapassar a concepção de ensino como mera transmissão de conteúdos, e desenvolver um ensino que tenha como pressupostos a investigação e a produção de conhecimentos por professores e alunos no espaço escolar. (FONSECA 2004 p.103).

O papel do professor nesse processo deverá assumir uma nova postura. Nesse processo, alunos e professores são sujeitos, e o conhecimento é o objeto. Portanto, a construção de conhecimentos na sala de aula será uma ação coletiva. Para o professor, essa mudança não é fácil, como é apontado por Masetto (2000, p.142): “ele deverá desempenhar o papel de facilitador da aprendizagem, de alguém que pode colaborar para dinamizar a aprendizagem do aluno, desenvolvendo o espírito de trabalho em equipe, junto com o aluno, buscando junto os mesmo objetivos”. Behrens acrescenta:

O acesso ao conhecimento e, em especial, à rede informatizada desafia o docente a buscar nova metodologia para atender às exigências da sociedade. Em face da nova realidade, o professor deverá ultrapassar seu papel de autoritário, de dono da verdade, para se tornar um investigador, um pesquisador do conhecimento crítico e reflexivo. O docente inovador precisa ser criativo, articulador e, principalmente, parceiro de seus alunos no processo de aprendizagem. Nesta nova visão, o professor deve mudar o foco do ensinar para reproduzir conhecimento e passar a preocupar-se com o aprender e, em especial, o “aprender a aprender”, abrindo caminhos coletivos de busca e investigação para produção do seu conhecimento e o do aluno (BEHRENS, 2000, p.71).

Num processo de ensino cuja a ênfase é a aprendizagem, professores e alunos alternam-se em seus papéis. Esclarecendo a concepção de mediação pedagógica, Masetto diz:

Por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser a ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. É a forma de se apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las,

manipulá-las, discuti-las, debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial, e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela. (MASETTO, 2000, p.144-145).

A importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão presente quanto hoje em dia. Os professores têm um papel importante na formação de atitudes, positivas e negativas, face ao processo de ensino-aprendizagem. Devem despertar a curiosidade, desenvolver o senso crítico, estimular o pensar e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente. Para Moran, (2000, p.30) “o professor é um pesquisador em serviço. Aprende com prática e pesquisa; ensina a partir do que aprende. Realiza-se aprendendo-pesquisando-ensinando-aprendendo. O seu papel é fundamentalmente de um orientador/mediador.”

Moran (2000) concebe o docente como orientador/mediador da aprendizagem da seguinte maneira:

- O professor, com o acesso a tecnologias telemáticas, pode se tornar um orientador/gestor setorial do processo de aprendizagem, integrando de forma equilibrada a orientação intelectual, a emocional e a gerencial.
- Orientador/mediador intelectual – informa, ajuda a escolher as informações mais importantes, trabalha para que elas se tornem significativas para os alunos, permitindo que eles compreendam, avaliem – conceitual e eticamente –, reelaborem-nas e adaptem-nas aos seus contextos pessoais. Ajuda a ampliar o grau de compreensão de tudo, a integrá-lo em novas sínteses provisórias.
- Orientador/mediador emocional – Motiva, incentiva, estimula, organiza, com equilíbrio, credibilidade, autenticidade, empatia.
- Orientador/mediador gerencial e comunicacional – Organiza grupos, atividades de pesquisa, ritmos, interações. Organiza o processo de avaliação. É a ponte principal entre a instituição, os alunos e os demais grupos (a comunidade). Organiza o equilíbrio entre o planejamento e a criatividade. O professor atua como orientador comunicacional e tecnológico; ajuda a desenvolver todas as formas de expressão, de interação, de sinergia, de trocas de linguagens, conteúdos e tecnologias.
- Orientador étnico – Ensina a assumir e vivenciar valores construtivos, individual e socialmente. Cada um dos professores colabora com um pequeno espaço, uma pedra na construção do “mosaico” sensorial-intelectual-emocional-ético de cada aluno. Este vai organizando continuamente seu quadro referencial de valores, idéias, atitudes, tendo por base alguns eixos fundamentais comuns como a liberdade, a cooperação, a integração pessoal. Um bom educador faz a diferença.(MORAN, 2000, p.30-31).

Moran ainda apresenta alguns princípios metodológicos norteadores desse processo:

- Integrar tecnologias, metodologias, atividades. Integrar texto escrito, comunicação oral, escrita, hipertextual, multimídia. Aproximar as mídias, as atividades, possibilidades que transitem facilmente de um meio para o outro, de um formato para o outro. Experimentar as mesmas atividades em diversas mídias. Trazer o universo do audiovisual para dentro da escola.
- Variar a forma de dar aula, as técnicas usadas em sala de aula e fora dela, as atividades solicitadas, as dinâmicas propostas, o processo de avaliação. A previsibilidade do que o docente vai fazer pode tornar-se um obstáculo intransponível. A repetição pode tornar-se insuportável, a não ser que a qualidade do professor compense o esquema padronizado de ensinar...
- Planejar e improvisar, prever e ajustar-se às circunstâncias, ao novo. Diversificar, mudar, adaptar-se continuamente a cada grupo, a cada aluno, quando necessário.
- Valorizar a presença no que ela tem de melhor e a comunicação virtual no que ela nos favorece. Equilibrar a presença e a distância, a comunicação “olho no olho” e a telemática. (MORAN, 2000, p. 30-32).

Lerner (2002) define o ensino a partir de uma perspectiva construtivista. Para a autora, os traços essenciais dessa perspectiva poderiam ser enunciados da seguinte maneira:

- Ensinar é colocar problemas a partir dos quais seja possível reelaborar os conteúdos escolares;
- É fornecer toda informação necessária para as crianças poderem avançar na reconstrução desses conteúdos;
- É promover a discussão sobre os problemas colocados;
- É oferecer a oportunidade de coordenar diferentes pontos de vista;
- É orientar para resolução cooperativa de conceitualizações necessárias para o progresso no domínio do objeto de conhecimento;
- É propiciar redefinições sucessivas até atingir um conhecimento próximo ao saber socialmente estabelecido;
- É fazer com que as crianças coloquem novos problemas que não teriam levantado fora da escola. (LERNER, 2002, p.120).

Almeida (1998b, p. 66-67) afirma que, num processo de ensino-aprendizagem baseado no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação, “o aluno deixa de ser o receptor de informações para tornar-se o responsável pela construção do seu conhecimento, usando o computador para buscar, selecionar e inter-relacionar informações significativas na exploração, reflexão, representação e depuração de suas próprias idéias, segundo seu estilo de pensamento”.

Nova (2005) comenta a respeito das TICs no ensino- aprendizagem de história, dizendo que:

O aumento (proporcionado pelas facilidades da informática e das novas tecnologias de comunicação) da utilização direta dos diversos tipos de documentos históricos na prática do ensino-aprendizagem pode auxiliar a necessária transformação da estrutura do ensino de História, incorporando a idéia de que a História é uma disciplina viva e construída a partir do presente — não de forma aleatória e desconectada do processo histórico real —, e que, sendo assim, ela pode ser construída pelos próprios estudantes no processo da aprendizagem. Ao "aluno", não caberá mais apenas o papel de assimilar discursos prontos (seja do professor, do livro, do filme, etc.), mas de construir a sua própria visão sobre o passado e sobre o presente, por meio da análise, da discussão e do questionamento das diversas fontes existentes sobre esse passado e dos discursos que foram sendo elaborados ao longo do tempo sobre ele.

A função do professor de História deslocar-se-ia do domínio do passar informações (datas, nomes, acontecimentos) para o do orientar e estimular o processo de descoberta do passado realizado pelos alunos. Mesmo porque, a situação atual, que tende a se expandir, não é mais a de algumas décadas atrás, em que o professor tinha o privilégio de ser o único, em sua classe, a deter o conhecimento que lecionava. Hoje, os conhecimentos estão sendo difundidos a todo momento, pela mídia, pela Internet e por vias alternativas de comunicação. E isso coloca o ensino tradicional da História — que ainda é dominante nas nossas escolas — em crise profunda, e evidencia a necessidade urgente de sua transformação. Os limites que separam os domínios do ensino, da pesquisa e da produção precisam ser rompidos rapidamente, sob o risco de o ensino de História se tornar não apenas ultrapassado, decadente e conservador — o que, em certa medida, já se verifica —, mas completamente inútil (NOVA, 2005, WEB).

Nova esclarece ainda que, para que o professor tenha condições de criar ambientes de aprendizagem que possam garantir uma nova maneira de pensar educação, é preciso reestruturar seu processo de formação, de modo a assumir a característica de continuidade e estar preparado para desenvolver competências.

Portanto, como aponta Fonseca (2004, p. 103):

A construção de conhecimentos nos espaços escolares é uma ação coletiva. O desenvolvimento cultural implica uma ação coletiva. Coletivo não quer dizer que tudo tenha de ser feito em conjunto, no mesmo tempo e no mesmo espaço. Quer dizer que há interação entre sujeito e conhecimento, mediada pela presença do professor. Coletivo implica também que professores e alunos sujeitos do processo educativo na escola estabelecem diferentes níveis e processos interativos de desenvolvimento. A individualidade sujeito aluno precisa ser reconhecida, no grupo de alunos, como parte integrante de um coletivo de autores em processo de aprendizagem, de formação, de construção de identidades pessoais e coletivas.

Desse modo, vemos que o professor deve ser capaz de ensinar seus alunos a pensar e gerenciar informações e buscar construir seu próprio conhecimento, pois como afirma Bonis (2000 *apud* MARQUES e CAETANO, 2002, p. 159), “nada substitui um bom professor que sabe muito e consegue dividir seu conhecimento numa relação respeitosa e construtiva com

seus alunos. O computador em sala de aula é um simples instrumento que pode ser potencializado por um bom professor”.

Percebemos que os diversos autores citados são enfáticos em afirmar: a postura do professor diante de um ensino e uma aprendizagem que envolvam as tecnologias obrigatoriamente acarreta mudanças, principalmente quando o professor tem como objetivo a aprendizagem significativa do aluno, uma aprendizagem que contribua para o desenvolvimento na medida em que aprender não é copiar ou reproduzir a realidade (COLL, 1998). Portanto, redefinir o papel do professor não significa em hipótese alguma colocar o aluno no centro e deslocar o professor para um papel secundário. Nem colocar professor e aluno em pé de igualdade. Significa que o aluno deve ser concebido como centro do processo de aprendizagem e o professor como centro do processo de ensino. Cabe a eles, (ROSA, 1994, p.54). “a definição dos objetivos e controle dos rumos pedagógicos”

## **5.2. A problematização no ensino de História: uma possibilidade dialética de construção do conhecimento em sala de aula**

A problematização histórica pode ser um método dialético eficaz no ensino e na aprendizagem de História, capaz de desenvolver a criatividade por meio de desafios que proporcionam a criação de uma necessidade para que o aluno, através de ação e pesquisa, busque o conhecimento. De acordo com Vasconcellos (*apud* GASPARIN, 2003), na origem do conhecimento está colocado um problema (oriundo de uma necessidade). Como contribuição, Gasparin enfatiza:

O processo de busca, de investigação para solucionar as questões em estudo, é o caminho que predispõe o espírito do educando para a aprendizagem significativa, uma vez que são levantadas situações problemas que estimulam o raciocínio (GASPARIN, 2003, p.35).

Nos dias atuais, existe um consenso entre as diferentes correntes historiográficas no sentido de concordar que a História é de todos os homens e feita por todos os homens, não apenas pelos grandes heróis e figuras importantes. Partindo dessa compreensão, a relação entre o conhecimento histórico em sala de aula e a cultura da experiência do aluno deve desenvolver-se num processo de ensino e aprendizagem de (re)construção do conhecimento. Tomando como base a experiência trazida pelo aluno da sua vivência como referencial para construção da compreensão e do conhecimento histórico em sala de aula, o professor poderá conduzir atividades pedagógicas que proporcionem um ensino dinâmico, criativo, que despertem o senso crítico e reflexivo e cujo ponto de partida possa ser a problematização do conhecimento histórico.

Segundo Schmidt (2004, p. 52), problematizar o conhecimento histórico significa partir do pressuposto de que ensinar história é construir um diálogo entre o presente e o passado, e não reproduzir conhecimentos neutros acabados sobre os fatos que ocorreram em outras sociedades e outras épocas. É também construir uma problemática relativa ao que se passou com base em um objeto ou um conteúdo que está sendo estudado, tendo como referência o cotidiano e a realidade presente dos alunos e do professor.

Behrens (2000) entende que a maneira de provocar o aluno para a construção do problema desencadeia um processo de valorizar e investigar o envolvimento dos alunos para buscar soluções com referências à problemática levantada.

Recorrendo a Piaget (*apud* Rosa, p. 48), somos informados de que a aprendizagem é o resultado do processo de desequilíbrio-equilíbrio (“processo de equilibração”) análogo à situação do corpo na carência de água (desequilíbrio), o que provoca desconforto (sede) e a necessidade de voltar à situação de equilíbrio. Entre a condição de desequilíbrio e a satisfação da necessidade por ele provocada (processo de assimilação-acomodação), da qual resulta a



ampliação dos recursos de entendimento (esquemas), ocorre o que Piaget denomina aprendizagem.

O conhecimento se constrói na interação entre sujeito e objeto, resultando das sucessivas transformações de esquemas (formas de pensar ou resolver problemas). Portanto, na perspectiva piagetiana, o progresso se dá a partir de um conflito cognitivo, de um desequilíbrio na forma de pensar. Desse modo, o papel do professor é criar situações desequilibradoras, desafiadoras, que impulsionem o sujeito (aluno) na busca de novas alternativas de ação, desafios diante dos quais terá oportunidade de construir conhecimentos, o que estamos chamando aqui de problematização do ensino e da aprendizagem de História.

Nesse sentido, cada conteúdo trabalhado em sala de aula permite o levantamento ou construção de várias problemáticas. A maneira de provocar os alunos é por demais importante. A construção do problema deverá desenrolar-se de maneira a instigar o envolvimento da maioria, senão todos os alunos. O professor, aponta Behrens (2000, p.111), “deve saber para onde vai encaminhar a problematização e precisa instigar os alunos a irem com ele nessa caminhada”.

Ainda desse ponto de vista, Cunha (*apud* BEHRENS, 2000, p. 111) contribui:

As certezas congelam a capacidade de reflexão. Como na pesquisa, o ensino que tem a dúvida como projeto de partida é capaz de trabalhar o conhecimento na sua provisoriade, factível sempre de novas interpretações e acréscimos. É preciso ensinar o aluno a compreender que todo conhecimento é uma produção histórica, produzida na contradição das relações humanas.

A problematização no processo ensino-aprendizagem é importante porque dá oportunidade para o surgimento de inquietação. Partir de problemas requer selecionar adequadamente as propostas de aprendizagem e gerar situações em sala de aula, laboratório de informática, seja lá onde for, que permitam aos alunos assumirem as problemáticas como suas e que possam ser colocadas em formas típicas de perguntas de História, a exemplo: o que aconteceu, como aconteceu, por que aconteceu, que efeito produziu, etc. Contudo, Schmidt (1998, p.60) diz que “é preciso enfatizar que, quando se pergunta ao aluno “Por quê?”,

“Como?”, “Quando?”, estão se fazendo indagações fundamentais no processo de ensino aprendizagem (...). É preciso ir muito além desses questionamentos, precisamos juntamente com os alunos levantar hipóteses, levar o aluno a descobrir novos caminhos. Para Schmidt:

A problematização histórica, ao ser transportada para o ensino, traz múltiplas possibilidades e também questionamentos. Pode significar desde a capacidade mais simples de construir uma problemática em relação a um objeto de estudo, a partir das questões postas por historiadores e alunos, como também pode significar indagações simples ao objeto de estudo. Na prática da sala de aula, a problemática acerca de um objeto de estudo pode ser construída a partir de questões colocadas pelos historiadores ou das que fazem parte das representações dos alunos, de forma tal que eles encontrem significado no conteúdo que aprendem. Dessa maneira pode-se conseguir uma *atitude ativa* na construção do saber e na resolução de problemas de aprendizagem. (SCHMIDT, 1998, p. 60). (Grifo nosso)

A problematização dos conteúdos é uma maneira de organizar a aprendizagem. Portanto, essa perspectiva de ensino-aprendizagem tem como referência novos olhares sobre o passado e, como objetivo, fazer com que o conhecimento seja debatido de tal forma que dê ao aluno condições de construir o seu próprio conhecimento histórico, de participar do processo. Conforme Schmidt, (1998, p. 59), “a apropriação do conhecimento é uma atividade que retorna ao próprio processo de elaboração do conhecimento”; ela deve trazer no seu bojo a problematização com a finalidade de contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, de forma que os alunos percebam que não encontrarão respostas prontas, acabadas, inquestionáveis, fechadas, absolutas, mas respostas possíveis para aquele momento histórico.

A problematização no ensino e aprendizagem de História gera uma nova situação, em contraste com o que é familiar para o aluno, e passa a estimular a curiosidade e desencadear os processos de reconstrução cognitiva. O problema a ser apresentado em História deve fazer referência à realidades perceptíveis da visão ou da mente e, ao mesmo tempo, deve ser abrangente e capaz de integrar-se com os diversos tipos de conteúdos que se quer trabalhar.

É válido ressaltarmos a importância dos conhecimentos prévios dos alunos nesse processo de trabalho. A solução de problemas, como todas as formas de aprendizagem, inicia-se com a ativação de conhecimentos prévios, pois a compreensão requer sempre a assimilação

de nova informação a esquemas de conhecimentos já disponíveis. Se não existirem esses conhecimentos, ou melhor, se não forem ativados, não acontecerá a aprendizagem ou problema para o aluno.

Os conhecimentos prévios são todos aqueles (corretos ou errados) que cada sujeito possui, adquiridos ao longo de sua vida na interação com o mundo que o cerca e também com a escola. O levantamento de conhecimentos prévios perpassa todo o processo de trabalho desenvolvido com os alunos. Esse levantamento deve ficar a cargo do professor, que é o sistematizador do processo que ajuda o aluno a compreender. Compreender no sentido de conceituar, significar, precisando para isso o estudante retirar das construções anteriores o seu saber. Desse modo, o professor poderá propor atividades que facilitem a expressão dos alunos e o confronto com novas informações. Para tal, poderá usar diversos recursos que convier no momento e não apenas se limitar a uma ou duas estratégias. O conjunto de conhecimento prévio que os alunos possuem serve para o sujeito conhecer melhor o mundo, os fenômenos que observa e que ajuda a prever e controlar.

Nesse sentido, além da problematização, do levantamento dos conhecimentos prévios e do trabalho com novas informações, é importante que o aluno retire suas conclusões e faça as conexões necessárias.

### **5.3. Tecnologias da Informação e Comunicação no processo de ensino e aprendizagem de História: um caminho promissor?**

Dentro de uma pedagogia inspirada na teoria de Piaget, o professor deve ser um problematizador que ajuda o aluno a construir o seu conhecimento e que parte do pressuposto de que nada está pronto e acabado, que nenhum conhecimento é dado ao aluno, principalmente quando nos referimos ao ensino de História, no qual estamos acostumados a encontrar tipos de relação em que o professor expõe o que sabe e o aluno ouve, anota e decora.

De acordo com Franco:

Dentro de uma Pedagogia inspirada na Epistemologia Genética, o papel do professor não pode ser nem de um “expositor”, nem de “facilitador”, mas sim de *um problematizador*. Isto significa que o professor está ali para organizar as interações do aluno com o meio e problematizar as situações de modo a fazer o aluno, ele próprio, construir o conhecimento sobre o tema que está sendo abordado. (FRANCO, 1998, p.56) (grifo nosso).

Se tomarmos como base uma perspectiva de ensino na qual os alunos são sujeitos que não apenas reproduzem informações como também participam, contribuem, constroem, negociam e interagem ativamente com os colegas, professores, sociedade e com o próprio conhecimento, vamos concluir que ensinar, nessa perspectiva é “estabelecer relações interativas que possibilitam ao educando elaborar representações pessoais sobre os conhecimentos, objetos do ensino e da aprendizagem” (Fonseca, 2004, p. 103). Na realidade, para que a aprendizagem aconteça de fato, é necessário que ocorram interações que se processem em torno dos alunos e dos conhecimentos. Como aponta Fonseca:

(...) O ensino e aprendizagem fazem parte de um processo de construção compartilhada de diversos significados, orientado para a progressiva autonomia do aluno. Logo, o resultado educacional é diferente em cada pessoa (educando), pois a interpretação que cada um faz da realidade é diferente, tem características únicas e pessoais, juntamente com os elementos compartilhados com os outros. (FONSECA, 2004, p.103).

Nesse sentido, a construção do conhecimento na escola deve ser uma ação conjunta, pois o desenvolvimento cultural é uma ação coletiva. Para Piaget a verdadeira construção do saber se dá coletivamente. A respeito da construção do conhecimento coletivo, Piaget (apud Franco, (1998, p. ) diz: “Não há operação sem construção”

O objetivo da educação e, por sua vez, do conhecimento histórico não reside na transmissão de “verdades” e informações, mas sim na intermediação da construção do conhecimento pelo aluno, provocando situações que exijam investigação, pesquisa e desenvolvimento da capacidade de aprender.

Um ensino-aprendizagem de História que pretende enfrentar tantos desafios pressupõe primeiramente a desmistificação do próprio conhecimento histórico, reformulando-o como uma construção.

A inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação pode desempenhar um papel importante nesse processo, entendendo que “a tecnologia apresenta-se como meio, como instrumento para colaborar no desenvolvimento do processo ensino aprendizagem. (...) Não é a tecnologia que vai resolver o problema educacional no Brasil. Poderá colaborar, no entanto, se for usada adequadamente, para o desenvolvimento educacional de nossos estudantes” (MASETTO, 2000, p. 139).

Na teoria construtivista, a ênfase está pautada na aprendizagem. Nesse contexto, propaga-se a idéia de que o computador pode ser utilizado na educação no sentido de enriquecer os ambientes de aprendizagem, auxiliando no processo de construção do conhecimento do aluno.

Papert (1985) afirma que a ciência da computação apresenta instrumentos que podem alterar e possivelmente melhorar a maneira como as pessoas aprendem e pensam. A apropriação das Tecnologias da Informação e Comunicação (computador, em especial) pela educação e, em particular, pelo processo de ensino aprendizagem de História poderá causar mudanças significativas na relação professor/aluno e na qualidade das discussões em sala de aula.

Contudo, a escola como um todo deve estar atenta às mudanças ocorridas no mundo. O profissional de História mais ainda, pois ele deverá possibilitar ao aluno ser um indivíduo capaz de compreender o mundo, de criticar, trabalhar em equipe, interpretar, interagir, participar do processo, se entender como cidadão preparado para as novas relações sociais.

O processo de ensino-aprendizagem deve preparar os alunos para a vida, proporcionando-lhes situações em que sejam capazes de enfrentar os problemas mais gerais e

comuns presentes em seu contexto social, orientando a busca de solução aos problemas, contribuindo ao desenvolvimento de sua personalidade.

Para que mudanças significativas aconteçam, o ensino-aprendizagem da História deve estar em sintonia com o seu tempo. Para Moran:

O avanço no conhecimento aumenta se estivermos atentos ao desenvolvimento de habilidades e de atitudes; de habilidades para poder caminhar sozinhos, para interpretar mais profundamente os fenômenos, saber expressar-se melhor, comunicar-se melhor, comunicar-se com facilidade. Desenvolver atitudes que ajudem os alunos a ter auto-estima, que os impulsionem a avançar, a querer aprender sempre, a não se isolar, colaborar com as pessoas e grupos de construção de uma sociedade mais justa.(MORAN, 1998, p.156).

Mesmo no momento atual, percebemos no cenário educacional que muitos professores de História, assim como os de outras matérias, ainda permanecem alheios ao uso das tecnologias digitais na sua prática pedagógica. Isso se deve, em parte, ao fato de esse profissional ser um mero reprodutor do conhecimento, tornando o ato de estudar algo defasado e sem conexão com a realidade. Para isso, Masetto (2000, p.134) esclarece que, “em educação escolar – e eu diria mesmo, até hoje –, não se valorizou adequadamente o uso de tecnologias visando a tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficiente e mais eficaz”.

Mas é coerente frisar mais uma vez que o mero uso da tecnologia não é garantia de uma inovação no ensino-aprendizagem e, mais ainda, que o seu uso por si só não vai mudar a postura e a prática pedagógica do professor. Os PCNs esclarecem:

A incorporação das inovações tecnológicas só tem sentido se contribuir para a melhoria da qualidade de ensino. A simples presença das novas tecnologias na escola não é, por si só, garantia de maior qualidade de educação pois a aparente modernidade pode mascarar um ensino tradicional baseado na recepção e na memorização de informações.(PCN 1998 p. 140)

Para Orth (1999), a incorporação de novas tecnologias da informação e comunicação, no campo do ensino pode simplesmente reforçar as velhas e questionáveis teorias de aprendizagem e/ou produzir conseqüências práticas nas relações com docentes, bem como revolucionar os processos de aprendizagem. Portanto, abre-se um espaço de discussão e

reflexão para se debater a incorporação das TICs na prática pedagógica de modo que essa apropriação seja realmente significativa tanto do ponto de vista do professor quanto da perspectiva do aluno.

Essa discussão é importante para que não se corra o risco de utilizar as TICs apenas para transmitir conhecimentos, principalmente no ensino de História, e assim reforçar hábitos do ensino tradicional, que formava alunos passivos, pouco participativos e distantes de seu contexto social.

Nesse sentido, Gomes (2003) aponta que:

No ensino de História a utilização predominantemente mecanicista do computador apresenta riscos que comprometem o processo de construção do conhecimento, pois restringe a capacidade do aprendiz de lidar criticamente com a informação, o que contribui para reprodução da visão histórica que as tecnologias propõem, além de não propiciar a transformação das informações em conhecimentos históricos (GOMES, 2003, Web).

No ensino-aprendizagem da História, as tecnologias digitais podem ser usadas para facilitar a interação do aluno com o meio, possibilitando-lhe responder as interrogações construídas no seu cotidiano, bem como para tornar possível a participação responsável do educando na construção do seu conhecimento. O ensino-aprendizagem de História, dentro da maneira de conceber a escola como um espaço agradável de conhecimento, deve estimular os alunos a:

- Terem um vivo interesse pelos acontecimentos do mundo;
- Serem agentes e atores do processo histórico e não um ser passivo diante do seu tempo;
- Desenvolverem a capacidade de ver, ler, escutar e discutir;
- Sistematizarem as informações, relacionando os diversos temas abordados;
- Terem capacidade de assumir posições individuais e grupais conscientes, refletindo situações por vir.

Nesse sentido, as TICs no ensino e aprendizagem de História são relevantes quando utilizadas para ajudar os alunos na construção do saber histórico de maneira solidária, compartilhada. Mas, para que esse propósito se transforme em realidade, faz-se necessária a

mudança de postura do professor que atua num regime de ensino baseado na perspectiva conservadora e positivista da História.

O professor que se propõe a utilizar as TICs nos seu fazer pedagógico precisa deixar de lado os “ranços” de uma metodologia de ensino que não condiz mais com o momento atual. Ele deve experimentar novas formas de ensino e aprendizagem baseadas em atividades conjuntas e compartilhadas entre professor e aluno.

De acordo com Borges Neto (1998, p.146 *apud* Leivas), a informática educativa deve ser usada como suporte ao professor, como um instrumento a mais na sala de aula, sendo que o mesmo pode utilizar os recursos colocados para ajudar o aluno a construir novos conhecimentos. O computador deve ser explorado em sua potencialidade e capacidade, tornando possível praticar e vivenciar situações fundamentais para a construção do conhecimento pelo aluno.



## 6. “Mudando a Cara da História”: contextualização, descrição e análise do projeto

Neste capítulo, buscamos analisar as interações realizadas na disciplina de História na perspectiva de Piaget e suas relações com novas práticas educacionais. A análise dos dados realizou-se em dois níveis: apropriação do computador e do uso da rede Internet (como fonte de pesquisa e troca de informações); e dinâmica de desenvolvimento da disciplina (discussão, reconstrução, produção, coletividade).

Os resultados deste estudo mostram que um processo de construção baseado na **problematização** do ensino por parte do professor e na colaboração e interação por parte dos estudantes aponta para um ambiente favorável de aprendizagem baseado na (re)construção do conhecimento, assim como para a criação de práticas pedagógicas inovadoras que facilitam o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, este bloco descreve uma experiência no âmbito de ensino e aprendizagem no município de Santo Antonio de Jesus: A inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino e aprendizagem de História em uma turma da 2ª série normal do Ensino Médio de uma escola pública.

### 6.1. Conhecendo melhor a escola e o aproveitamento que ela faz dos laboratórios de informática...

Em seu estudo monográfico, no capítulo que se refere ao item da *Utilização dos Laboratórios de Informática na Prática Pedagógica dos Professores*, Brito, que também teve como campo de pesquisa a escola abordada aqui, comenta:

A utilização dos laboratórios de informática na prática pedagógica dos professores ainda é muito restrita, é o que demonstram os dados obtidos através desta pesquisa, pois 52 % dos professores nunca utilizaram os laboratórios de informática e 38% utilizaram muito raramente, apenas 8% dos professores estão utilizando os laboratórios com frequência. O que nos leva a constatar que os laboratórios estão sendo sub-utilizados, que são poucos os professores que estão desenvolvendo projetos educacionais nos laboratórios (BRITO, 2005, p. 54).

Quando indagamos os motivos pelos quais o laboratório não é utilizado da maneira que esperamos, o estudo de Brito aponta os seguintes fatores:

Fatores que dificultam a utilização dos laboratórios de informática, segundo os professores.	Quantidade em número
Estão sempre fechados	17
O acesso é negado pela Direção da Escola	1
Poucas máquinas para a quantidade de alunos	28
Não se sente seguro para levar os alunos para o laboratório	17
Falta incentivo por parte da escola	7
Acredita que os alunos não vão aprender	0
É muito trabalhoso	1
Você não vê como trabalhar a sua disciplina em um laboratório de informática	4
Vai bagunçar a sua aula	0
Os computadores não estão ligados à Internet	26
Fica com receio de que algo aconteça com as máquinas e você tenha que responder	11
Você não sabe usar o computador como instrumento didático	5
Apoio técnico e material específico	7

Fonte: BRITO, Syene Barreto, p. 52.

A autora destaca, a partir do quadro acima, que muitos professores consideram pequeno o número de máquinas com relação à quantidade de alunos ou, ainda, apontam o fato de os computadores não estarem conectados à Internet. Outros fatores que chamam a atenção são a insegurança que o professor sente com relação às TICs, a dificuldade de uso porque não tem acesso ao laboratório ou o receio de que aconteça algo pelo qual terá que responder. O fato é que, em nossas visitas à escola, o laboratório estava sempre sem uso, e esse foi um dos motivos que impulsionou a realização desta pesquisa nessa escola.

Contudo, percebemos que nenhum professor pesquisado acredita que os computadores dificultem a aprendizagem dos alunos ou mesmo tem medo que os alunos façam bagunça. Como descreve Brito,

(...)entre os entrevistados, nenhum considerou que o trabalho com os alunos nos laboratórios seria maior, ou que iria “bagunçar” a sua aula, nem acreditam que os alunos não iriam aprender. O que demonstra um reconhecimento por parte dos profissionais que as tecnologias são ferramentas que contribuem com o processo ensino aprendizagem, porém percebe-se que há pouco apoio por parte da direção da escola para que os professores utilizem os laboratórios, falta estímulo aos professores. (BRITO, 2005, p. 58).

A falta de uso dos laboratórios (ao menos com fins pedagógicos) e de um projeto político e pedagógico que contemplasse a inserção das TICs como suporte ao professor ou como um recurso a mais para ajudar o aluno a construir seu conhecimento por parte da escola, fica explícita (em um outro momento) na pesquisa da autora, e essa é uma realidade que não é difícil de perceber. Basta visitar uma escola pública que possua laboratório de informática para constatar que ele ou não está sendo usado, ou está sendo subutilizado pela comunidade escolar.

Nesse ponto, uma questão aqui é levantada: existem laboratórios de informática nas escolas de todo o Brasil, por meio do PROINFO e de outras iniciativas, mas as escolas, na sua maioria, não mudaram o jeito de ensinar e aprender. Daí perguntamos: quais as novas formas de ensinar e aprender para otimizar a construção do conhecimento que incluam as TICs como ferramentas nesse processo? É preciso desaprender para aprender novamente? Como é possível construir um processo de ensino e aprendizagem de História que desperte o interesse do aluno?

Com essas questões e diante da realidade da escola aqui relatada, surgiu a proposta de experimentarmos um ensino de História que articulasse as Tecnologias da Comunicação e Informação com base em uma perspectiva construtivista, fundamentando-nos na teoria de Piaget, segundo a qual os conhecimentos são construídos através da interação entre sujeito e

objeto de aprendizagem e toda construção implica reconstrução. Já que a aprendizagem não é um processo passivo, é preciso buscar meios de despertar o interesse dos alunos e dar a eles um papel mais ativo.

Para que a investigação de fato acontecesse, fazia-se necessário encontrar uma escola com laboratório de informática em atividade e professores de História atuando com seus alunos, fazendo uso das TICs de maneira a atender a seus objetivos pedagógicos.

Como de fato sabíamos que no município não encontraríamos uma escola com esse perfil, veio a necessidade de conquistar (atrair) professores parceiros para atuarem como sujeitos desse processo e assim podermos efetuar o estudo pretendido.

## **6.2. Conquistando professores para mudar a forma de ensinar e aprender...**

A busca pelos professores deu-se na própria escola. Visitamos a escola várias vezes em horários de intervalo e de atividade complementar (A.C). Entretanto, o período coincidiu com o momento de decisão da categoria pela reivindicação de melhores condições salariais e de trabalho, desencadeando sucessivas paralisações e greve da classe, o que, de certa forma, dificultou nosso contato com grande parte dos docentes.

A proposta foi discutida primeiramente com a direção da escola, que aceitou o desenvolvimento do trabalho. Também foi discutida com alguns professores da área e, por fim, foi aceita por uma professora<sup>7</sup> de História, que apesar de solitária, atendia às exigências.

---

<sup>7</sup>: A professora da turma é graduada em História e pós-graduada em História e Cultura. Se define como uma profissional aberta às mudanças sociais e que está sempre buscando inovar e fazer diferente. Diz gostar de atuar dentro de um discurso politicamente correto e crítico que busque colaborar de alguma maneira para que seus alunos sejam agentes transformadores do seu tempo. Está na rede pública de ensino na mesma escola desde 1992; sempre ministrou aula de História e Metodologia do Ensino de História para alunos do Ensino Fundamental e Médio.

No bojo da proposta de trabalho, estavam contemplados os encontros semanais com a professora a fim de discutirmos avanços e retrocessos do grupo e as dificuldades encontradas e nos aprofundarmos melhor na teoria construtivista por meio de grupos de estudos.

Nossos primeiros encontros aconteceram com o propósito de determinarmos com que turmas atuaríamos. Depois das discussões, combinamos que trabalharíamos apenas com uma turma, cujo o perfil era: 2ª série do Ensino Normal (Magistério), composta por 25 alunos, na sua maioria meninas (22), de idades variadas (de 16 a 45 anos), muitos deles provenientes da zona rural, que, segundo a professora, não tinham muito interesse pela disciplina de História.

Quando fui convidada pelo professor Wellington para realizar o projeto, percebi que a proposta era muito interessante, e começamos a discutir como seria desenvolvido o projeto. A escolha do 2º ano do Ensino Normal consistiu no fato de a turma ser considerada por alguns professores como alunos que não gostavam da disciplina de História e que não se mostravam muito interessados nas aulas. Era meu primeiro ano com a turma.

**Professora da turma**

Combinamos então que discutiríamos o projeto com os alunos e que contemplaríamos a opinião deles a respeito da proposta de uso das TICs com fins de dinamizar o processo de ensino e aprendizagem de História. A recepção foi calorosa, olhares atentos, rostos expressivos deslumbrados com a possibilidade de manusear um computador.

Próxima etapa: O encontro com a turma.

### **6.3 O encontro com os sujeitos da pesquisa...**

A professora já trabalhava com a turma desde o início do ano letivo, ministrando aulas de História do Brasil. Preparamos o material para apresentar aos alunos e convidá-los a opinar e participar do projeto. Nosso encontro foi no dia 10 de setembro de 2004, e, pelo que percebemos, os estudantes estavam ansiosos para saber mais a respeito do projeto e “aprender a mexer com o computador”, o que pode ser percebido na fala de G. S.

Quando a professora nos comunicou desse projeto, eu fiquei muito ansiosa para que começasse logo. Para falar a verdade, eu nem sabia ligar um computador, não sabia mexer em nada.

G. S.

Nesse primeiro momento com a turma, foi apresentada a proposta de trabalho, esclarecidas as dúvidas e estabelecida a parceria com os alunos. A proposta contemplava o acesso ao laboratório de informática do NTE nas segundas e sextas-feiras com o propósito de familiarizar os alunos com a informática e proporcionar-lhes livre acesso à Internet, solucionando, assim, naquele momento, o problema da falta de conexão na escola.

Como alguns alunos afirmaram não saber “*nem como ligar o computador*”, entendemos que o aprendizado no manuseio da máquina poderia acontecer no processo; os alunos, por sua vez, solicitaram uma ajuda, pois estavam preocupados em não “dar conta do recado”. Assim, para atender ao propósito de familiarizar os alunos com a máquina, um multiplicador do NTE, em nosso grupo de estudo, se dispôs a colaborar com os alunos na lógica e dinâmica de uso dos programas básicos de processador de textos, webdesigner (através do FrontPage Express) e navegação e pesquisa na Internet.

Também no primeiro contato, foi aplicado à turma um questionário investigativo para compreendermos melhor o perfil da turma e a relação dos alunos com as TICs e o ensino de História. Com o resultado desse questionário, pudemos ter uma visão mais aprofundada do grupo. Um grande número de alunos da turma nunca tinha tido contato com um computador e todos sabiam da existência do laboratório da escola, mas nunca fizeram uso, mesmo para outros fins que não pedagógicos.

Um dos motivos que nos impulsionou ainda mais a levar adiante o projeto com o grupo foi o relato de alguns alunos que diziam não gostar de estudar História. Consideravam a disciplina chata, repetitiva e sem muita utilidade no seu dia a dia.

História é insuportável, os assuntos são muitos repetitivos, tudo de antigamente. A professora chega na sala, passa uma apostila, a gente lê, lê aquilo e decora.

C.S

História é muito cansativo e repetitivo, a pessoa fica com dificuldade de assimilar porque fica ouvindo coisa do passado.

T.H

A professora tomou isso como um desafio, e, para os alunos, parecia nascer naquele momento uma nova perspectiva de ensino, baseada na discussão, na interação, na negociação, em que todos participavam do mesmo processo.

É esse o grande desafio, por isso mesmo nós queremos repensar a prática pedagógica. É essa idéia que os alunos constroem... que História é algo do passado, morto, que não é divertido, que é chato. E a idéia que nós queremos trazer, de fato, é buscar com que os alunos possam descobrir quais as mudanças e permanências na História, de que forma eles são agentes e como nós, enquanto seres humanos, participamos do processo histórico

(...) Sentia que seria um desafio e uma oportunidade de um *fazer pedagógico diferente*. Ouvi de alguns alunos que não gostavam de História porque as aulas eram chatas. Por esse motivo, lançamos a proposta para a classe, que a acolheu com motivação e expectativa. Ficamos com a sensação de que as aulas de História seriam diferentes, e essa era a proposta: torná-las mais prazerosas, menos chatas. (depoimento)

Professora da Turma

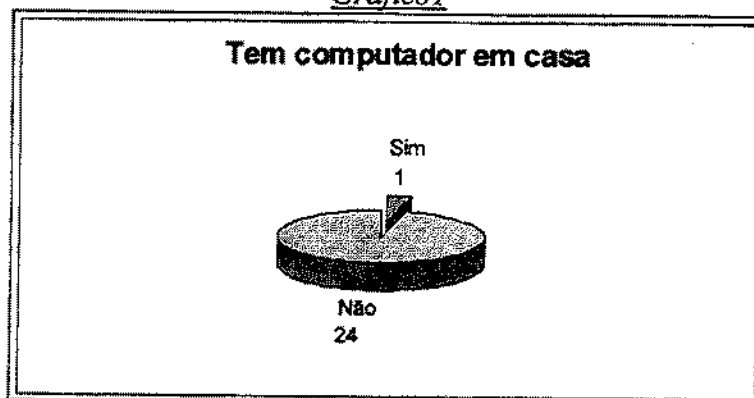
Partimos dessa constatação em direção a novas formas de ensino-aprendizagem que possibilitassem uma (re) significação da disciplina de História.

#### 6. 4. Mapeamento dos sujeitos

No primeiro contato com o grupo, optamos por fazer uma pesquisa exploratória para conhecermos melhor a turma. O resultado desse mapeamento está explicitado a seguir:

A turma era composta por 25 alunos, com idade variando entre 15 e 45 anos. A maior parte residia na sede do município, nove residiam na zona rural e quatro alunos eram de outros municípios: Conceição do Almeida (3) e Jaguaribe (1).

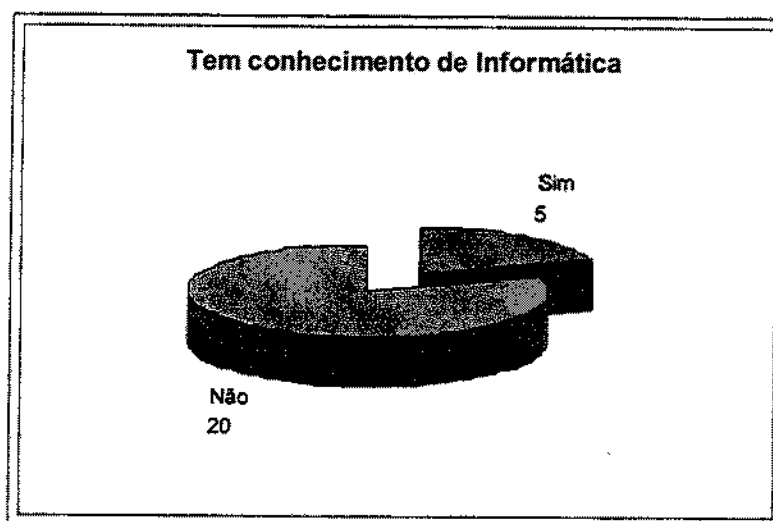
Com relação àqueles que possuíam computador em casa, temos:

Gráfico 1

Fonte: Dados da pesquisa 2004

Percebemos que apenas um aluno possuía computador em casa, refletindo assim a dura realidade brasileira de exclusão digital.

Quanto ao conhecimento de informática, perguntamos se eles tinham ou não esse tipo de conhecimento. A conclusão foi de que a maioria (20) não tinha conhecimento nenhum de informática, sendo que muitos dos alunos nunca haviam manuseado um computador.

Gráfico 2

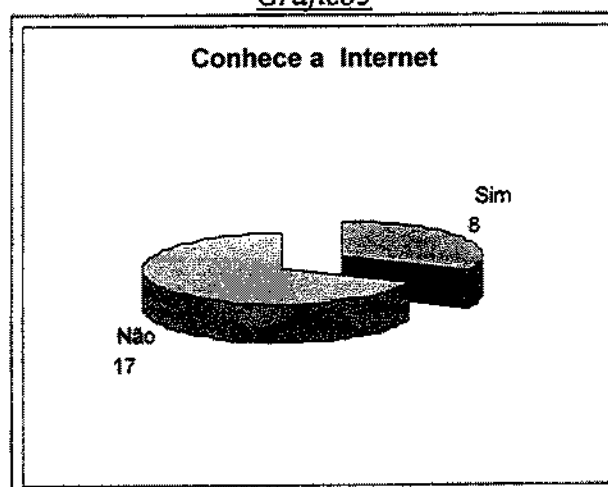
Fonte: Dados da pesquisa 2004

Com relação à Internet, os alunos também não tinham acesso à Rede Mundial dos Computadores, apesar de este ser um meio de informação e comunicação que tem se democratizado muito rapidamente nos últimos tempos. A pergunta feita foi a seguinte: você já utilizou a Internet (pelo menos uma vez)? Da turma, apenas oito alunos já haviam usado a



Internet para algum fim; os demais só conheciam de nome e tinham pouca ou quase nenhuma idéia do que se tratava.

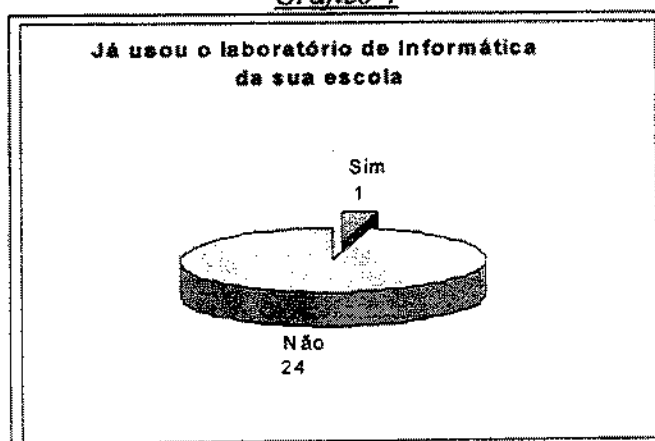
Gráfico 3



Fonte: Dados da pesquisa 2004

A escola possui dois laboratórios de Informática, somando, no total, 27 computadores. Diante desse fato, lançamos a seguinte pergunta: a escola onde você estuda tem laboratório de informática? A resposta unânime da turma foi sim, o que demonstra que o grupo tinha conhecimento da existência do laboratório. Interrogamos um pouco mais: você já usou o laboratório de informática da sua escola (para qualquer fim)? Para esse item, apenas um aluno já havia utilizado o laboratório de informática da escola, como ilustra o quadro abaixo:

Gráfico 4



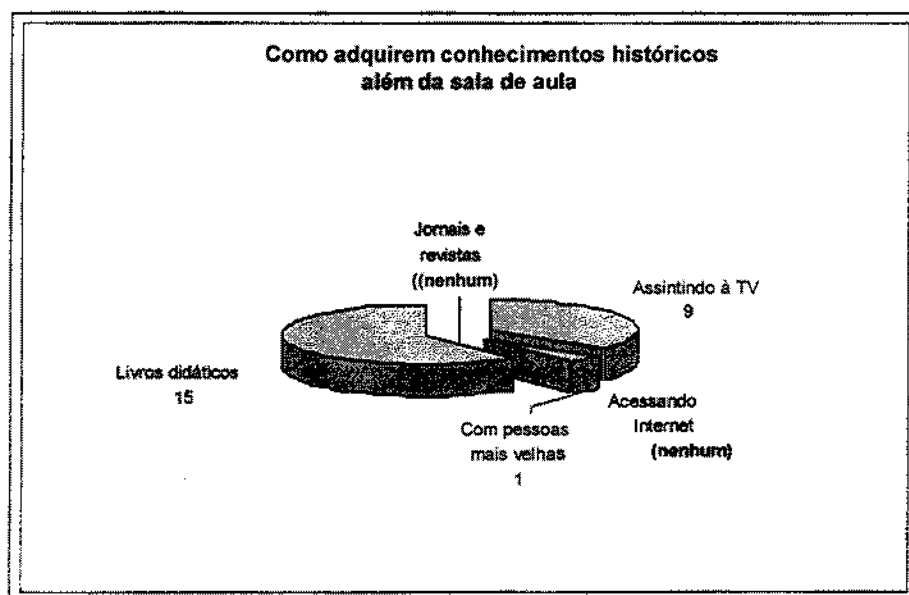
Fonte: Dados da pesquisa 2004

Com relação à finalidade com a qual o único aluno usou o laboratório, a resposta foi o uso para fazer a matrícula escolar, pois foi monitor do processo de matrícula no ano de 2004.

Apesar dessas constatações, sabíamos que a escola contava com a disciplina de Informática na sua grade curricular e com um projeto de informática básica ministrado pelos Amigos da Escola.

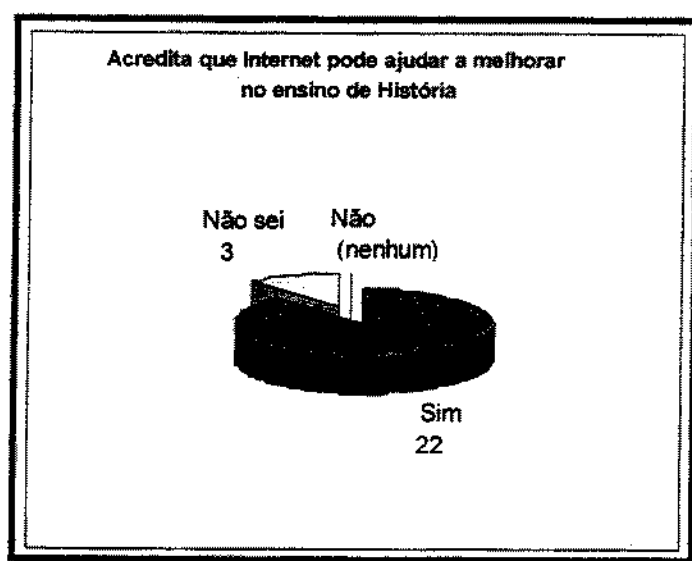
Quando perguntamos aos alunos como eles complementavam os conhecimentos históricos estudados em sala de aula, a maioria disse que estudam pelo livro didático e outra parte disse que assistir à televisão era o meio que encontravam para ampliar seus conhecimentos. Como mostra o gráfico abaixo:

*Gráfico 5*



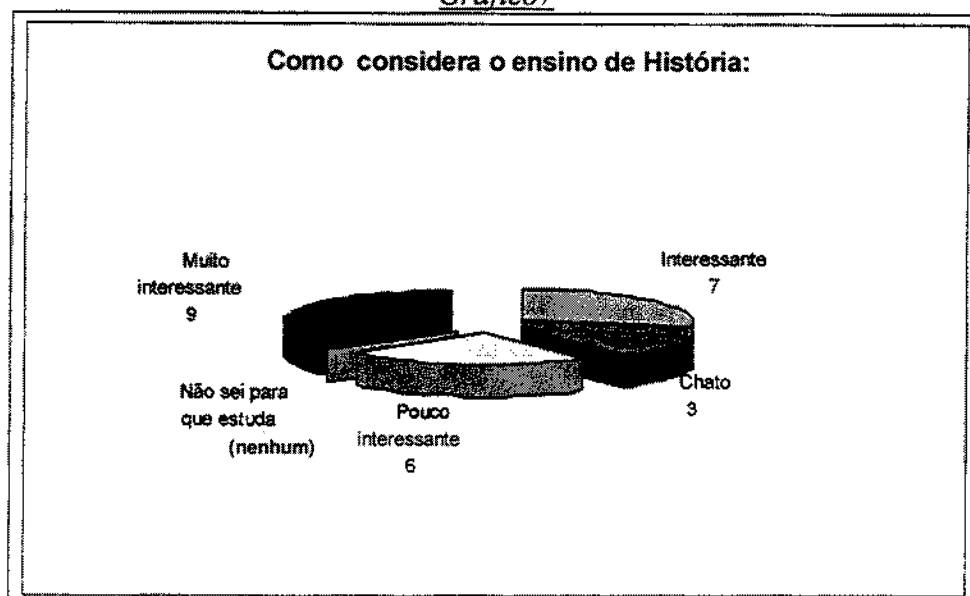
Fonte: Dados da pesquisa 2004

Dos entrevistados, 22 acreditavam que a Internet poderia ajudar a melhorar o ensino de História (gráfico 6) e 3 não tinham uma opinião formada. Vale frisar que 17 (gráfico 3) dos alunos não conheciam, nem na prática nem na teoria, as funções da Internet. Portanto, tínhamos um sinalizador indicando que desenvolveríamos o projeto com uma turma que acreditava que as TICs pudessem colaborar no seu processo de aprendizagem.

Gráfico 6

Fonte: Dados da pesquisa 2004

Quanto ao ensino de História, ficou claro que muitos alunos tinham consciência da função da disciplina. Entretanto, 9 alunos da turma consideravam a disciplina pouco interessante ou chata, como mostra o quadro abaixo:

Gráfico 7

Fonte: Dados da pesquisa 2004

A maneira como os alunos se comportavam nas aulas de história também foi pesquisada. A maioria da turma disse que ouvia atentamente e copiava tudo o que o professor

falava ou apenas ouvia, mas não participava da aula, dando um perfil de uma turma apática, passiva diante dos acontecimentos. Apenas 4 alunos disse participar atentamente da aula. Veja o quadro abaixo:

Gráfico 8

Como os alunos se comportam nas aulas de História:	Em n°
Ouve atentamente e copia tudo o que o professor fala	12
Ouve atentamente, mas não participa da aula	6
Participa atentamente da aula	4
Não participa da aula; entretanto, estuda em casa	1
Procura decorar os assuntos para se dar bem nas avaliações	2

Fonte: Dados da pesquisa 2004

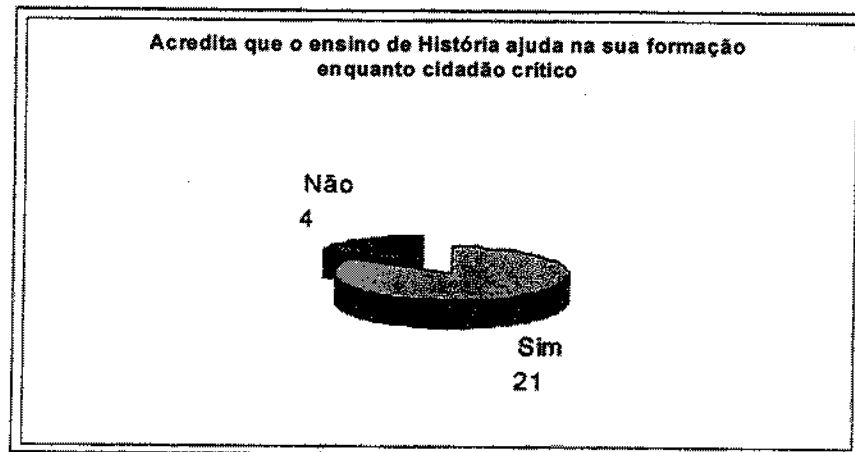
Perguntamos o que a turma esperava das aulas de História, e a grande maioria foi na contramão do comportamento apresentado acima, dizendo que esperavam que as aulas fossem dinâmicas, que proporcionassem a participação de todos, que ajudassem a buscar os conhecimentos do seu interesse e que tivessem filmes, discussões e textos. Esses quesitos eram pretendidos por 15 alunos dos entrevistados, o que mostra que os alunos não estavam satisfeitos com as aulas tradicionais, nas quais o professor explica os assuntos e os estudantes ouvem e traduzem o que aprenderam em uma avaliação.

Gráfico 9

O que os alunos esperam das aulas de História	Em n°
que o assunto seja bem explicado e seja cobrado na prova	4
que sejam dinâmicas e proporcionem a participação de todos	9
que lhes ensinem a buscar conhecimentos do seu interesse	3
que tenham filmes, textos e discussões	6
que não sejam chatas	3

Fonte: Dados da pesquisa 2004

Gostaríamos de saber ainda qual era a contribuição que o ensino de História causava em suas vidas. E lançamos a pergunta: os conhecimentos de História ajudam a torná-lo um cidadão mais crítico e participativo na sociedade? Nesse quesito, a turma mostrou-se consciente do seu papel de cidadãos conscientes de seu papel de sujeito no processo histórico.

*Gráfico 10*

Fonte: Dados da pesquisa 2004

Interrogamos os alunos a respeito de como eles gostariam que fossem as aulas de História, e as respostas mais freqüentes que obtivemos foram (por eles próprios):

Que promovam a participação de todos e que o professor não fique apenas nas aulas expositivas;  
 Que desenvolvam projetos;  
 Que trabalhem os conteúdos mais significativos;  
 Que sejam mais dinâmicas e objetivas;  
 Que tenham mais interação entre alunos e professores;  
 Que tenham mais participação dos alunos nos diálogos;  
 Que sejam menos "chatas";  
 Que tenham novas técnicas, como dramatização, seminários, que "chamem" a atenção dos alunos;  
 Que tenham métodos mais fáceis de aprender;  
 Que sejam mais diversificadas.

(Fala do grupo)

Desse modo, obtivemos um mapeamento dos sujeitos com os quais desenvolveríamos a pesquisa: uma turma que não tinha conhecimento de informática, que pouco conhecia o conceito de Internet, que não possuía em suas residências recursos informatizados, como o computador, que conhecia a sua escola, sabia da existência de dois laboratórios desde o ano de 1998 e que nunca havia utilizado esses equipamentos. Era uma turma que acreditava nos recursos tecnológicos como um meio de facilitar o processo de ensino.

A turma estava dividida entre a concepção de ensino de História como um estudo importante ou interessante e como algo pouco importante ou até mesmo chato. Comportava-se

passivamente diante das aulas, pois os alunos ouviam atentamente tudo o que o professor dizia e copiavam tudo; os alunos não participavam, pois tinham a concepção de que aluno bom é aquele que “se comporta”, “fica bem quentinho” para aprender e decora o conteúdo para ter uma boa avaliação.

E assim tivemos um panorama geral da turma com a qual trabalharíamos no projeto: sujeitos passivos, que ouvem atentamente as aulas e memorizam os conteúdos. Entretanto, são sujeitos que esperam uma metodologia de ensino que torne as aulas de História dinâmicas com a participação de todos e que ajude a ampliar seus conhecimentos, contemplando filmes, textos e discussões.

Em meio a esse comportamento dicotômico, temos uma turma consciente do seu papel de cidadão crítico e participativo na sociedade. Encontramos, portanto, uma turma carente de recursos tecnológicos e de novas técnicas de ensino, mas receptiva e completamente aberta a novas formas ou possibilidades de ensino.

Tínhamos pela frente um grande e prazeroso desafio...

## **6.5. Algumas considerações iniciais**

Esta proposta encontrou suporte e incentivo nos recursos que já estavam disponíveis de Tecnologia da Informação e Comunicação existentes na própria escola e que se encontravam quase sem utilização (como mostramos no início deste capítulo), nas leituras sobre informática educativa e Metodologia do Ensino de História e no trabalho que o Núcleo de Tecnologia Educacional de Santo Antonio de Jesus vem desenvolvendo através da capacitação de professores da rede pública.

O projeto não se trata de um planejamento central para realizar um atendimento de massa, mas da constituição de uma turma que construísse seus conhecimentos históricos através da pesquisa na Internet e nos mais variados meios e na discussão dos conteúdos e de

suas produções em sala de aula. Para isso, a turma poderia utilizar os recursos tecnológicos para melhorar as aulas de História, em que cada estudante fosse um sujeito ativo, em interação com os outros (estudantes, professores ou pessoas da comunidade, dentre outros).

Nessa experiência, procuramos trabalhar para incorporar a Tecnologia da Comunicação e Informação nas aulas de História do Brasil da professora e dos estudantes de uma turma da 2ª série do Ensino Médio de uma escola pública, buscando, numa perspectiva de pesquisa, a possibilidade de uma nova metodologia para o uso das TICs na educação básica.

Focamos também a superação gradual da verticalidade com relação à postura do professor em sala de aula e ao ensino através de novas concepções de aprendizagem na perspectiva de melhoria da qualidade do aprendizado dos estudantes. Buscamos atuar dentro de um processo de construção cooperativa de conhecimento em que os alunos fossem sujeitos ativos.

A experiência durou três meses. Teve início no dia 17 de setembro de 2004 e finalizou no dia 20 de dezembro do mesmo ano. Inicialmente, estava previsto o trabalho em apenas uma unidade letiva, mas, com o desenvolvimento do projeto e a empolgação da turma, o projeto perdurou pelas duas últimas unidades letivas do ano.

Todo o desenvolvimento da disciplina teve como apoio as atividades previstas em projeto de pesquisa (Anexo A) elaborado pela professora conjuntamente com o pesquisador desta dissertação onde foi contemplado o uso das TICs como meios de dinamizar o processo de aprendizagem. É importante esclarecer que os estudantes não receberam um “pacote pronto”. Houve a participação deles em várias etapas do processo; todas as etapas eram discutidas e aprovadas por todos, caracterizando assim um projeto pautado pela participação coletiva.

Esse enfoque metodológico, baseado nas características construtivistas da teoria piagetiana, visou a favorecer um ambiente de aprendizagem no qual o aluno fosse buscar e construir o seu próprio conhecimento sobre o tema abordado e o professor fosse um problematizador do processo, organizando as interações do aluno com o meio e buscando criar mecanismos para desencadear nos estudantes a reflexão e tomada de consciência de seu próprio processo de aprendizagem.

Inicialmente, os alunos aprenderam a lidar com o computador, e procedimentos básicos foram adquiridos no Núcleo de Tecnologia Educacional. Não que isso fosse uma exigência para o desenvolvimento da experiência, apesar de ser importante. Na verdade, partiu da reivindicação da turma durante a elaboração do projeto, pois a grande maioria não tinha conhecimento de informática, como mostra o **gráfico 2**, e isso parecia causar insegurança no grupo.

Os conhecimentos de informática que os estudantes tivessem no NTE (em turno oposto) somaram experiência relativa ao uso dos processadores de textos e da rede Internet.

Buscando uma metodologia de intervenção e problematização do saber histórico consonante com as bases teóricas deste estudo, optamos pela não utilização de material de ensino previamente elaborado. Contudo, uma relação de *sites* que versavam sobre História do Brasil foi disponibilizada para facilitar o trabalho e evitar perda de tempo. Afinal, a idéia era justamente trabalhar com a pesquisa e principalmente com a pesquisa na Internet. Os livros, inclusive os didáticos, não foram desprezados, mas sim agregados como outras fontes de pesquisa, assim como jornais, revistas, fotografias, canções, vídeos, etc. Desse modo, ao invés de trabalhar com um modelo de material escrito e previamente estruturado, decidimos que o material utilizado seria construído pelo grupo através das suas pesquisas e que seria também socializado entre eles.



Durante o desenvolvimento, aconteceram reuniões com a professora a respeito da organização do trabalho para discutir o andamento do projeto, os avanços e retrocessos do grupo, inserir novas atividades, refletir sobre o comportamento dos estudantes, debater como a aprendizagem estava acontecendo, dentre outros assuntos.

### 6.6. Iniciando o projeto: discutindo formas de trabalho com o grupo...



Figura 1 - A turma

O projeto “Mudando a Cara da História” foi iniciado quando a professora fez a apresentação do conteúdo programático a ser estudado na unidade. Logo em seguida, discutiu-se com os alunos a seleção dos temas, fazendo-se um levantamento daqueles assuntos que eles mais gostariam de aprofundar. A professora solicitou que os alunos formassem as duplas e trios de trabalho e, democraticamente, reestruturou junto com o grupo a forma de organização do trabalho.

A turma, dividida em dois grupos, pesquisava os temas na Internet no turno oposto ao de aula no NTE, onde também adquiriam conhecimentos práticos e básicos de informática.

A partir dos conhecimentos prévios dos alunos, a professora começou a problematizar os temas, propondo, para cada dupla ou trio, desafios diferentes, de acordo com o tópico a ser explorado.

A vontade de descobrir mais sobre o tema escolhido era facilmente percebida nos diálogos que os alunos tinham uns com os outros no laboratório de informática durante os primeiros contatos com o computador.

Os alunos tinham um problema para resolver: pesquisar e encontrar respostas para assuntos históricos abordados. As TICs se constituíam como alternativa de colaborar no processo de ensino e aprendizagem de História, desencadeando a dinâmica do projeto.

Com relação ao uso das TICs, Papert (1994) diz que o computador pode basicamente ser usado para ensinar algo aos alunos, para ensinar informática ou como ferramenta para que os alunos desenvolvam projetos em diferentes áreas do conhecimento. A primeira forma de uso traz consigo uma idéia de educação como transmissão de conhecimentos. A segunda reduz o computador a um recurso profissionalizante e não muda qualquer prática escolar, apenas acrescenta informática ao currículo. Já a terceira pode efetivamente mudar a forma como os professores compreendem ensino e aprendizagem e usar o computador para criar ambientes de aprendizagem ricos.

O enfoque da terceira maneira de usar o computador citada por Papert foi a inspiração encontrada para dar início à experiência numa concepção de que o computador pode ser “estruturante de uma nova forma de pensar e agir”.

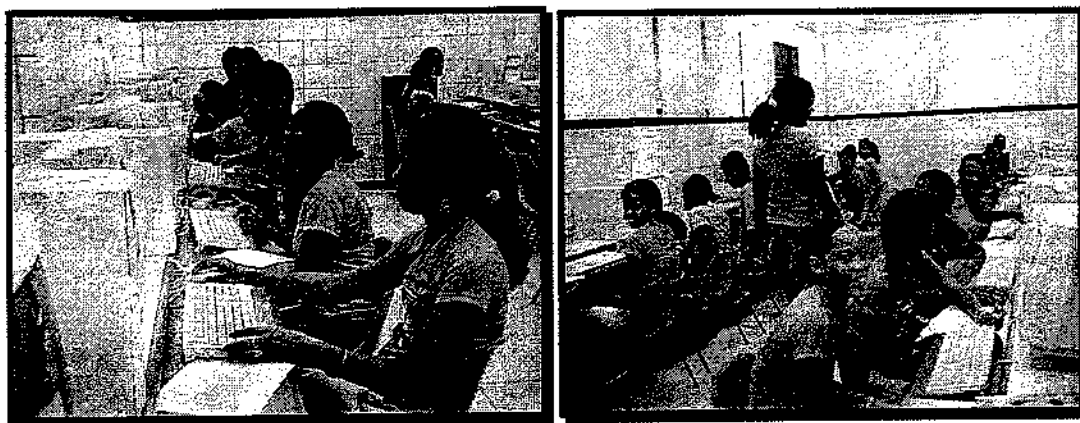


Figura 2 - Alunos em pesquisa no laboratório de informática

Inicialmente, o computador causou um efeito dramático na maioria dos alunos, em especial naqueles que não conheciam as possibilidades que a máquina oferecia ao homem. Foi

preciso deixar extravasar essas emoções, principalmente no que diz respeito à navegação na Internet, pois muitos queriam conhecer *sites* como os do seriado de televisão *Malhação*, de novelas, do programa de Raul Gil, etc. e entrar em bate-papos, no que foram atendidos, pois compreendíamos que era um momento deles e que o computador e a Internet têm esse poder de fascínio. Mas, passado algum tempo, a intervenção do professor foi importante para que o trabalho fosse retomado.

O trabalho no laboratório foi acompanhado de perto pela professora, que conduzia o trabalho de pesquisa orientando os alunos na busca das respostas aos problemas levantados. Os alunos partiram à procura de conteúdos mais significativos e contaram com o suporte deste investigador na qualidade de colaborador, ou melhor, instrutor de informática, para as noções iniciais e as dúvidas dos alunos com relação ao uso do computador.

Nesse tipo de trabalho, a assimilação se processa de forma contínua, ativa e questionadora. De acordo com Proença e Manique:

(...) O trabalho com projeto possui duas características importantes e indispensáveis: o projeto é uma alternativa interacional, e, como tal, compreendida e desejada pelo aluno. O projeto visa à realização de uma produção, sendo o conjunto de tarefas necessárias a sua concretização empreendido espontaneamente pelo aluno. (PROENÇA E MANIQUE, 1994, p.16 *apud* FONSECA, 2003, p.122)

A opção por desenvolver todo o trabalho de pesquisa em dupla ou trio contemplou dois pontos positivos: favoreceu o atendimento de maior número de alunos da mesma vez no laboratório (que possuía apenas dez máquinas) e promoveu a interação social e a cooperação nos trabalhos escolares. Com relação ao trabalho em grupo, Piaget (1969 *apud* LERNER, 2002, p. 100) diz que “a cooperação entre as crianças é tão importante para o progresso como a ação dos adultos e as discussões entre os pares, por permitir um verdadeiro intercâmbio como meio de incentivar a formação do espírito crítico e de um pensamento cada vez mais objetivo”. Dentro desse mesmo contexto, Piaget escreve:

Portanto, se tivéssemos que escolher entre o conjunto de sistemas pedagógicos atuais aqueles que correspondem melhor aos nossos resultados psicológicos, tentaríamos orientar o nosso método àquilo que foi denominado “trabalho em grupos” [...] [Na] escola tradicional [...] a classe escuta em conjunto, porém cada escolar escuta suas

lições para si mesmo. Esse procedimento [...] é contrário às exigências mais claras do desenvolvimento intelectual e moral. O método de trabalho em grupo reage contra esse estado de coisas: a cooperação eleva-se à categoria de fator essencial do progresso intelectual (PIAGET, 1974 *apud* LERNER 2002, p.101).

Piaget refere-se ao papel do intercâmbio social como favorecedor do pensamento, na medida em que supõe reciprocidade e coordenação de diferentes pontos de vista. A esse respeito, Piaget diz:

Na ordem da inteligência, a cooperação significa a discussão dirigida objetivamente (de onde a discussão interiorizada que é a deliberada ou a reflexão), colaboração no trabalho, a troca de idéias, o controle mútuo... (PIAGET, 1967, p.208-209).

E os estudantes confirmam que o trabalho em duplas e a interação e cooperação entre os grupos ajudou na aprendizagem, como mostram as falas a seguir:

Com a responsabilidade pela construção do nosso conhecimento para ampliar os nossos termos abordados, o nosso aprendizado tornou-se bem mais fácil, e com a ajuda da Internet a nossa aprendizagem tornou-se muito mais fácil ainda. O nosso trabalho em dupla também ajudou muito, pois nos estimulou a querer buscar mais conhecimento e conhecer mais coisas. A colaboração do grupo foi muito importante também, pois no laboratório de informática todos se ajudaram, com isso fazendo com que o grupo ficasse mais unido.

**B. e Q.**

Depois desse projeto, as aulas de História ficaram muito mais interessantes, pois o projeto também ajudou a sala a se motivar mais nas aulas de História. O projeto em dupla facilitou o trabalho, pois a motivação foi em alta.

**C.A e C.G**



Figura 3 - Alunos trabalhando em dupla

Na fala dos alunos, está intrínseca a idéia da lógica do pensamento que tornou-se um princípio nas atitudes e nas relações interpessoais, possibilitando aos estudantes se organizarem a partir da troca de idéias e defendê-las pela argumentação e contra argumentação.

Paralelamente às pesquisas que eram realizadas no laboratório de informática e às atividades sistematizadas para melhor compreensão e análise crítica dos *sites* visitados (Anexos C, D e E), os alunos continuavam tendo as aulas de História em seus horários normais. A base curricular não foi modificada em função do projeto; em sala de aula, a professora trabalhava diretamente com os grupos, debatendo, discutindo os textos pesquisados e sugerindo novas leituras.

### **6.7. O mar de informações e as orientações para um melhor remar...**

Segundo Coll (1998), para a concepção construtivista, aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre o objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender. Essa elaboração implica aproximar-se de tal objeto ou conteúdo com a finalidade de aprendê-lo. Não se trata de uma aproximação vazia, a partir do nada, mas a partir das experiências, interesses e conhecimentos prévios que, possivelmente, possam dar conta da novidade.



Figura 4 - Professora orientando alunos no uso da Internet

No decorrer do projeto, os alunos foram orientados pela professora para que, a partir dos textos pesquisados, fossem selecionados os conteúdos mais significativos e relevantes ao tema estudado, alertando sempre para anotar a fonte de onde o material foi retirado. Outro cuidado que a professora demonstrou ter foi o de despertar no aluno a crítica com relação à

confiabilidade da fonte pesquisada, no sentido de demonstrar que nem tudo que está na rede mundial dos computadores é de qualidade e confiável e que a Internet também possui muito “lixo virtual.”

Sempre observo que na Internet tem muitos *sites* com dados desatualizados, e outros com informações mais significativas, e ainda tem *sites* com informações totalmente descontextualizadas, equivocadas. Acho que isso não pode passar despercebido pelos alunos; por isso a Internet não pode ser usada de outra maneira senão crítica. Estou procurando passar sempre isso para meus alunos.

**Professora da Turma**

Uma outra preocupação da professora foi oferecer aos alunos uma relação de *sites* que tratassem de assuntos correlacionados aos conteúdos trabalhados para que os estudantes não ficassem perdidos em frente ao computador. Para isso, a professora passou algum tempo frente ao computador navegando e analisando alguns *sites* e montando uma lista de *sites* para os estudantes. Uma ficha de análise de *sites* (Anexo C) também acompanhou o trabalho de pesquisa no laboratório; era uma ficha simples na qual o aluno anotava o endereço do *site* e fazia uma breve descrição e análise do conteúdo nele apresentado. Um dos objetivos dessa atividade era fazer com que os estudantes explorassem ao máximo um determinado *site* e construíssem um olhar crítico sobre ele.

O uso da ficha de análise de *site* demonstrou ser muito eficaz durante as pesquisas, pois o aluno, em um segundo momento, já sabia onde encontrar o conteúdo visto numa ocasião anterior, passando a entender melhor a dinâmica da navegação na Internet.

Um outro formulário foi usado durante o processo de pesquisa: o formulário de avaliação dos recursos das Internet (Anexo D), que teve como objetivo levar o aluno a perceber a finalidade, estrutura, organização e dinâmica de uma *home-page*, já que era propósito da professora, ao final do processo, construir um *site* dos alunos, compondo a página da turma.

Os *sites* de busca também constituíram uma poderosa ferramenta de pesquisa, pois muitas vezes os alunos diziam não encontrar na lista de *sites* disponibilizada pela professora

respostas para suas indagações. Quando isso acontecia, para nossa surpresa, eles não ficavam parados esperando pela professora e tratavam logo de dar uma vasculhada em um *site* de busca ou, como eles falavam, no “gol olé”, referindo-se ao *site* de busca *google*. ([www.google.com.br](http://www.google.com.br))

Durante o processo no laboratório, os alunos criaram *e-mails* pessoais gratuitamente no *site yahoo* ([www.yahoo.com.br](http://www.yahoo.com.br)) e trocaram informações entre si, a princípio, apenas para conhecer melhor a ferramenta, mas, com o tempo, esse serviço se configurou em um espaço de troca de informações dinâmica entre o grupo.

Muitas vezes os alunos encontravam *sites* contendo assuntos relacionados aos temas pesquisados pelos seus colegas da outra parte da turma que não estavam presentes no laboratório por não ser o seu dia de pesquisa. Como o clima de cooperação se instaurou no ambiente, eles pediam ajuda para passar, via *e-mail*, o endereço ou o conteúdo do *site* encontrado para o interessado. Todos sabiam o endereço eletrônico dos colegas, pois foi adicionado à agenda do *e-mail* de cada um. Um dos problemas mais frequentes que observamos era que facilmente os alunos esqueciam a senha do seu *e-mail*. O problema foi sanado quando um dos alunos sugeriu que os colegas colocassem o número de telefone do namorado ou namorada precedido da sigla *nfe* ou a sigla da escola.

Enviar mensagens para os colegas constituía-se uma alegria para os alunos, principalmente quando eles estavam colaborando com o trabalho do outro. Percebemos então a importância do *e-mail* para o ensino, pois encurta distâncias, estabelece a comunicação e ainda favorece a troca de informações.

Piaget (1975 *apud* LERNER, 2002) ressalta que em qualquer meio social os indivíduos trocam informações, discutem idéias, chegam (ou não) a acordos, e que esse processo de colaboração intelectual intervém durante todo o desenvolvimento. O autor conclui:

Por isso, mesmo se chegássemos a encontrar nossos estágios e nossos resultados em toda sociedade estudada, nem assim ficaria provado que os desenvolvimentos convergentes são de natureza estritamente individual: como é *evidente que em toda parte a criança se beneficia com contatos sociais* desde tenra idade, isso também demonstraria que existem certos processos que interagem com o processo de equilíbrio examinado anteriormente. (PIAGET, 1975 *apud* LERNER, 2002, p. 101) (Grifo nosso).

A troca de informações entre integrantes de um mesmo grupo, entre os grupos e com o professor incentivou o espírito de cooperação, a representação de idéias e resultados de suas descobertas através da combinação de diferentes *sites*, *links* e textos informativos, mensagens recebidas através do correio eletrônico, imagens, sons, gráficos, etc.

As pesquisas realizadas pelos alunos eram impressas no NTE ou salvas em disquetes, que permitiam o seu deslocamento sem necessitar da Internet, assim facilitando a sua utilização no laboratório da escola.

Como forma de organizar as pesquisas e produções dos estudantes, foi recomendado pela professora que eles fossem montando seus próprios portfólios,<sup>8</sup> o que permitiu o registro da trajetória da aprendizagem, através da seleção, ordenação de documentos por eles produzidos ou de documentos externos, como fotos, reportagens, textos, endereços de *sites* significativos que, de algum modo, contribuíram com o percurso de sua aprendizagem, colocando em evidência seu patamar de desempenho, as hipóteses que levantaram e se os fins alcançados foram realmente os propostos no início do trabalho.

O memorial de desempenho possibilitou, ainda, à professora e aos alunos traçarem um retrato dos passos percorridos na construção das aprendizagens. Essa forma de registrar a caminhada dos alunos teve o objetivo de mostrar a importância de cada passo como uma situação de aprendizagem.

---

<sup>8</sup> Portfólio também conhecido como memorial de desempenho e para Hernández, “um instrumento em que se reúnem amostras, dados, elementos, anotações pessoais sobre atividades de aula, registros finais de tarefas e outros destaques de materiais... que reflitam a trajetória de aprendizagem de cada estudante, de maneira que, além de evidenciar seu percurso e refletir sobre ele, possam contrastá-lo com as finalidades de seu processo e as intenções educativas e formativas dos docentes.” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 99).



Somaram-se à pesquisa virtual outros recursos, como livros didáticos, jornais e revistas, que vieram a compor o material necessário para que, de forma gradativa, os alunos fossem realizando suas leituras para as discussões em sala de aula e as produções textuais.

## 6.8 A contextualização dos conteúdos

É importante frisar que o conteúdo curricular não foi abandonado, deixado de lado. A professora selecionou os conteúdos mais significativos para serem abordados com os alunos, atentando sempre para os programas oficiais previstos e, é claro, para que a estrutura central da disciplina não fosse descaracterizada.

A respeito dos conteúdos curriculares, Moll e Barbosa (1999) fazem uma referência a Piaget dizendo que:

O interesse de Piaget sobre os conhecimentos científicos é imenso. Toda a sua produção sobre a construção do conhecimento foi formulada a partir da observação clínica da relação entre sujeito e o mundo que o cerca, em trabalhos interdisciplinares com intelectuais de todo o mundo. Para Piaget, não há conhecimento sem conteúdo, pois as estruturas cognitivas se constroem a partir de conteúdos. (MOLL e BARBOSA, 1999, p.113).

Durante as aulas, a professora interagiu com os diversos grupos de alunos, nos diversos estágios em que se encontravam, orientando-os no sentido de favorecer a busca e o entendimento dos conteúdos abordados. Daí a importância da presença do professor nos diversos momentos da aprendizagem.

No relato da professora:

Pude, portanto, perceber que os diferentes momentos da experiência sinalizavam as várias possibilidades de buscar novas formas de ensinar História. Nesse sentido, as novas tecnologias devem, sim, ser utilizadas no processo de ensino-aprendizagem de História.

**Professora da Turma**

A professora analisou e refletiu junto com os alunos como se processa o ensino-aprendizagem com pesquisa. Buscou sempre envolver os estudantes para que eles estivessem

atentos aos aspectos sociais, históricos, econômicos e outros referentes à problemática pesquisada. Havia uma preocupação da professora no sentido de que os alunos percebessem que os temas pesquisados e as problemáticas levantadas advinham de um contexto maior, apesar de, naquele momento, se apresentarem daquela maneira simples, e que observassem que as repostas encontradas não poderiam ser tomadas como incontestáveis e acabadas.

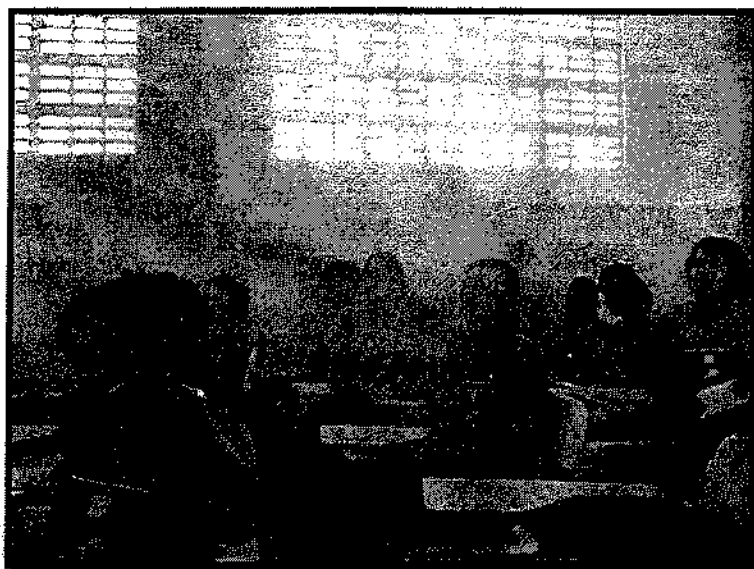


Figura 5 - Alunos em sala de aula

Uma das idéias do projeto Mudando a Cara da História era redimensionar o papel do professor, tirando-o do centro do processo de ensino e aprendizagem. O estudante não poderá construir seus sistemas de significação se o professor continuar antecipando todas as ações. Por isso, o papel do professor é o de problematizador, instigador, que interage com os alunos num processo dialógico, o professor que desenvolve durante a execução do projeto o papel de articulador e orientador das ações. Pelo que observamos, essa idéia foi compreendida e colocada em prática pela professora, facilitando o processo.

O diálogo, a intervenção e a problematização dos conteúdos históricos abordados com os estudantes durante a organização das pesquisas proporcionaram, dentre outras coisas, o início da quebra de um modelo educacional que ainda hoje está fixado em transmissão de informações.

Os conteúdos foram contextualizados. Era hora de problematizá-los para dar maior significado à pesquisa dos estudantes.

### **V.9. A problematização das aulas**

Durante as produções textuais e as discussões em sala de aula, a professora buscava sempre levantar hipóteses e questionamentos com o intuito de desequilibrar os alunos e levá-los a perceber que as suas conclusões não se constituíam uma verdade absoluta e que o conhecimento pode ser ressignificado a todo momento.

Para Vasconcelos (1996), a criança é um pesquisador em potencial. Levantando hipóteses sobre o mundo, ela constrói e amplia seu conhecimento. Nesse processo, o professor tem papel fundamental. Basear-se em uma teoria construtivista não é deixar o aluno livre, acreditando que evoluirá sozinho. O professor precisa proporcionar um conflito cognitivo para que novos conhecimentos sejam produzidos.

Durante o processo, a professora da turma estava sempre atenta para desequilibrar os estudantes, criando situações desafiadoras, apontando uma dificuldade entre a proposição e a meta, atentando para as diferentes situações e grupos, pois muitas vezes percebemos que uma mesma situação representava um desafio para uma dupla, enquanto que, para outra, era facilmente resolvida ou mesmo não existia, pois eles não estavam interessados naquele problema.

A todo tempo a professora buscava ativar nos alunos os conhecimentos prévios, como forma de iniciar a problematização. A problematização dos conteúdos associados aos conhecimentos prévios dos estudantes mostrou-se, neste estudo, como uma maneira eficaz de motivar os alunos na busca do conhecimento histórico. Para que a compreensão acontecesse,

havia a necessidade de assimilação de uma nova informação em esquemas de conhecimentos já disponíveis. Segundo Coll:

Para a concepção construtivista, aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre o objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender. Essa elaboração implica aproximar-se de tal objeto ou conteúdo com a finalidade de aprendê-lo, não se trata de uma aproximação vazia, a partir do nada, mas a partir das experiências, interesses e conhecimentos prévios que, possivelmente, possam dar conta da novidade. (COLL, 1998, p.19).

É o que podemos perceber na fala da professora, mesmo que indiretamente:

Acho que nesse processo de ensino e aprendizagem, o aluno está sempre em processo de construção de conhecimento e precisa estar sendo orientado para não "copiar e reproduzir" o que está na tela do computador (...), devendo o professor ser um mediador do conhecimento, fazendo com que o aluno perceba que tem que filtrar as informações e construir seu conhecimento a partir da comparação, observação e, acima de tudo, com uma consciência crítica do seu papel enquanto sujeito histórico.

**Professora da Turma**

A problematização constitui um dos pontos chave do processo de ensino-aprendizagem com a utilização dos recursos tecnológicos. Piaget fala (FRANCO, 1998, p.54) que "o conhecimento surge da ação. Mas não só da ação, como sempre constituirá numa ação. Ação esta que é, de fato, a interação. [...] se o conhecimento se produz na interação [...] a prática pedagógica será basicamente relacional, tornando-se o *professor um problematizador da ação conhecedora do aluno*" (grifo nosso).

Nesse processo de "pesquisa virtual", cada grupo, orientado por um conjunto de hipóteses levantadas conjuntamente com a professora a respeito da Colonização do Brasil, e cada dupla com suas hipóteses e com seus temas específicos optaram por um ponto de partida para seus estudos e pelo modo de conduzi-los, de acordo com seus interesses, suas dúvidas e motivação.

Na constituição desse processo, quebra-se a estrutura tradicional de aula na qual o professor apresenta um determinado assunto em um dado momento, sem oportunizar a escolha por parte do aluno. Ao contrário, o professor apresenta-se como problematizador, oferecendo ao grupo a possibilidade de escolher a ordem em que os assuntos serão estudados,

acrescentar aspectos de interesse e curiosidades do conteúdo trabalhado, conduzir o seu próprio processo de acordo com o seu ritmo e discutir com o grupo e com o professor o conhecimento construído numa relação dialética.

A respeito da problematização, Lerner (2002, p.103) esclarece que “ensinar é colocar problemas a partir dos quais seja possível reelaborar os conteúdos escolares. E indaga: que condições uma situação deve reunir para constituir-se em uma situação problema?” Conclui:

Duas condições são essenciais: deve ter sentido no campo de conhecimento dos alunos, porém não deve ser resolúvel só a partir dos conhecimentos que as crianças já possuem. Em outras palavras, uma situação problemática tem de permitir que os alunos ponham em prática os esquemas de assimilação que já construíram e interpretem-na a partir dos mesmos, porém estes conhecimentos prévios não devem ser suficientes para resolvê-la: a situação deve exigir a construção de novos conhecimentos ou de novas relações entre os já elaborados. Também é conveniente que o problema seja rico e aberto, que coloque os alunos diante da necessidade de tomar decisões, que lhes permita escolher procedimentos diferentes (DOUADY 1986 *apud* LERNER, 2002, p.103).

De posse de uma certa quantidade de textos pesquisados na Internet ou mesmo livros, revistas e entrevistas, dentre outros que poderiam responder as dúvidas dos alunos, partiu-se para uma outra etapa igualmente importante e prazerosa do processo de aprendizagem de História: o processo de seleção, leitura, comparação, discussão e produção.

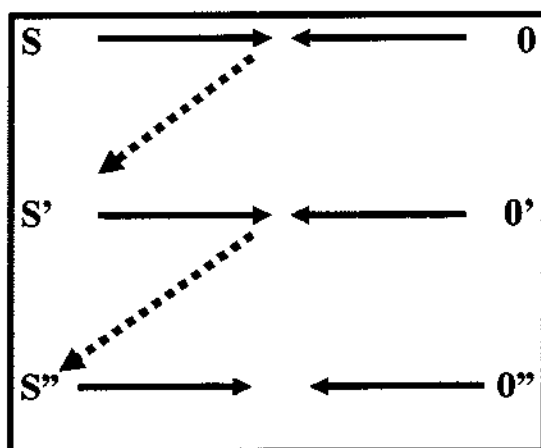
#### **6.10. A discussão, a reflexão e a (re)construção do conhecimento histórico no grupo e no coletivo**

De posse do material pesquisado, os alunos discutiam entre si, com orientação da professora, quais dos materiais encontrados eram de maior relevância e credibilidade para ajudar a compor sua produção textual. Logo após essa triagem, os alunos faziam leitura dos textos e produziam seus próprios textos que, por sua vez, eram discutidos com a professora. Esta então problematizava as questões, criando novas hipóteses e fazendo novas perguntas relacionadas ao tema abordado pelos estudantes. Com isso, os estudantes refletiam um pouco mais sobre as suas construções e colaboravam também com as dos colegas. Num segundo

momento, os alunos foram levantando espontaneamente suas próprias hipóteses, pesquisando a respeito das suas investigações e melhorando significativamente suas produções a partir da (re)construção de seu conhecimento.

Com base na epistemologia genética de Piaget, podemos dizer que esses estudantes, a partir da interação, estavam “tomando algo do meio e transformando-o em algo construtivo do pensamento” (FRANCO, 1998, p. 34), ou seja, estavam assimilando o conteúdo, “modificando o objeto para conhecê-lo”.

De acordo com Franco (1998), esquematicamente, poderíamos representar esse processo de assimilação e acomodação tal como acontece para esses alunos ao discutirem suas produções, criarem e recriarem hipóteses da seguinte maneira:



Fonte: SÉRGIO, 1998, p.35.

O sujeito (estudante) S interagiu com o objeto 0 (no nosso estudo, os conteúdos ou assuntos de suas pesquisas). Essa interação provocou a assimilação e uma acomodação em S, de forma que, após esse contato, S já está modificado; portanto não é mais exatamente S, mas agora S'. Quando S' for novamente interagir com o mesmo objeto (assunto) não mais procederá de maneira igual à da primeira vez. Portanto, o objeto não será mais 0 e sim 0'. “E assim por diante: S”, 0”, S””, etc. [...] este processo é interminável, e ainda gerador de desenvolvimento”. (FRANCO, 1998, p.35).

Os estudantes interagindo com o conhecimento, construindo-o e revisando-o, conseguem fazer uma interpretação própria e dar maior significado aos fatos históricos estudados, o que pode ser o diferencial para uma postura crítica diante dos conhecimentos históricos, pois a compreensão do que é estudado é base para um processo de ensino e aprendizagem bem-sucedido.

Freqüentemente, os alunos reclamavam dizendo para a professora que esta nunca estava satisfeita com as suas produções. Era muito comum ouvir falas do tipo:

Ai, meu Deus! Será que agora meu texto está bom? Essa professora é muito exigente, se escrevo pouco, ela fala; se escrevo muito, diz que eu sou repetitiva. Eu não sei o que ela quer.

A.

A professora quer matar com a gente. Sempre ela tem uma pergunta na ponta da língua, e, quando a gente vai ver, aquilo não está lá no nosso texto.

C.

Eu gosto que ela seja assim, pelo menos a gente aprende, eu escrevo mais em História que em Português.

J.

Segundo Piaget, o desenvolvimento cognitivo se dá pela assimilação do objeto de conhecimento em estruturas anteriores presentes no sujeito e pela acomodação dessas estruturas em função do que vai ser assimilado. Para Piaget, a criança se apodera de um conhecimento se agir sobre ele, pois aprender é modificar, descobrir, inventar e reinventar. Nesse enfoque, a função do professor é propiciar situações para que os estudantes construam seu sistema de significação, o qual, uma vez organizado na mente, será estruturado e exteriorizado posteriormente.

A produção de textos faz com que os alunos pensem e expressem seus conhecimentos de maneira autêntica. A pesquisa na Internet facilitou o acesso a vários *sites* e artigos que traziam os mesmos assuntos com abordagens diferentes, o que enriqueceu a produção dos estudantes. A perspectiva da confecção de *Home Page* com as produções dos alunos também favoreceu a empolgação da turma.

### **6.11. As aulas teóricas exploratórias**

Todo o projeto *Mudando a Cara da História* foi desenvolvido dentro de uma concepção pedagógica com base nos estudos epistemológicos de Piaget. Contudo, alguns aspectos da escola tradicional não foram abandonados, como, por exemplo, as aulas teóricas. No decorrer do projeto, verificamos que as aulas teóricas se faziam necessárias para que o professor apresentasse a temática e os conhecimentos básicos envolvidos no contexto.

A função dessas aulas era despertar e ao mesmo tempo manter o interesse dos alunos, dando-lhes subsídios para que percebessem quais assuntos estavam ligados à problemática levantada por cada grupo. As aulas teóricas também atuavam na estruturação dos conteúdos envolvidos no projeto para que os alunos tivessem uma visão global dos temas.

### **6.12. A estrutura física dos laboratórios de informática e a mudança na relação aluno/professor**

Podemos dizer que a própria estrutura física dos laboratórios de informática da escola e também do NTE onde a experiência foi aplicada favorece uma maior dinâmica na relação professor/aluno. Não que o fator físico seja significativo o bastante para que se estabeleça uma relação de interação horizontal, mas, em um laboratório onde as máquinas são dispostas ao redor da sala, o professor facilmente pode deixar de ser o centro da atenção. Com esse tipo de estrutura, o professor tem de circular para atender os alunos em seus postos de pesquisa, e a própria concentração do olhar de todos os alunos, ao mesmo tempo, em um único ponto (o professor) se torna mais difícil.





Figura 6 - Estrutura física do Laboratório de Informática do NTE04

Um outro ponto que favorece a quebra da relação vertical entre alunos e professores é que, ao trabalhar com a Internet, cada aluno vai em busca das suas pesquisas, das suas interações. Ele se torna mais ativo, e não fica apenas ouvindo o professor falar. Ressalta-se novamente a importância do professor nesse processo, enfatizando-se que, na experiência em questão, os alunos se mostraram mais dispostos a estudar, a pesquisar. Em todas as etapas do processo, os estudantes participaram ativamente.

Como explica a professora:

Do laboratório de informática, podemos acessar grandes museus, jornais, bibliotecas, ter contato com outras culturas... Um mundo inteiro de informação à distância de um clique. Puxa! Isso é muito legal! Os alunos não ficam aguardando você explicar os assuntos. Eles mesmos vão à procura e querem sempre mais saber a respeito, procuram a gente para tirar as dúvidas e até para mostrar gravuras e textos de aulas passadas. Eles estão indo muito além do que esperávamos.

**Professora da Turma**

Essa mudança de postura do professor ajuda o aluno a ter mais interesse em estudar e conseqüentemente aprender mais. Uma postura em que o professor se coloca como aquele que domina o assunto, exigindo que o aluno ouça e memorize os conteúdos não ajuda a crescer.

Na fala do estudante C.C, podemos observar que a postura da professora mudou e que as pesquisas na Internet e a maneira como a professora conduziu as aulas ajudou os alunos a aprenderem mais os conteúdos de História.

Hoje, temos certeza de que a Internet facilita a aprendizagem. Ela faz com que desperte dentro de nós o interesse pelo aprendizado, nos incentiva a buscar, a querer conhecer mais. Nada foi capaz, nem as desavenças bobas da turma, de nos tirar o ânimo e impedir nossas

trocas de conhecimento, e, como todas as formas de conhecimento são consideradas válidas, este projeto foi válido.

Nós gostamos da forma como as aulas são realizadas, sem a professora o tempo todo explicando. Ela agora, além de nos ajudar a encontrar o que estamos procurando, também explica as nossas dúvidas no momento em que elas vão surgindo, também nos ajuda nos grupos e individualmente.[...]

Depois desse projeto, notamos que existem muitas formas de aprendizagem e, por isso, temos que estar dispostos a aprender sempre.

C. C

Segundo Piaget (1980), a metodologia da reprodução de conhecimentos previamente estabelecidos empobrece o desenvolvimento do potencial intelectual da criança. Essa metodologia impede a criança de, a seu tempo e respeitando seu desenvolvimento físico, intelectual e afetivo, próprio de cada idade e/ou condição específica (no caso de excepcionalidades ou deficiências de quaisquer naturezas), construir de forma efetiva o conhecimento intelectual.

Nessa perspectiva de construção do conhecimento, um papel importante da educação e do ensino e aprendizagem de História com as TICs é o de adaptar o indivíduo ao meio social através de uma prática pedagógica que considere as particularidades, o ritmo e os limites de cada estudante.

### **6.13. O processo de produção dos *sites***

Chegara o momento mais esperado (acreditamos) pelos alunos: a produção de suas páginas para a Web.

Muitos alunos diziam achar “mágica” e muito boa a idéia de poder estar na Internet. Era como se a Internet fosse (e era) um “mundo novo”, uma possibilidade de estar na mídia, de chegar na frente, de ser importante.

Inicialmente, a professora pediu que alunos desenhassem sua página no caderno para que o instrutor tivesse uma idéia de como eles gostariam que fosse seu *site*. Os formulários

respondidos (Anexo E) durante as pesquisas também ajudaram os alunos a compreender melhor a dinâmica de funcionamento de um *site* (*hiperlinks*, página inicial, contatos, etc). Como proposto pela professora, os alunos, em dupla ou trio, pensaram em casa como seria sua página e o que gostariam de colocar na sua produção digital. Com a ajuda da câmara digital do NTE, tiraram fotos do grupo, da professora e deles próprios individualmente.

As imagens históricas tiveram de ser buscadas na própria Internet porque o *scanner* da escola não estava em condições de uso e o do NTE também estava com defeito. Mesmo assim, alguns alunos conseguiram escanear, em casas de serviço de Internet que a cidade oferece, alguns desenhos e imagens produzidos por eles.

No processo de construção do *site*, que tinha como tema principal o conteúdo pesquisado, os alunos já possuíam o conhecimento técnico prévio de produção de *home page*, utilizando o programa *Frontpage Express*. Durante esse processo, os alunos passaram mais que o tempo previsto no laboratório, chegando a passar tardes inteiras. Muitas das produções textuais foram feitas no caderno; enquanto um colega ditava, o outro digitava. A maioria dos alunos tinha dificuldades de digitação. Os alunos estavam ansiosos para ver suas páginas prontas, e a euforia tomou conta das atividades.

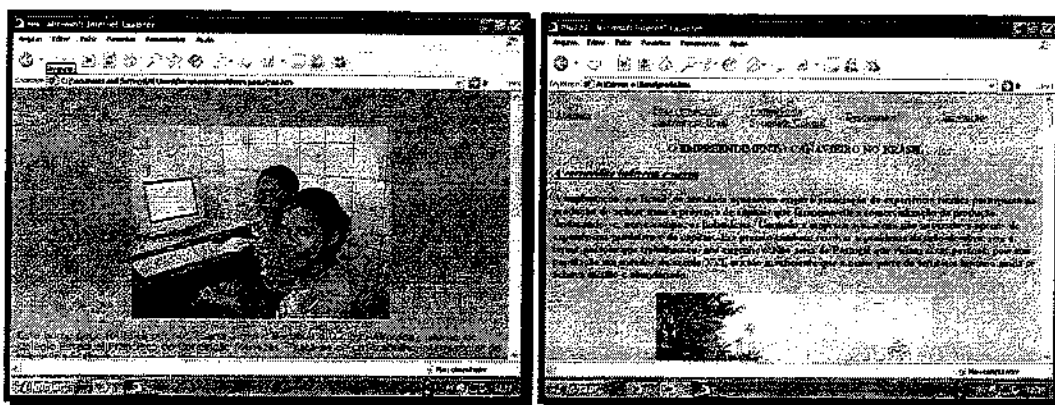


Figura 7 – Sites produzidas pelos alunos

A professora aproveitou o momento para também aprender a construir um *site*, contando com a ajuda dos alunos. A essa altura, alunos e professores eram sujeitos do conhecimento interagindo entre si, aprendendo um com o outro numa troca mútua.

#### 6.14. A socialização dos conhecimentos construídos

Percebemos que os alunos estavam felizes e realizados com suas produções e que o trabalho fora significativo. A pedido dos próprios alunos, a professora organizou um momento de apresentação dos trabalhos na escola. Decidiu-se por uma aula pública em que eles apresentariam suas páginas digitais para os colegas da outra turma do turno matutino da 2ª série do Ensino Normal, que não participou do projeto. Essa apresentação serviria como um ensaio prévio para os alunos que se preparavam para atuar no estágio supervisionado como professoras e professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental 1ª a 4ª séries.

Como a escola é dotada de alguns equipamentos eletrônicos, dentre eles, câmara filmadora, máquina digital e *data show*, a sala de eventos foi preparada para a apresentação dos alunos. Para muitos daqueles alunos, seria a sua primeira experiência como apresentadores e naturalmente muitos estavam nervosos, mas confiantes. Afinal, conheciam o conteúdo a ser apresentado, sabiam manusear o computador, entendiam a dinâmica de funcionamento de uma *home page*, pois esta havia sido idealizada e construída por eles. Os alunos sentiam-se parte do processo e realmente eram. A História tinha uma outra cara!

A apresentação aconteceu de acordo com as duplas ou trios de trabalho. Os protagonistas demonstraram que os conhecimentos adquiridos foram além do esperado pelos seus idealizadores, pois muitas das produções apresentadas traziam contribuições significativas para o trabalho, como curiosidades, depoimentos de descendentes de escravos, fotografias, pinturas, danças e músicas da época, o que tornou o trabalho muito mais rico.

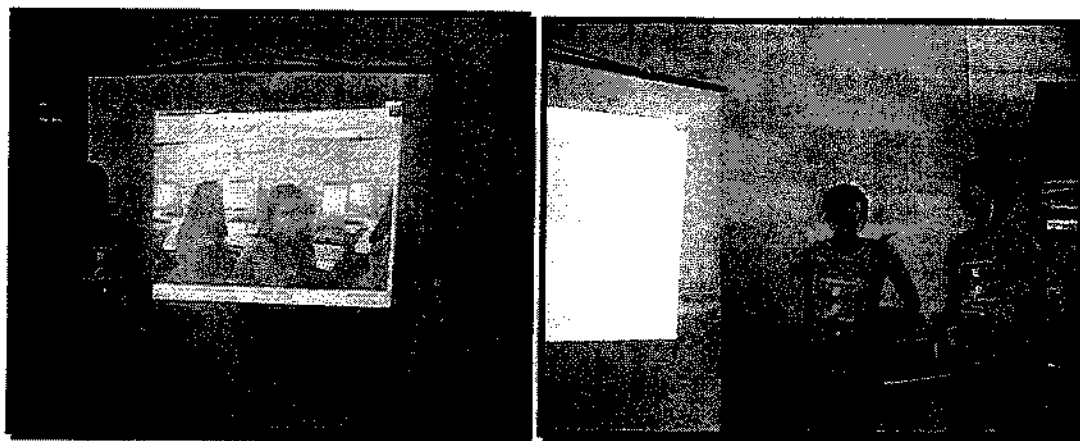


Figura 8 - Alunos fazendo demonstração para outra turma dos *sites* produzidos em aula

Os professores da turma também foram convidados a participar do momento e entender a dinâmica do projeto. Como mostra o depoimento da Professora de outra turma:

É gratificante ver os alunos apresentando seus trabalhos. Vejo que eles estão descontraídos e felizes. É importante também, já que em pouco tempo, esses alunos serão professores e atuarão em sala de aula com crianças de Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Vejo esse projeto como uma coisa bastante positiva porque esses alunos serão multiplicadores de uma cultura informatizada. Parabéns pelo projeto.

**Professora de uma outra turma**



Figura 9 - Professoras de outras disciplinas assistindo às apresentações.

Os alunos mostravam que, além de terem aprendido a lidar com o computador (alguns dos quais não sabiam no início do projeto), apresentavam a estima elevada. Sentiam-se seguros e ao mesmo tempo apresentavam domínio do conteúdo estudado. Claro que alguns se mostravam nervosos e com um pouco de dificuldade, pois estavam apresentando para os outros colegas de outra turma. Percebi que a aprendizagem foi bastante significativa, como pode ser percebido e comprovado no relato dos alunos.

**Professora da turma**

## V.15. Depoimentos de alguns alunos são apresentados na seqüência

Quando a professora nos comunicou desse projeto, eu fiquei muito ansiosa para que começasse logo. Para falar a verdade, eu nem sabia ligar um computador, não sabia mexer em nada e nem sabia também quantas coisas interessantes e legais havia na Internet. Eu achava que tudo era muito difícil, que ia haver muita dificuldade em aprender, mas não foi como eu pensava, eu aprendi muito rápido a mexer no computador. O programa que foi usado para digitar os textos e para produzir as páginas da Internet foi muito fácil. Graças a Deus, para mim, não houve dificuldade nenhuma de aprender.

Depois do projeto Mudando a Cara da História e depois que começamos a pesquisar os assuntos na Internet, a aula de História ficou superinteressante e muito mais divertida. Tenho certeza de que todos gostaram desse projeto, e a vontade de estudar História aumentou muito mais. Como eu já havia dito antes, a aula ficou muito mais fácil. Eu mesmo não gostava de História. Depois que começamos a trabalhar com os assuntos dessa matéria e com o computador, ficou mil vezes melhor.

Quem tem facilidade em usar um computador e entrar na Internet... Fica fácil o ensino aprendizagem. A Internet facilita muito hoje em dia. O trabalho ajudou a pensarmos de uma forma diferente em relação à matéria e, como foi em dupla ou trio, ficou mais legal, todos querendo conhecer mais, discutindo os assuntos, todo mundo unido, assim, tornou mais legal a convivência entre os alunos em sala de aula. O projeto foi maravilhoso. Fez com que a gente aprendesse muitas coisas. Para mim, não teve dificuldade durante esse tempo do projeto. Não sei se com os outros foi diferente, mas, pra mim, foi mais fácil do que eu imaginava.

Minha vida mudou bastante em relação a História, principalmente porque, como eu disse anteriormente, eu não gostava de História e agora eu adoro estudar essa matéria.

Esse projeto foi de fato um verdadeiro sucesso!

G. e S.

A maior expectativa que tive sempre foi de aprender e saber desenvolver tudo o que iria aprender com o Projeto Mudando a Cara da História, pois não dava tanto valor ao computador e nem à Internet. Achava que através dos livros seria mais rápido e fácil; entretanto, ao iniciar o projeto, pude perceber que não era bem assim. Com a Internet, eu descobri diversas coisas que me ajudaram a conhecer melhor os assuntos de História.

O Programa é mais fácil do que pensava, as pesquisas fizeram com que eu encontrasse muitas informações interessantes em relação aos assuntos de História e outros mais, debatidos em sala de aula.

As aulas de História já eram interessantes, mas, depois do uso do computador, ficaram ainda mais. Isso porque ficou mais fácil apresentar para os outros na sala de aula o que aprendi. Eu consegui aprender muitas coisas.

O trabalho em dupla me assegurou de que tudo estava indo muito bem sempre, pois, sempre que tínhamos dúvidas, discutimos o assunto até chegar a uma conclusão.

Quando isso não era possível, tínhamos nossos colegas do projeto que nos ajudavam. Isso fez com que a nossa união aumentasse.

O projeto foi válido em diversos pontos. Um deles foi a maneira como passamos a construir o nosso conhecimento que obtivemos com o computador. Nossas dificuldades foram poucas e superamos com sucesso.

A forma que a professora nos ensinou a trabalhar também foi muito legal. Dá um pouco de trabalho, mas a gente aprende mais quando se trabalha assim, porque é a gente que tem que ir procurar os assuntos que a gente quer estudar, correr atrás, como se diz.

Acredito que assimilamos os conteúdos trabalhados com mais rapidez e prazer de maneira prática porque fomos buscando tudo o que queríamos a partir do nosso interesse. A História ficou legal. História foi e sempre será o conhecimento do mundo em que vivemos, e, se já achava esse conhecimento interessante, agora ficou melhor ainda, pois a História superou todas as nossas expectativas.

M.S.

O computador é uma inovação bastante promissora, e é muito fácil achar qualquer tipo de tema ou assunto. A Internet é um meio rápido de obter qualquer assunto. No início, nossas dificuldades foram relacionadas ao *home page*, pois é algo muito minucioso, mas com ajuda da professora, tudo fica mais fácil. Como já falamos, é mais fácil com a Internet, pois ela busca em questão de minutos o que antes se levava horas. As aulas ficaram legais, nós contávamos os dias para ir para o laboratório, para correr até lá, pois lá também podíamos ter acesso a outros assuntos do nosso interesse.

Nada sozinho é completamente bom, por isso gostei de pesquisar em dupla. Tudo assim pode ser dividido, conversado e mudado. Este também é um meio forte de união. Gosto da Internet, mas ainda gosto da forma manual, através de livros, apostilas, boletos, etc. Nada muito fácil é bom. Em dupla, você depende do fator "alguém precisa de mim e eu dele". Isso estimula bastante o aprendizado. O grupo também foi muito prestativo, ajudando no que lhes era favorável. O projeto em si fortaleceu bastante o acúmulo de conhecimentos visando sempre aos mínimos detalhes. As dificuldades foram poucas, pois, com uma professora tão prestativa, tudo fica claro, pode crer, tudo ficou gravado na memória, pois você digitando, lendo e visualizando, refazendo como a professora orientava, o barco toma o rumo certo.

Acho que o que mudou com esse projeto na minha vida foi o meu amor por História. Quero um dia, quem sabe, ser uma boa professora desta bela matéria. Sempre gostamos de História, pois a professora sempre ensinou de uma forma bastante divertida e legal, mas agora nos sentimos mais preparadas para enfrentar o mundo aí fora, para mudarmos a cara da História.

A.D

Nós não acreditávamos que o projeto fosse em frente. Estávamos pensando que fosse brincadeira da professora. Onde já se viu usar o computador e ainda de graça! Era muito bom pra ser verdade. Pensávamos que o computador fosse mais difícil. Nós nunca tínhamos usado um computador. Com isso, achamos muito difícil. Uma das coisas que nós achamos mais fácil foi digitar os textos. As pesquisas na Internet com as discussões em sala de aula facilitaram mais a aprendizagem. Sendo assim, facilitou mais as aulas de História, aumentou mais o conhecimento através das pesquisas, tornou mais fácil... Trocamos conhecimentos uns com os outros. A Internet facilitou nossos conhecimentos, favoreceu bastante o grupo, trocamos muitas idéias. Assim, ficamos mais unidos, valeu. Deu para tirar dúvidas. As dificuldades encontradas foram o manuseio do computador e encontrar materiais para as pesquisas, mas assimilamos tudo através dos nossos resumos que quase sempre queríamos que fossem melhores. Foi uma grande oportunidade porque conseguimos aprender coisas que não sabíamos. Antes, a História era mais difícil de entender. Com o projeto, conseguimos mais conhecimento.

T e L

O projeto foi finalizado no dia 19 de dezembro com a apresentação das *home pages* e explicação das páginas e do conteúdo para colegas de outra turma. No dia 20 de dezembro, os alunos participaram de uma matéria jornalística da TV Subaé (Anexo G) da cidade de Feira de Santana.

Com base no projeto desenvolvido e em sua avaliação através dos depoimentos de todos os envolvidos, podem ser destacados alguns resultados: um maior incentivo e gosto pela pesquisa – o trabalho com mídias diferenciadas faz com que a utilização de uma estimule a busca de outra, uma imagem diferente leva à pesquisa e à elaboração de um texto sobre o que ela representa; uma aprendizagem mais significativa e contextualizada; a valorização do trabalho em grupo, da divisão e complementação de tarefas; uma maior interatividade entre alunos e professor, já que o último é orientador/reorientador constante, e a troca de materiais e estratégias entre os envolvidos é permanente; melhor relacionamento dos alunos com o professor, devido à aproximação que esse tipo de abordagem propicia.

O trabalho com as mídias e a condução da professora elevou a auto-estima do grupo.

As pesquisas não tinham o propósito puro e simples de encontrar o conteúdo, copiar, colar, formatar, fazer uma capa bonita, grampear e entregar para a professora para compor uma nota. Nesse processo, sequer falou-se em nota e avaliação. Percebe-se que o grupo e a professora internalizaram que a avaliação é consequência de um processo contínuo, aula a aula, permitindo um acompanhamento efetivo do trabalho, do envolvimento e do progresso de cada aluno no projeto. As aulas eram prazerosas; por esse motivo, os alunos não estavam preocupados com o conceito final – estavam querendo vivenciar a experiência de cada dia e construir o seu conhecimento. Como mostra o depoimento da aluna:

As aulas ficaram legais, nós contávamos os dias para ir para o laboratório, para correr até lá, pois lá também podíamos ter acesso a outros assuntos do nosso interesse.

A.F

Dá um pouco de trabalho, mas a gente aprende mais quando se trabalha assim, porque é a gente que tem que ir procurar os assuntos que a gente quer estudar, correr atrás, como se diz.

F.K

Depois do projeto, as aulas de História ficaram mais interessantes, afinal já havíamos pesquisado na Internet os assuntos discutidos em aula. Com certeza, a Internet facilitou o nosso aprendizado.

C.S



A problematização do ensino-aprendizagem constitui um passo importante do projeto. Ao serem criadas as hipóteses, os alunos tinham um roteiro de pesquisa e partiam para a busca; encontradas as repostas, novas perguntas surgiam com os questionamentos precisos da professora, que intencionalmente desestruturava os alunos para que questionassem suas conclusões. Assim, os estudantes retomavam a pesquisa à procura de possíveis respostas para as hipóteses levantadas, em um ciclo de construção e reconstrução do conhecimento.

Outros depoimentos poderão ser conferido no Anexo F.

Quanto à avaliação dos alunos a professora da turma acompanhou todas as etapas do projeto. Foi avaliada a participação do aluno, individualmente e no grupo, na fase de discussão teórica, na pesquisa na Internet (levantamentos das fontes), na fase da elaboração das produções escritas, na oralidade, segurança em demonstrar conhecimento acerca dos assuntos estudados, além da produção da *home-page* (conteúdo e criatividade) e a apresentação para o grupo e para a outra turma do ensino do normal e, por último foi feita uma avaliação escrita e por último uma auto avaliação.

### **6.16. Algumas dificuldades durante o projeto**

Para que este projeto acontecesse, algumas dificuldades foram enfrentadas, o que consideramos normal na área educacional. Uma primeira dificuldade foi encontrar professores parceiros para conduzir o projeto. Muitos não acreditavam que fosse dar certo, outros não tinham familiaridade com as tecnologias ou simplesmente não se interessaram pela causa.

O início do projeto, ou pelo menos as primeiras discussões para sua implantação, culminaram com um período turbulento para os professores da rede pública do estado da Bahia. Era um momento de luta por melhores condições de trabalho que desencadeou sucessivas paralisações e um período de greve dos professores.

Os problemas técnicos com os computadores algumas vezes atrapalharam a pesquisa dos alunos. O laboratório da escola apresentava um grande número de computadores

precisando de manutenção, portanto, sem funcionamento. Mesmo no NTE, alguns computadores travavam com frequência e apresentavam vírus quando se acessava a Internet, assim impedindo a pesquisa. Esse problema durou até o fim de outubro, quando os computadores do NTE foram formatados. Vale ressaltar que o NTE não possui técnico, e todo serviço de manutenção deve ser feito através do IAT e da SEC-Ba, necessitando, portanto, de cotações e autorização, motivo pelo qual o processo se torna lento.

## 7. Conclusão

No mundo moderno, onde os videogames, os celulares, a Internet, a televisão e outros equipamentos eletrônicos tomam conta dos lares, a escola tem se tornado cada dia menos interessante para os alunos e conseqüentemente para os professores. Nós, educadores, não podemos cruzar os braços e ficar olhando ou simplesmente ignorar essa realidade e continuar dando nossas aulas como nos moldes passado.

Temos a obrigação de tornar nossas aulas mais atualizadas, interessantes, atrativas e “antenas” com o mundo. Afinal, a escola continua sendo o meio mais original de se adquirir conhecimento científico. Diante desse impasse, cobra-nos a opção de nos apoderarmos dos recursos tecnológicos como “parceiros” para ensinar e aprender juntos com os nossos alunos.

Diante de todas as mudanças que a sociedade tem passado ao longo do tempo, o ensino de História no Brasil vem sofrendo sérias críticas por constituir-se em um ensino ultrapassado, metódico, factual, que não ajuda o aluno a crescer. Buscar novas formas de ensino foi a proposta inicial de pesquisa. Articular as tecnologias, que, na maioria das vezes, já estão presentes na vida dos alunos, ao ensino de História foi o caminho a ser investigado. Queríamos ter algumas respostas e conhecer mais a respeito desse campo ainda novo para nós, professores de História.

Para que tivéssemos de fato um campo de pesquisa, fez-se necessário propor para os professores uma nova maneira de ensinar e aprender história. E, para que nossa pesquisa tivesse bases em pressupostos científicos, fundamentamo-nos na teoria epistemológica de Jean Piaget, a partir da idéia de que o aluno é o sujeito da sua aprendizagem, é um ser ativo que participa do processo de aprendizagem. Entendemos o processo de conhecimento como uma relação interacional, considerando que o sujeito só aprende agindo sobre o conhecimento. Aprender é proceder a uma síntese indefinidamente renovada entre a continuidade (conhecimentos construídos) e a novidade (o desafio da novidade representada pelo objeto).

A partir do nosso interesse em saber quais as significações da inserção das TICs no ensino de História é que fomos imersos no universo escolar e atuamos lado a lado com a professora e os alunos. Com isso, caracteriza-se este estudo como pesquisa qualitativa, com aspectos de pesquisa-ação.

A confiança que a escola, através da direção e equipe técnica, professores da turma e alunos, depositou em nós foi de grande relevância para que o desenvolvimento do projeto fosse bem-sucedido e o nosso estudo acontecesse. Nossa observação e a coleta de dados nos possibilitaram conhecer melhor os sujeitos e a sua relação com o ensino-aprendizagem de História. A professora da turma desempenhou com maestria o seu papel de problematizadora do processo, conduzindo-o com uma postura que favoreceu o entrelaçamento da turma.

A professora da turma já tinha antes mesmo de iniciar o projeto, uma postura de diálogo com o grupo. Nos nossos contatos no dia a dia com os alunos, os relatos mostravam que a professora conversava bastante com eles e sempre estava demonstrando a importância de estudar História e de eles se perceberem como agentes da História.

A professora buscava, por meio de textos reflexivos e de sua oralidade, criar a consciência crítica e reflexiva nos seus alunos, relacionando o passado com o presente dos

alunos e procurando mostrar para os estudantes que eles eram agentes transformadores e participativos do seu processo, coisa que nem sempre conseguia. O que estava faltando as suas aulas eram novos métodos, novas estratégias de ensino, como a própria professora colocou, “um novo fazer pedagógico”.

Parece que as TICs vieram a calhar nesse novo momento. É importante ressaltar que o uso das TICs estava atrelado a um projeto de pesquisa consistente, elaborado e discutido em todas as etapas de desenvolvimento com os alunos. Fica clara a importância de um projeto de pesquisa num processo de ensino que contemple uso das Tecnologias da Informação e Comunicação.

Foi observado que as TICs, por si mesmas, não produzem conhecimento algum e que o papel do professor é o ponto chave do processo. A depender da postura que o professor assume diante do grupo, as TICs podem dinamizar a construção do conhecimento histórico em sala de aula.

No Projeto Mudando a Cara da História, verificamos que, ao trabalhar com as TICs em um processo de problematização dos conteúdos, o grupo assumiu uma postura ativa e passou a exercer o papel de pesquisador. A assimilação processou-se de forma contínua, ativa e questionadora. Os estudantes deixaram de ser meros reprodutores (sujeitos passivos) e passaram a ser construtores do seu conhecimento (sujeitos ativos), agindo diretamente sobre o seu objeto de estudo.

Ao pesquisar na Internet, os alunos tiveram maior interesse em buscar os assuntos correlacionados com o seu tema e foram muito além da pesquisa proposta pela professora. Contudo, foi preciso muito jogo de cintura para que os alunos não se dispersassem e desviassem do objetivo inicial. Foi preciso “esgotar” os anseios da navegação. Foi necessário conscientizar os estudantes a todo momento do objetivo maior do trabalho: a aprendizagem significativa, com aprofundamento dos temas pesquisados.

A aprendizagem aconteceu a partir do interesse e da motivação da turma, com colaboração da professora, na interação com o seu objeto de conhecimento, na discussão em sala de aula e na (re)construção do conhecimento. Foi preciso desestruturar os alunos para que eles buscassem construir seus processos cognitivos e conceitos próprios.

As TICs deram o impulso necessário para que a interação e a colaboração acontecessem. Entretanto, as TICs e os alunos sozinhos não produzem conhecimento, pois os alunos ainda não têm maturidade suficiente para isso, fato que justifica a importância da professora. Esta, ao problematizar o processo, tornou-se fundamental colaboradora dos estudantes.

A postura da professora da turma sofreu alterações. A professora agiu muito mais como problematizadora dos conteúdos estudados do que como expositora, apesar de, em alguns momentos, ter sido necessário expor algumas situações e conscientizar o grupo para o seu compromisso com a sua aprendizagem. A auto-estima da turma melhorou, e os alunos passaram a ler mais, a discutir com seu colega e com o grupo, a discutir as informações e ressignificá-las, transformando-as em conceitos e passando a ter opiniões próprias a respeito de determinados conhecimentos históricos.

As aulas tornaram-se mais divertidas e prazerosas, além de se constituírem em uma novidade, já que, de acordo com o mapeamento da turma, 80% dos alunos não tinham nenhum contato com o computador.

Contudo, apesar da repercussão positiva do projeto durante todo o segundo semestre em que estava sendo desenvolvido, o laboratório de informática continuava sendo utilizado apenas para as aulas curriculares de Informática básica e nenhum professor de História se interessou em integrar o projeto, apesar de terem sido convidados.

A professora da turma, que antes nunca havia utilizado o laboratório de informática, ou melhor, as TICs com seus alunos, disse ter internalizado que as TICs podem fazer a

diferença no ensino de História. Ela declarou que pretendia dar continuidade ao projeto nos próximos anos letivos, mas acreditava que necessitaria de um acompanhamento pedagógico, o que acordamos que poderá ser oferecido pelo NTE. Ainda neste início de ano letivo de 2005 a professora procurou a coordenação do NTE para continuar o projeto, desta vez com as suas turmas da 3ª série do ensino normal. A idéia é que esses estudantes se familiarizem cada vez mais com as TICs e que possam fazer uso dos computadores no período do estágio supervisionados com os seus alunos da educação infantil e fundamental de 1ª a 4ª séries e no futuro enquanto profissionais da Educação.

O estudo mostra claramente que o computador e a pesquisa na Internet ajudam os alunos na aprendizagem dos conhecimentos históricos. O computador, como meio; a Internet, como fonte “inesgotável” de informação que precisa ser “filtrada” e questionada, comparada e avaliada para transformar-se numa possibilidade didática que represente construção de conhecimento para os alunos.

A interação e a união do grupo foram intensificadas no decorrer do estudo.

De nada adiantaria o aparato tecnológico se não fosse a atuação da professora. Ela foi a responsável por provocar nos alunos situações que favoreceram a aprendizagem. Por sua vez, ela também aprendeu com os alunos ao investigar, questionar, estimular, organizar, sistematizar e apresentar resultados.

Percebemos que o projeto foi uma forma de conciliar ação e conhecimento, pois os alunos reconciliaram a história vivida por cada um com a História estudada, a partir da relação entre o tempo presente e o passado, o agora e o ontem, num movimento dialético. O desenvolvimento da pesquisa proporcionou um ensino de História voltado para a educação da cidadania, pois tratava-se de uma metodologia democrática que contou com participação, planejamento e avaliação das partes envolvidas, os sujeitos históricos do processo: professores e estudantes.

Acreditamos que o uso das TICs, associado à postura de um professor que problematiza suas aulas e deixa de ser o centro do processo, pode proporcionar uma mudança significativa no sentido de evoluir de um modelo pedagógico baseado na memorização para um processo de construção de ensino e aprendizagem que desperte o interesse, o senso crítico e a criatividade dos estudantes.

### **7.1. Contribuição do trabalho**

*O que nosso trabalho apresenta de contribuição, avanço, para o ensino-aprendizagem de História, articulado com as Tecnologias da Informação e Comunicação?*

Apesar de ser bastante vasta a lista de bibliografias e pesquisas na área de Informática na Educação, ainda são muito escassos os estudos na área de ensino de História, principalmente quando associado ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Básica.

Para o NTE04, este estudo colaborou como uma experiência de articulação das TICs com o trabalho diário de professor, contribuindo na capacitação de professores.

Portanto, consideramos que o estudo realizado através desta dissertação tem relevância, pois demonstra uma experiência vivida com alunos do Ensino Médio que se constituiu como “exitosa” ao ter centrado seus esforços em incorporar as TICs ao ensino e aprendizagem de História como ferramenta na prática docente que pode conseguir gradativamente mudar a forma de ensinar e aprender com qualidade.

Claro que as particularidades deste estudo devem ser consideradas, tais como a postura da professora condutora do projeto, a formação de um grupo de estudo, a participação dos alunos nas etapas do trabalho, dentre outros. Entretanto, este estudo poderá colaborar não



como um modelo, mas como um parâmetro que precisa de reajuste e de uma técnica que seja aperfeiçoada de acordo com a realidade de cada escola e clientela de alunos de maneira criativa e aprofundada.

Como fala Mercado (2002), espera-se que o professor do século XXI ajude a tecer a trama do desenvolvimento individual e coletivo e que saiba manejar instrumentos que a cultura irá indicar como representativos dos modos de viver e de pensar civilizados, específicos dos novos tempos. Para isso, ainda serão necessárias muitas pesquisas em novas Tecnologias da Informação e Comunicação, modelos cognitivos, interações entre pares, aprendizagem cooperativa, adequações de modelos baseados em tecnologia que orientem os professores no seu fazer pedagógico e ofereçam alguns parâmetros para a tarefa docente nessa perspectiva.

## **7.2. Perspectivas de pesquisas futuras a partir deste estudo**

Em primeiro lugar, constatou-se que a abordagem utilizada pode ser aprimorada com vistas ao processo de interação via Web com outros grupos de estudantes numa forma de aprendizagem colaborativa, através de inovações da modalidade. A educação a distância (EAD) não foi contemplada neste estudo. Também a utilidade e os resultados sobre o uso dessa metodologia em outras disciplinas, que não a História, necessitam ser investigados.

No *site* do Proinfo <<http://www.eproinfo.mec.gov.br>>, existem alguns programas que podem ser utilizados pelos professores gratuitamente e que podem, de alguma forma, enriquecer as aulas. Entretanto não encontramos nenhum deles direcionado aos estudantes de História. Pensamos que seria uma contribuição para o ensino de História a criação e disponibilização de *softwares* educativos e gratuitos nessa área.

## Referências Bibliográficas

ALMEIDA, M. E, B. de. & ALMEIDA, F. J.de. Uma Zona de Conflitos e Muitos Interesses. In Salto para o Futuro: **TV e informática na Educação**/Secretaria de Educação a Distância. Brasília: MEC, SEED, 1998.

BARATO , J. N. **Um Jeito Novo, Simples e Moderno de Educar**, disponível em [http://www.webquest.futuro.usp.br/artigos/textos\\_jarbas.html](http://www.webquest.futuro.usp.br/artigos/textos_jarbas.html) acesso em 21/05/2005.

BECKER, F. Ensino e Construção do Conhecimento: o processo de abstração reflexionante, in **Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, 1993.

BECKER, F.. **A Epistemologia do Professor: o Cotidiano da Escola**. 6ª. ed., Petrópolis, 1998.

BEHRENS, M. A. (2000). Projetos de Aprendizagem Colaborativa num Paradigma Emergente. In: MORAN, J. M. & MASETTO, M. T, & BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas (SP): Papirus, 2000

BITTENCOURT, C.(org.) Capitalismo e Cidadania nas Atuais Propostas Curriculares de História in BITTENCOURT, C. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

BORGES NETO, H. **A informática na Escola e o Professor**. Anais de Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino. N.1, Águas de Lindóia/São Paulo: S.M, 1998.

BRASIL, **Decreto nº 2.494**, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro E Quarto Ciclos do Ensino Fundamental**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução Aos Parâmetros Curriculares Nacionais**/secretaria de educação fundamental - Brasília: MEC/SEF,1998b

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**.Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

- BRITO, S. B.. **A educação a distância como suporte á inserção das tecnologias da informação e comunicação no ambiente escolar** Trabalho monográfico, UNEB, 2005.
- CARSALADE, F. de L.. **A Importância Sócio Cultural da Educação**, disponível em <<http://www.pdturismo.ufsj.edu.br/artigos/educacao.shtml>> acesso 25/04/2005.
- CHARTIER, R. **A História Cultural: Entre Práticas e Representações**. São Paulo: Difel, 1989.
- COLL, C. et al. **O construtivismo na sala de aula**. 3o ed. São Paulo: Ática, 1998.
- CORREIA, C. & ANDRADE, H. **Noções Básicas de Hipertexto** acesso em <<http://www.facom.ufba.br/hipertexto/nbasicas.html>> acesso em 15/07/2003.
- CUNHA, M. I. da. **O Bom Professor e Sua Prática**. 2 ed. Campinas, SP, Papyrus Editora, 1992 .
- FONSECA, S. G. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas: Papyrus, 2003.
- FONSECA, L.A. **Kit de Sobrevencia da Era da Informação**. Disponível em <[http://www.netkids.com.br/v3.0/files/educacao/conhecimento/coluna\\_colunista.asp?id\\_colunista](http://www.netkids.com.br/v3.0/files/educacao/conhecimento/coluna_colunista.asp?id_colunista)> Acesso em 08/05/2005
- FRANÇA, R. Deixem meu PC em Paz. Revista **Veja**, Editora abril, São Paulo, ed.1880, ano 37, nº 46, p.160-171, 2004 .
- FRANCO, S. R.K. Piaget e a Dialética. In: BECKER, F. & FRANCO, S. R. K.(org.). **Revisitando Piaget**. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- FRANCO, S.R.K. **O Construtivismo e a Educação**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- FRÓES, J.R. M. A Relação Homem - Maquina e a Questão da Cognição. In **Salto para o Futuro: TV e informática na Educação**/Secretaria de Educação a Distância. Brasília: MEC, SEED, 1998.
- GADOTTI. M. **Escola Cidadã**. 2.ed. São Paulo : Cortez, 2002
- GOMES, M. A de F; SILVA, L. B.; JÚNIOR R. A.; **Linguagens Alternativas no Ensino de História**, 1º Seminário Nacional Abedde Educação a Distância. "Habilidades e Talentos em EAD", Belo Horizonte MG, 2003. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/seminario2003/texto18.htm>>acesso em 13/08/2003.
- HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e Mudança na Educação - Os Projetos de Trabalho**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- LEIRO, J. **Sistemas Hipertexto para Microcomputadores: Uma Aplicação em Informação**, Brasiliense, 1985.
- LEITE, L.B. **As Interações Sociais na Perspectiva Piagetiana**. Disponível em <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>> acesso em 15/07/2003

- LEIVAS, M. No "Olho do Furação": Novas Tecnologias e educação hoje in SILVA M. L. S. **Novas Tecnologias – Educação e Sociedade na Era da Informação/Organização**. Belo Horizonte: Autentica, 2001.
- LERNER, D. O Ensino e o Aprendizado Escolar: Argumentos Contra uma Falsa oposição. In: **Piaget - Vygotsky: Novas Contribuições Para o Debate**. CASTORINA J. A; FERREIRO, E; LERNER, D; OLIVEIRA M. K. de. São Paulo: Ática, 2002
- LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência**. Rio de Janeiro Editora 34, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Cibercultura**. São Paulo: ed. 34, 1999.
- \_\_\_\_\_. **O Que É O Virtual?** 1ª. reimpressão. São Paulo: ed. 34, 1997
- MAGDALENA, B. C & COSTA, Í. E. T.. **Internet Em Sala De Aula: Com a Palavra, os Professores**. Porto Alegre, Artmed, 2003.
- MARQUES, A. C. & CAETANO, J. da S. Utilização da Informática na Escola in MERCDADO, P. L. (org) **Novas Tecnologias na Educação: reflexões sobre a prática**. Maceió, EDUFAL, 2002 p.131-168.
- MERCDADO, P. L. (org) A Internet como Ambiente de Pesquisa na Escola in **Novas Tecnologias na Educação: reflexões sobre a prática**. Maceió, EDUFAL, 2002.
- MASETTO, M. T. (2000). Mediação Pedagógica e o Uso da Tecnologia. In: MORAN, J. M. & MASETTO, M. T, & BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas (SP): Papyrus, 2000.
- MATUI, J.. **Construtivismo : Teoria Construtivista Sócio-Histórica Aplicada ao Ensino**. São Paulo: Moderna, 1995.
- MOLL, J. & BARBOSA, M. C. S. Construtivismo : Desconstituindo Mitos e Constituindo Perspectivas. In: **Revisitando Piaget**. 2. ed. Porto Alegre : Mediação, 1999.
- MORAN, J.M. **Mudanças na Comunicação Pessoal**. São Paulo: Paulinas,1998.
- \_\_\_\_\_. Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias Audiovisuais E Telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas, SP : Papyrus, 2000. p. 11-66.
- \_\_\_\_\_. Mudar a Forma de Ensinar e Aprender com a Internet. In: **Salto Para o Futuro: TV E Informática Na Educação**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília : Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998. (Série de Estudos. Educação a Distância, ISS 1616-2079; v. 3). p. 81-90.
- MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. Brasília, DF: Ed. Cortez e UNESCO, 2000.
- MOURA, R. **Educação e Internet**. Disponível em <[http://members.tripod.com/Rmoura/ed\\_internet.htm](http://members.tripod.com/Rmoura/ed_internet.htm)> acesso em 27/06/2002.

NADAÍ, E. O Ensino De História No Brasil: Trajetória e Perspectiva. In. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/ Marco Zero, v.13 n°25/26, set 1992/ago1993.

NEVES, M. A. M. **Ensinado e Aprendendo História**. São Paulo: EPU, 1985.

NOVA, C. **A Informática e a Democratização Da Pesquisa Histórica** UFBA, Revista o Olho da História - disponível em <<http://www.oohodahistoria.ufba.br/04nova4.html>> acesso 19/05/2005.

ORTH, M. **Por Que Usar As Novas Tecnologias Em Sala De Aula?** Educação e Cidadania. Porto Alegre:v.2,n.2,1999.

PERRENOUD, P. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIAGET, J. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense. 1973.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e Pedagogia**. Trad. Dirceu Accioly Lindoso. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitaria, 1980.

\_\_\_\_\_. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro. Forense Universitaria, 1984.

\_\_\_\_\_. **A Epistemologia Genética**. Petrópolis, Vozes, 1972.

\_\_\_\_\_. **Sobre a Pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998

\_\_\_\_\_. **Para Onde Vai a Educação?** 16.ed. Rio de Janeiro : José Olympio, 2002..

PIAGET, J.; HELLER, J. **La Autonomia En La Escuela**2. Editorial Lousada, S.A., Buenos Aires, 1950.

PIAGET, J. e INHELDER, B. **Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente**. São Paulo: Pioneira, 1976.

PRETTO N. em <[http://www.educarede.org.br/educa/img\\_conteudo/tecnologia2.html](http://www.educarede.org.br/educa/img_conteudo/tecnologia2.html) > acesso em 07/12/04

PRIMO, A. F. T. **Multimídia e educação**. Revista de divulgação cultural, Blumenau, SC, ano 18, n.60, p.83-88, set-dez. 1996 Disponível em <<http://usr.psico.ufrgs.br/~aprimo/pb/educa.htm>> acesso em 25 de novembro 2004.

REINHARDT, A. **Novas Formas de Aprender**. Byte Brasil. São Paulo: 1995.

ROSA, S. S. da. **Cosntrutivismo e Mudança**. São Paulo: Cortez, 1994.

SEBER, M. G. **Piaget: O Dialogo com a Criança e o Desenvolvimento do Raciocínio**. São Paulo: Scipione, 1997.

SCHMIDT, M. A. & CAINELLI, M. **Ensinar História**, São Paulo, ed. Scipione, 2004.

SCHMIDT, M. A. A Formação do Professor de História e o Cotidiano da Sala de Aula in BITTENCOURT, C. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1999

TOLEDO, F. S. **Texto e Contexto da Educação à Distância**. Disponível em <<http://www.valedoparaiba.com/cenec/textcontead.asp>> acesso em 30/11/2004

UCHOA, K. C. **A Aprendizagem e Informática: Uma Abordagem Construtivista**. Disponível em <<http://www.comp.ufla.br/~kacilene/educacao/index.html>> acesso em 20/05/2005.

VALENTE, JA & ALMEIDA, F.J. **Visão Analítica da Informática na Educação: a questão da formação do professor**. Revista Brasileira de Informática na Educação, Sociedade Brasileira de Informática na Educação, 1997.

VALENTE, J. A. (Org.). **Computadores e Conhecimento: Repensando a Educação**. Campinas: Nield-Unicamp, 1993.

\_\_\_\_\_. **Computadores e conhecimento**. Campinas: Unicamp.1993.

VASCONCELOS, M. S. **A Difusão das Idéias de Piaget no Brasil**. Ed. Casa do Psicólogo. 1996.

WADSWORTH, B. J. **Inteligência E Afetividade Da Criança Na Teoria De Piaget**. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1993.

## APÊNDICES

## ANEXO A: Projeto Mudando a Cara da História

### PROJETO MUDANDO A CARA DA HISTÓRIA

#### 1. descrição do projeto de pesquisa

Tema: História do Brasil Colônia: "Novas histórias de eternas histórias"

Conteúdo a ser trabalhado: Período de realização: III e IV Unidade de 2004

Turma: 2º ano Ensino Normal - Matutino

Local: Sala de aula e Laboratório de Informática do NTE/escola

Temas transversais trabalhados: Pluralidade cultural

Professora: Docente da turma

Parceria: Núcleo de Tecnologia Educacional de Santo Antonio de Jesus NTE 04/Colégio

#### 2. Justificativa

Repensar o papel das Ciências Humanas e suas tecnologias na escola básica e organizá-las em uma área de conhecimento do Ensino Normal implica lembrar as chamadas "humanidades", nome genérico que engloba as línguas e cultura clássicas, a língua e as línguas estrangeiras modernas e suas literaturas, a Filosofia, a História e as Belas Artes.

Partindo desse pressuposto, o estudo da História e suas tecnologias, além do conhecimento acadêmico, requer uma formação que leve o educador e educando a sentirem-se responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, o presente projeto pretende seguir os ditames dos princípios propostos pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO, amparados no aprender a conviver elencado a seguir.

A **estética da sensibilidade**, que supera a padronização e estimula a criatividade e o espírito inventivo, está presente no **aprender a conhecer** e no **aprender a fazer**, como dois momentos da mesma experiência humana, superando-se a falsa divisão entre teoria e prática. A **política da igualdade**, que consagra o Estado de Direito e a democracia, está corporificada no **aprender a conviver**, na construção de uma sociedade solidária através da ação cooperativa não-individualista.

A **ética da identidade**, exigida pelo desafio de uma educação voltada para a constituição de identidades responsáveis e solidárias, compromissadas com inserção em seu tempo e seu espaço, pressupõe o **aprender a ser**, objetivo máximo da ação que educa e não se limita apenas a transmitir conhecimentos prontos.

Partindo desse pressuposto teórico, a proposta de trabalho a ser desenvolvida na III Unidade envolvendo os alunos do Ensino Normal do CEFM busca discutir o ensino de História e suas tecnologias, como também a conscientização acerca do processo ensino-aprendizagem versando dentro de um contexto crítico e reflexivo.



### 3. Eixos temáticos

#### Tema : Brasil Colônia: um projeto mercantilista

- As estruturas do colonialismo
- Fundamentos da colonização portuguesa
- O empreendimento canavieiro no Brasil
- A formação da sociedade colonial brasileira (as relações sociais na colônia)
- A escravidão negra e a escravidão indígena
- Resistência negra e indígena
- A expansão territorial e o desafio da unidade política
- O ciclo minerador no Brasil
- Movimentos nativistas
- Os conflitos coloniais (Inconfidência Mineira e Baiana)

### 4. Habilidades e competências a serem desenvolvidas

- Compreender a sociedade, sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nela intervêm como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e aos processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos.
- Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos político-sociais, culturais, econômicos e humanos.
- Compreender a produção e o papel históricos das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos.
- Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural.
- Perceber-se como agente da História, desenvolvendo a criticidade e a criatividade e o espírito de cooperação entre os elementos da turma.

### 5. Metodologia

O debate historiográfico tem sido intenso, com abordagens diversas sobre antigos temas e inclusão de novos objetos que constituem as múltiplas facetas da proporção humana e que se sustenta em uma pluralidade de fundamentos teóricos e metodológicos.

Nessa perspectiva, a história para os jovens do Ensino Normal possui condições de ampliar conceitos introduzidos nas séries anteriores do Ensino Fundamental, contribuindo substantivamente para a construção dos laços de **identidade** e consolidação da formação da **cidadania**.

O desenvolvimento e conclusão do projeto correspondem à III Unidade, e o projeto será avaliado em cada etapa do processo.

Serão levantadas algumas questões e aberto um espaço para que os estudantes falem sobre seus conhecimentos prévios e desejos de aprofundamento no tema em pauta.

Durante todo o processo, usaremos da problematização como incentivo de busca de novas respostas para velhas e novas perguntas.

Os alunos terão a informática como aliada para a pesquisa na Internet, digitação de textos e produção de suas páginas.

## **Desenvolvimento**

### **1ª ETAPA**

A turma será dividida em duplas ou trios e serão desafiados a se imaginarem no Brasil Colônia, na época da escravidão e cultura da cana-de-açúcar e dos grandes engenhos.

Serão lançadas questões para a turma, como, por exemplo:

“Se naquela época existissem os meios de comunicação de hoje e vocês fossem jornalistas, de que forma os fatos estariam sendo relatados nos jornais da época?”

Para que os alunos possam responder o desafio de maneira clara, consistente e com isso possam estar construindo o seu conhecimento a respeito desse período histórico, serão indicados livros de diferentes autores e a pesquisa na Rede Mundial dos Computadores – Internet.

Ao longo do processo, estaremos sempre desafiando os alunos com novas interrogações, indagações e hipóteses que serão levantadas no decorrer do desenvolvimento do projeto.

### **2ª ETAPA**

Serão sugeridas algumas idéias como:

- Cada dupla ou trio cria um nome para sua matéria ou texto a ser produzido e posteriormente para seu *site* ;
- Os alunos devem se colocar na posição de personagens vivendo naquela época;
- Os textos produzidos poderão ser em forma de jornal e poderão incluir, além das notícias, mapas, ilustrações, entrevistas e charges criadas por eles que também servirão para a produção do *site*.

### 3ª ETAPA

No decorrer da pesquisa, algumas questões serão levantadas, procurando-se incentivar uma análise crítica acerca das abordagens da ideologia colonialista, discutindo a visão eurocentrista e suas várias nuances.

- ◆ Em que consiste a visão eurocentrista da história?
- ◆ Quais as mudanças e permanências em relação à visão eurocentrista nos dias atuais?
- ◆ Que fatores impulsionaram a colonização do Brasil?
- ◆ Como se fundamentou a colonização do Brasil?
- ◆ Como ocorreu o processo de implantação da cultura de cana-de-açúcar no Brasil?
- ◆ Quais eram os principais problemas vividos pelos habitantes da Colônia ?
- ◆ Existe alguma semelhança com os problemas existentes nas cidades brasileiras de hoje?
- ◆ Como os índios e negros viam os portugueses?
- ◆ Como os portugueses viam os negros e os índios?
- ◆ Como cada um desses povos se comportava?

Os alunos discutirão o tema etnocentrismo e as atitudes discriminatórias em relação às diferenças culturais e minorias sociais.

Será apontada a importância de se conviver com a diversidade de forma positiva, destacando que todos têm direito à cidadania, independentemente de raça, cultura ou posição social.

Ao mesmo tempo em que os estudantes forem produzindo os textos e digitalizando-os em programas de editor de textos, os trios ou duplas selecionarão algumas figuras, mapas etc. para serem digitalizados para ilustrar o jornal ou montar charges e produzir as *home pages*.

Na montagem do jornal utilizando o aplicativo Word na confecção das *home pages*, será utilizado o FrontPage Express.

### 4ª ETAPA

Ao final da pesquisa e da discussão em sala de aula, cada dupla ou trio deverá ter produzido o seu texto a respeito do seu tema ou conteúdo, com ilustrações, poesias, músicas, charges, etc.

Os textos farão parte da *Home Page* de cada dupla e serão disponibilizados na Internet com a identificação dos alunos autores. Não serão aceitas cópias de textos de livros ou da própria Internet e sim produções dos alunos (de acordo com a proposta inicial).

O aluno será motivado a, sempre que necessário, refazer suas produções de maneira que a aprendizagem de fato se concretize.

### 7. Avaliação

Ao final da Unidade, o aluno será avaliado pelas suas produções, discussões, pesquisas, levando em consideração a integração, a habilidade na criatividade das tarefas que serão desenvolvidas no decorrer dos trabalhos e, acima de tudo, pelo seu aprendizado (auto-avaliação e depoimentos).

As produções serão analisadas e comentadas por todos, inclusive pela professora, para socialização do conhecimento.

### REFERÊNCIAS

**AMADO**, Janaina. **A Formação do império português (1415 – 1580)**. São Paulo : Atual, 1999 – (Discutindo a história).

**AVANCINI**, Elsa Gonçalves. **Doce Inferno: açúcar, guerra e escravidão no Brasil holandês, 1580-1654** – São Paulo: Atual, 1991.

**CHIAVENATO**, Júlio José, **Bandeirismo: denominação e violência** – São Paulo: Moderna, 1991.

**DOMINGUES**, Joelza Éster, **História: o Brasil em foco-** Edição atualizada – São Paulo : FTD, 2000.

**HOLANDA**, Sérgio Buarque de 1902-1982. **Raízes do Brasil**. 26.ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

**KOSSHIBA**, Luiz. **O índio e a conquista portuguesa** – São Paulo: Atual, 1994 – (Discutindo a história do Brasil).

**MAESTRI**, Mário. **Terra do Brasil: a conquista lusitana e o genocídio tupinambá** – São Paulo: Moderna, 1993.

**PRIORE**, Mary Del...[etc e tal]. **500 anos de Brasil: histórias e reflexões** – São Paulo: Scipione, 1999

**MESGRAVIS**, Laima. **O Brasil que os europeus encontraram: a natureza, os índios, os homens brancos** – São Paulo: Contexto, 2000 – (Repensando a história)

**MOTA**, Myriam Becho. **História: das cavernas ao terceiro milênio: volume único**. 1ª ed.. – São Paulo: Moderna, 1997

**PEREGALLI**, Enrique. **A América que os europeus encontraram**. 13.ed. ver. Atual – São Paulo: Atual, 1994.

**PETTA**, Nicolinna, Luiza de. **História: uma abordagem integrada; volume único** – 2ª ed. – São Paulo: Moderna, 2003.

**RAMPINELLI**, Waldir José, Nildo Domingos Ouriques (org). **500 anos: a conquista interminável** - Petrópolis, RJ : vozes, 1999

## Anexo B – Questionário de Entrevista

### UFRGS-FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

1. Você considera o estudo de História

- a) Interessante
- b) Chato
- c) Pouco interessante
- d) Muito importante
- e) Não sei para que se estuda esta disciplina

2. Nas aulas de História, você:

- a) Ouve atentamente e copia tudo o que o professor fala
- b) Ouve atentamente, mas não participa da aula
- c) Participa atentamente da aula
- d) Não participa da aula; entretanto, estuda em casa
- e) Procura decorar os assuntos para se dar bem nas avaliações

3. O que você espera das aulas de História

- a) Que o assunto seja bem explicado e seja cobrado na prova
- b) Que sejam dinâmicas e proporcionem a participação de todos
- c) Que o ensinam a buscar os conhecimentos do seu interesse
- d) Que tenham filmes, textos e discussões
- e) Que sejam menos chatas

4. De que maneira você costuma complementar o conhecimento de História adquirido em sala de aula?

- a) Com jornais e revistas
- b) Assistindo à televisão
- c) Lendo livros didáticos
- d) Acessando a Internet
- e) Conversando com pessoas mais velhas
- f) Outros \_\_\_\_\_

5. Na sua opinião, os conhecimentos adquiridos nas aulas de História ajudam você a se tornar um cidadão mais crítico e participativo na sociedade?

- a) sim
- b) não

6. Você acha que a sua escola é autoritária?

- a) sim
- b) não

7. A escola onde você estuda possui laboratório de informática?

- a) sim
- b) não

8. Você já usou o laboratório de informática de sua escola?

- a) sim
- b) não (pule para a questão 10)

9. Com qual finalidade?

- a) aprender informática
- b) Desenvolver algum projeto com o acompanhamento de um professor
- c) Outros \_\_\_\_\_

10. Você tem computador em casa?

- a) sim
- b) não

11. Você tem conhecimento de informática?

- a) sim
- b) não

12. Já acessou a Internet?

- a) sim Onde? \_\_\_\_\_
- b) não (pule para a 14)

13. Com qual objetivo?

- a) pesquisa
- b) bate papo
- c) *e-mail*
- d) outros \_\_\_\_\_

14. Você acha que a Internet pode ajudar a melhorar o ensino de História?

- a) sim
- b) não
- c) não sei

15. Qual a disciplina que você considera mais importante?

16. Qual disciplina que você considera menos importante?

17. Em sua opinião, o que você acha que poderia ser feito para melhorar o ensino e a aprendizagem de História?

**ANEXO C: Ficha de Análise de *Sites* Visitados**

Nome e endereço do <i>site</i>	Descrição do <i>site</i>

## Anexo D: Formulário de Avaliação dos Recursos da Internet

1. Endereço do Web *site*:
2. Nome do Web *site*:
3. Qual é a finalidade ou objetivo deste Web *site*?
4. Qual organização ou autor criou este *site*?
5. O *site* relaciona outros itens sobre o assunto?
6. Que outras referências são citadas para as informações apresentadas?
7. Que outros tipos de organizações fazem *link* com este *site*?
8. Quem é o autor da página?
9. O Website possui um endereço de *e-mail* que permita a troca de informação entre o usuário e o webmaster ou o autor do Website?
10. Quando o Website foi lançado? As informações são atualizadas?



## ANEXO E: Formulário de organização dos *sites* a serem produzidos

Meu Web *site* terá:

- a) Número mínimo \_\_\_\_ / \_\_\_\_ máximo de páginas.
- b) Número mínimo \_\_\_\_ / \_\_\_\_ máximo de gráficos, fotos e animações
- c) Número mínimo \_\_\_\_ / \_\_\_\_ máximo de *Links*.

Planeje seu *site*. Organize suas idéias usando um fluxograma ou um roteiro e faça a estrutura de suas páginas.

Título do seu *site*

Objetivo geral do *site*

Materiais e *site* de referência pesquisados na Internet

Outros recursos que irá usar na criação do seu *site* (revista, livros, jornais etc.)

Qual será o conteúdo do seu *site*?

Que tipos de *links* você deseja incluir?

Que outros elementos de conteúdos e desenho você deseja incluir?

Liste todas as idéias que você tenha para o seu *site*.

## ANEXO F – DEPOIMENTOS DOS ALUNOS

### Depoimento 1

[B e Q] No começo do projeto, nós achávamos que seria difícil pelo fato de termos que usar o computador e também a Internet, mas, quando começamos, percebemos que o uso do computador era mais fácil do que imaginávamos, até o programa para ditar os textos e produzir as páginas da Internet é mais fácil do que pensávamos. Pesquisar na Internet os assuntos discutidos em sala de aula tornou as aulas de História muito mais discutidas, pois a cada dia que passava nosso interesse pelos assuntos aumentava, e as aulas, em sala de aula, ficaram muito mais interessantes. Com a responsabilidade pela construção do nosso conhecimento para ampliar os nossos temas abordados, o nosso aprendizado tornou-se bem mais fácil. Com a ajuda da Internet, a nossa aprendizagem tornou-se muito mais fácil ainda. O nosso trabalho em dupla também ajudou muito, pois nos estimulou a querer buscar mais conhecimento e conhecer mais coisas. A colaboração do grupo foi muito importante também, pois no laboratório de informática todos se ajudaram, com isso fazendo com que o grupo ficasse mais unido.

O projeto foi muito interessante e válido, pois aprendemos muito, não lembramos das dificuldades desse projeto, pois tivemos a ajuda de duas pessoas muito competentes: Wellington, como nosso instrutor, e Elizabeth, a nossa professora, que nos deram muito apoio, e foi através deles que conseguimos realizar esse projeto. Nós conseguimos assimilar os assuntos estudados buscando tirar nossas dúvidas através da Internet e também de livros. Com esse projeto, nossa vida mudou muito, pois começamos a nos interessar mais por História e em conhecer novas coisas. Nossa visão da História antes do projeto era um pouco confusa, e também achávamos um pouco chata, mas, depois desse projeto, tudo mudou, pois começamos ver que a História era muito interessante.

### Depoimento 2

[M e M] Achei muito bom este projeto, pensei que seria mais difícil, mas percebi que, tanto o computador como a Internet são bem mais fáceis de utilizar do que pensava. Apesar das dificuldades no início, foi muito bom, pois quanto mais você vai utilizando, vai ficando ainda mais fácil.

E, aos poucos, você já aprendeu a digitar, já sabe procurar os assuntos na Internet, etc. O que achamos um pouco difícil no início foi produzir as páginas para fazer nosso *site*, mas, com a ajuda de Wellington, ficou mais fácil de desenvolver o trabalho.

A aula cada dia ficava mais interessante, ficava contando os dias e as horas para ir ao laboratório, e em casa só ficava pensando em estudar mais História e cada vez mais as aulas vão ficando interessantes, pois percebemos que assim os alunos se interessam mais pelas aulas.

A Internet muitas vezes facilita nossa aprendizagem, mas tem vez que não, pois tem pessoas que não sabem pesquisar na Internet e saem copiando tudo. Este projeto foi e será muito válido, pois quem não gosta da matéria acaba gostando de História. Esperamos que não acabe por aí, que tenha outros mais e que outros alunos possam ter a mesma oportunidade que nós tivemos.

### Depoimento 3

[A e D]

O computador é uma inovação bastante promissora, e é muito fácil achar qualquer tipo de tema ou assunto. A Internet é um meio rápido de obter qualquer assunto. No início, nossas dificuldades foram relacionadas ao *home page*, pois é algo muito minucioso, mas com ajuda da professora, tudo fica mais fácil. Como já falamos, é mais fácil com a Internet, pois ela busca em questão de minutos o que antes se levava horas. As aulas ficaram legais, nós contávamos os dias para ir para o laboratório, para correr até lá, pois lá também podíamos ter acesso a outros assuntos do nosso interesse.

Nada sozinho é completamente bom, por isso gostei de pesquisar em dupla, tudo assim pode ser dividido, conversado e mudado. Este também é um meio forte de união. Gosto da Internet, mas ainda gosto da forma manual, através de livros, apostilas, boletos, etc. Nada muito fácil é bom. Em dupla, você depende do fator “alguém precisa de mim e eu dele”. Isso estimula bastante o aprendizado. O grupo também foi muito prestativo ajudando no que lhes era favorável. O projeto em si fortaleceu bastante o acúmulo de conhecimentos visando sempre aos mínimos detalhes. As dificuldades foram poucas, pois, com uma professora tão prestativa, tudo fica claro, pode crer, tudo ficou gravado na memória, pois você digitando, lendo e visualizando, refazendo como a professora orientava, o barco toma o rumo certo.

Acho que o que mudou com esse projeto na minha vida foi o meu amor por História. Quero um dia, quem sabe, ser uma boa professora desta bela matéria. Sempre gostamos de História, pois a professora sempre ensinou de uma forma bastante divertida e legal, mas agora nos sentimos mais preparadas para enfrentar o mundo aí fora, para mudarmos a cara da História.

#### Depoimento 4

[B, D e J]

No início do projeto, tivemos muita vontade de começar logo a desenvolver o conteúdo, pois, além de a História ser muito importante para nós, estudantes, estar utilizando as tecnologias digitais para o ensino e aprendizagem desta matéria é muito bom. Acreditamos que o computador é muito importante para desenvolvermos algo; com ele foi muito mais fácil desenvolver este trabalho.

No uso do computador, não tivemos dificuldades, a não ser algumas dúvidas, o programa que usamos na digitação não era difícil de lidar. O uso da Internet para a pesquisa do assunto foi muito bom, nos ajudou bastante. Lidar com as tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de História fez com que tivéssemos mais interesse ainda na matéria e gostássemos ainda mais da mesma.

O trabalho desenvolvido em trio facilitou bastante na construção do *site*, pois cada um da equipe ajudou com uma devida parte, fazendo do trabalho uma união de forças resultantes.

Em relação ao conteúdo, adquirimos um resultado bastante vantajoso, tanto no conteúdo, quanto na História, que passamos a ver de forma diferente e mais interessante.

#### Depoimento 5

[C, S e L]

PROJETO MUDANDO A CARA DA HISTÓRIA. Foi este o nome dado a um projeto idealizado por Wellington e pela professora de História.

A sala do 2º A Normal, em que estudamos, foi escolhida para participar do projeto citado acima. De início, pensávamos que este seria muito difícil de ser executado, afinal, nunca tivemos contato algum com o computador e muito menos navegado na Internet. A sala foi dividida em duas turmas e depois foi subdividida em duplas, eu, C.S., tive como parceira L.

De início, ficamos muito apreensivas e cometemos vários erros no computador, mas, no decorrer das aulas, Wellington, nosso instrutor, nos ensinava passo a passo como manusear um computador. Só assim vimos que o computador não era tão complicado como pensávamos.

O programa usado para digitar os textos e para produzir as páginas da Internet foi de fundamental importância, afinal, o WORD corrige alguns erros ortográficos que cometemos devido à falta de prática na digitação. Depois da pesquisa pela Internet, nosso interesse pelas aulas de História foi bem maior, o que fez com que as aulas obtivessem maior rendimento e maior participação de nós, alunos.

Hoje, temos certeza de que a Internet facilita a aprendizagem. Ela faz com que desperte dentro de nós o interesse pelo aprendizado, nos incentiva a buscar, a querer conhecer mais. Durante as aulas no NTE, o grupo tinha desavenças bobas, mas estas não foram suficientes para impedir nossas trocas de conhecimento, e, como todas as formas de conhecimento são consideradas válidas, é claro que este projeto foi muito válido.

Nós gostamos da forma como as aulas são realizadas, sem a professora o tempo todo explicando. Ela agora, além de nos ajudar a encontrar o que estamos procurando, também explica as nossas dúvidas no momento em que elas vão surgindo, também nos ajuda nos grupos e individualmente.

Nossas maiores dificuldades foram na parte da digitação, tudo funcionava lentamente. Depois desse projeto, notamos que existem muitas formas de aprendizagem e por isso temos que estar dispostos a aprender sempre.

Antes do projeto, considerávamos a Disciplina História muito desinteressante, pois a maneira como ela era passada nunca mudava. Hoje, depois do MUDANDO A CARA DA HISTÓRIA, o ensino-aprendizagem de História foi inovado depois da união da dupla dinâmica (nossa professora e Wellington).

#### Depoimento 6

[C. A e C.G]

As nossas expectativas para o projeto foram as melhores, pois as aulas de História seriam mais interessantes, pois antes do projeto nós não pensávamos que o computador e a Internet fossem tão legais para nossa comunicação, porque eles nos mostram muitas facilidades para comunicar.

No meu caso, eu não tive nenhuma dificuldade com o computador, mas o meu parceiro sentiu algumas dificuldade, mas depois ele foi se aperfeiçoando.

Achei o programa fácil de usar, pois não senti nenhuma dificuldade. A pesquisa foi ótima, pois só assim podemos nos informar mais sobre os assuntos. Depois desse projeto, as aulas de História ficaram muito mais interessantes, pois o projeto também ajudou a sala a se motivar mais nas aulas de História. O projeto em dupla facilitou o trabalho, pois a motivação foi em alta.

O grupo ficou mais unido, porque antes, nesse grupo, era cada um por si e Deus por todos. Acho que valeu a pena porque nós nos divertimos aprendendo e aprendemos nos divertindo.

Na minha vida, o projeto mudou muito, porque só assim nós aprendemos mais sobre informática.

Por fim, a visão da matéria História antes era muito chata, os assuntos muito repetitivos e não estimulavam os alunos, mas a História, depois do projeto, ficou nota 1000, pois este projeto era o que faltava para a História se tornar muito mais interessante.

#### Depoimento 7

[E. e L]

Nossa expectativa para o projeto Mudando a Cara da História era a máxima possível, pois queríamos aprender História de uma maneira bem mais interessante do que só com as aulas da professora e através do livro. Pensávamos que o computador fosse bem mais complicado do que demonstra ser. Achamos que o computador foi bem fácil e legal. Os programas que utilizamos para construir o texto foram muito interessantes, as pesquisas na Internet às vezes eram um pouco chatas por causa da lentidão, mas, mesmo assim, nos divertíamos. O conteúdo de História, assimilamos um pouco mais, pois tivemos que fazer muitas pesquisas e estudar para entender as nossas perguntas e para poder concluir o nosso *site*. Na sala de aula não mudou muita coisa, apenas passamos a discutir um pouco mais o assunto e debater o que pesquisamos. O jeito de a professora ensinar mudou também, ficou mais descontraído. O aprendizado ficou um pouco mais fácil, pois adquirimos melhor o conteúdo através da Internet, apesar também que o trabalho, sendo em dupla, facilitou mais a nossa discussão e o nosso conhecimento, sem falar também que podíamos discutir as dúvidas com os demais integrantes do grupo.

#### Depoimento 8

[M. e A]

No início do projeto, a expectativa foi muito legal, uma experiência nova em nossas vidas. No início, pensávamos que iria ser difícil e complicado pelo fato de nunca termos manuseado um computador, mas, com o passar do tempo, ficou fácil de utilizar.

Na digitação e na produção das páginas, foi muito mais fácil do que imaginávamos, e as aulas de História também se tornaram mais interessantes, porque a discussão e a explicação em sala de aula transmitiram mais conhecimento e obtivemos mais aprendizagem.

Com a Internet, ficou mais claro e fácil, pois pudemos fazer pesquisas, e também estimulou muito na aprendizagem. Todos os grupos colaboraram ajudando uns aos outros, e, com o projeto, terminaram-se as brigas que existiam na sala de aula.

As dificuldades existiam porque nunca tínhamos utilizado um computador, mas, apesar dos pesares, assimilamos muito o conhecimento com as aulas dadas em sala de aula.

### **Depoimento 9**

[S e A]

Ao iniciar o projeto Mudando a Cara da História, minhas expectativas não eram muito grandes, mas, no decorrer do tempo, fui me adaptando e descobrindo que não era da forma que eu pensava. O computador não era tão difícil como pensávamos. Tivemos apenas dificuldades para digitar, mas, graças a nossa insistência com o programa, conseguimos acostumar. Depois do projeto, as aulas de História ficaram mais interessantes, afinal, já havíamos pesquisado na Internet os assuntos discutidos em aula e depois discutíamos novamente sempre com um ponto de vista diferente. Com certeza, a Internet facilitou o nosso aprendizado.

O trabalho em dupla favoreceu uma melhor compreensão dos conteúdos dados. Durante as aulas e no laboratório de informática, o grupo se uniu. Por esses e outros motivos, consideramos esse projeto com grande nível de validade, afinal, aprendemos através do erro.

Depois desse projeto, nos tornamos ainda mais capazes, e a História, depois desse projeto, tornou-se mais atraente.

### **Depoimento 10**

[S e J]

A minha expectativa para o projeto foi aprender coisas novas, e pude ver que foi muito bom. Já a respeito do computador e da Internet, eu já tinha uma base sobre eles.

Foi muito fácil porque eu já tinha uma base sobre como usá-lo, e o programa para digitar o texto e produzir páginas é muito fácil.

Pesquisar os assuntos na Internet foi muito bom, e com isso eu pude ter mais conhecimentos. Com isso, a aula de História ficou muito interessante.

Em relação à aula, mudou muito. Depois do projeto, pude aprender muitas coisas, e juntos aprendemos e buscamos muitos conhecimentos.

A Internet, ela facilita muito e procura coisas novas. Já no trabalho em dupla, favoreceu muito a aprendizagem, e juntos buscamos muitas coisas novas.

Juntos, conseguimos passar conhecimento um para o outro.

Foi muito válido, e não tive quase dificuldade nenhuma porque eu já sabia o básico.

Eu aprendi muito fazendo pesquisas, e isso mudou muito minha vida. Olhando a História antes e depois, eu pude notar que existiam muitas coisas interessantes e que mudou muito, ou seja, ficou melhor de estudar e aprender.

### **Depoimento 11**

[M.R]

As aulas de História já eram interessantes, mas depois do uso do computador, ficaram ainda mais. Isso porque ficou mais fácil apresentar para os outros na sala de aula o que aprendi. Eu consegui aprender muitas coisas. O trabalho em dupla me assegurou de que tudo estava indo muito bem sempre, pois, sempre que tínhamos dúvidas, discutimos o assunto até chegar a uma conclusão. Quando isso não era

possível, tínhamos nossos colegas do projeto que nos ajudavam. Isso fez com que a nossa união aumentasse. O projeto foi válido em diversos pontos. Um deles foi a maneira como passamos a construir o nosso conhecimento e o desenvolvimento que obtivemos com o computador. Nossas dificuldades foram poucas, e superamos com sucesso. A forma como a professora nos ensinou a trabalhar também foi muito legal. Dá um pouco de trabalho, mas a gente aprende mais quando se trabalha assim, porque é a gente que tem que ir procurar os assuntos que a gente quer estudar, correr atrás, como se diz. Acredito que assimilamos os conteúdos trabalhados com mais rapidez e prazer, de maneira prática, porque fomos buscando tudo o que queríamos a partir do nosso interesse. A História ficou legal. História foi e sempre será o conhecimento do mundo que vivemos e, se já achava esse conhecimento interessante, agora ficou melhor ainda, pois a História superou todas as nossas expectativas.

### **Depoimento da Professora da Turma**

O objetivo deste depoimento é relatar a experiência vivenciada a partir do Projeto intitulado, Mudando a Cara da História A Inserção das Tecnologias no Ensino Aprendizagem de História, cujo tema trata-se da Dissertação da Tese de Mestrado do Professor Antonio Wellington Melo. A referida experiência foi desenvolvida com os alunos do 2º Ano do Ensino Normal, com atividades através da Internet, no Laboratório do NTE \_ Núcleo de Tecnologia Educacional e aulas presenciais realizadas entre setembro a dezembro no Colégio no qual leciono, no Município de Santo Antonio de Jesus Bahia.

Quando fui convidada pelo Professor Wellington para realizar o Projeto percebi que a proposta era muito interessante, e começamos a discutir como seria desenvolvido o projeto. A escolha do 2º ano do Ensino Normal consistiu no fato da turma ser considerada, por alguns professores, como alunos que não gostavam da disciplina história e que não se mostravam muito interessados nas aulas. Era meu primeiro ano com a turma e senti que seria um desafio e uma oportunidade para um fazer pedagógico diferente. Ouvi de alguns alunos que não gostavam de História porque as aulas eram chatas, isso pode ser comprovado através dos depoimentos. Por esse motivo, lançamos a proposta para a classe que acolheu com expectativa e motivação. Ficamos com a sensação que as aulas de História, seriam diferentes. Essa era a proposta torná-las mais prazerosas “menos chatas”.

Partindo dessa constatação, e percebendo a necessidade de mudar as nossas formas de ensino e aprendizagem é que o Projeto “Mudando a Cara da História \_ A Inserção das Tecnologias Digitais no Ensino Aprendizagem de História”, poderia possibilitar buscar uma (re) significação da Disciplina História. Nesse sentido, estabelecendo um diálogo com os alunos compactuamos a necessidade de nos envolvermos na produção de um site e conseqüentemente terem êxito na construção do conhecimento histórico.

Essa era a proposta do professor Wellington que abraçamos com entusiasmo. Pelo fato que o que ele propunha era interessante e desafiador. Pois o uso das novas ferramentas (computador e a internet) iria nos ajudar a fazer com que a classe pudesse perceber que poderia ser prazeroso estudar história.

Inicialmente fez-se uma apresentação do objetivo do Projeto com as alunas e alunos, seguido da apresentação do conteúdo programático que seria trabalhado durante a III Unidade que mostrando as possibilidades das novas tecnologias, como alternativas no ensino de História. A partir da sensibilização para a utilização do computador e a internet no Ensino de História, a instrumentalização aconteceu de forma gradativa, no Laboratório do NTE com o auxílio do Professor Wellington, e através de leituras, seminários, discussões em sala de aula. As atividades foram desenvolvidas, com a indicação de sites para pesquisa e consulta

aos livros que foram sugeridos na bibliografia. Os alunos tiveram participação ativa no processo de produção de textos e as *home-pages*, sendo constantemente estimulados a se envolverem cada vez mais no processo de construção do conhecimento, fator decisivo para o bom desempenho no processo ensino aprendizagem. Concluída essa etapa, procedeu-se a apresentação das *home-pages* que os alunos produziram.

Nesse momento, os alunos mostravam-se, que além de terem aprendido a lidar com o computador, (alguns dos quais não sabiam no início do Projeto), apresentavam a alta estima elevada. Sentiam-se seguros e ao mesmo tempo apresentavam o domínio do conteúdo estudado, claro que alguns se mostravam nervosos e com um pouco de dificuldade, pois estavam apresentando para outros colegas de outra turma do Ensino Normal. Entretanto, percebemos que a aprendizagem foi bastante significativa como pode ser percebido e comprovado no relato dos alunos.

Pode-se, portanto, perceber que os diferentes momentos da experiência sinalizam as várias possibilidades de buscar novas formas de Ensinar História. Nesse sentido, o uso das novas tecnologias, como alternativa no processo ensino-aprendizagem de História deve ser utilizadas, porém ,com critérios e sempre com acompanhamento pedagógico, uma vez que o aluno está em processo de construção do conhecimento e precisa estar sendo orientado para não “copiar e reproduzir “ o que está na tela do computador. Devendo o professor ser um mediador do conhecimento fazendo com que o aluno perceba que tem que filtrar as informações e construir seu conhecimento a partir da comparação, observação e acima de tudo com uma consciência crítica do seu papel enquanto sujeito histórico.

Como professora pude perceber que o Projeto “Mudando a Cara da História \_ A Inserção das Tecnologias Digitais no Ensino Aprendizagem de História”, superou as nossas expectativas uma vez que além de proporcionar aos alunos a aprendizagem significativa nos ajudou a (des)construir conceitos e também a repensar o nosso fazer-pedagógico.

**ANEXO G - Reportagem da TV Subaé/Rede Globo sobre o projeto Mudando a Cara da História - exibida pela em 29/12/2004 no BA TV**

**REPORTER**-Em Santo Antonio de Jesus, a professora Ana Elizabete tenta animar a turma, em uma aula de historia, uma disciplina que nem todos gostam de estudar.

**1ª Aluna** - História é insuportável, os assuntos são muitos repetitivos, tudo de antigamente. A professora chega na sala, passa uma apostila, a gente lê, lê aquilo e decora.

**2ª Aluna** - História é muito cansativo e repetitivo, a pessoa fica com dificuldade de assimilar porque fica ouvindo coisa do passado.

**Repórter** – Uma situação que a professora Ana Elizabete chegue à seguinte conclusão

**Professora da Turma** – É esse o grande desafio, por isso mesmo nós queremos repensar a prática pedagógica, é essa idéia que os alunos constroem é que História é algo do passado, morto, e que não é divertido, que é “chato”. E a idéia que nós queremos trazer de fato é buscar com que os alunos possam descobrir quais as mudanças e permanências na História, de que forma eles são agentes e, enquanto seres humanos, participam do processo histórico.

**Repórter** - Neste processo de repensar a prática pedagógica num aprendizado de História, os professores encontraram a Internet como uma forte aliada.

Aqui em frente aos computadores os alunos estão mudando de opinião a respeito dos conhecimentos do passado.

O uso das tecnologias digitais no aprendizado de História faz parte da dissertação de mestrado do professor WELLINGTON MELO. O projeto MUDANDO A CARA DA HISTÓRIA, está sendo desenvolvido no colégio Francisco da Conceição Meneses e envolve 25 alunos do 2º ano de Magistério. Assim, eles estão aprendendo a usar o computador, buscando ampliar o conhecimento dos temas históricos estudados, uma novidade e tanto para Carla, que, antes do projeto, não sabia como lidar com o equipamento.

**3º Aluna** – A gente não tinha contato com o computador, então, ele foi quase uma aula de informática. A gente aprendeu a lidar com o computador e adquirir conhecimentos.

**4ª Aluna** - O assunto ficou conhecido de forma mais descontraída, a gente aprendeu não aquele ensino monótono, e sim aquela coisa diferente. Isso estimula muito o aluno a buscar mais.

**Repórter** – A turma é considerada piloto, mas Wellington pretende levar o MUDANDO A CARA DA HISTÓRIA para outras escolas da rede pública. O único problema é que nem todas têm acesso à tecnologia necessária para o desenvolvimento desse projeto.

**WELLINTON** - A Internet é fundamental nesse processo, porque com a Internet a coisa fica mais dinâmica, e não é só o aluno na Internet, é Internet também na escola. Você tem essa via de mão dupla; precisa, sim, da Internet.

**Diretora da Escola** – Vai melhorar desde quando eles têm buscado, e têm interesse em crescer cada vez mais.