

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

RISCOS & BORDADOS:
O Ensino de História e as Tecnologias de Informação e Comunicação

Marta Leivas

Porto Alegre, fevereiro de 2004.

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

RISCOS & BORDADOS:
O Ensino de História e as Tecnologias de Informação e Comunicação

Marta Leivas

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Stephanou

Porto Alegre,
Fevereiro de 2004



L533r

Leivas, Marta

Riscos e bordados: o ensino de história e as tecnologias de informação e comunicação / Marta Leivas; orientadora Maria Stephanou. – Porto Alegre: A Autora, 2004.
142 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004

1. Educação 2. História - ensino 3. Tecnologia da informação I. Stephanou, Maria, orientador II. Título

CDU 37:94



*Dedico esse trabalho, com muito
amor e gratidão, aos meus pais,
Frederico e Miriam, que sempre me apoiaram
e estiveram ao meu lado nos momentos
mais difíceis da minha vida.*



AGRADECIMENTO

Gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos a todos que fizeram parte do processo de concretização dessa dissertação de mestrado. Em primeiro lugar, ao Conselho Nacional de Pesquisa/CNPq, pela bolsa que me possibilitou dedicação exclusiva ao curso de pós-graduação.

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Stephanou, meu agradecimento especial, pela sua disponibilidade em conceder inúmeras horas de total atenção, assim como, pelo seu apoio, dedicação desmedida, confiança e carinho que me asseguraram tranquilidade no decorrer desse trabalho.

Aos professores Mozart Linhares da Silva, Margarete Axt, Fernando Seffner, Malvina do Amaral Dorneles e Rosa Maria Bueno Fischer que me apresentaram novos autores e novas alternativas de abordagem, sem o saber, renovaram-me o encanto pela pesquisa.

Aos colegas de orientação Carmen, Claudemir, Dóris, Édison, Giane, Maria Angela, Nídia, Saionara e Simone muito obrigada pelo carinho e apoio de todos vocês.

Todo meu agradecimento, as professoras **A., I., N., O., R.** e **S.** que fizeram parte do grupo de pesquisa e que construíram junto comigo esse trabalho. Sem vocês ele não teria sido possível.

Aos bolsistas e monitores do LELIC, em especial, a Daniela e a Michelle pelo auxílio inestimável, aos funcionários do PPGEDU Cristiano, Eduardo, Ione, Mary e Marisa, assim como, a Janer e a Jaqueline, do NIUE, o meu muito obrigada.

Aos amigos que me acompanharam e apoiaram nessa trajetória: Ana Vilma Tijiboy, Guilherme Reichwald Jr., José Remedi, Leonel Aires, Leandro Fontoura e Rudinei Kopp.

Um agradecimento especial a mais que amiga Maira, que me apoiou e esteve sempre ao meu lado, amiga que me estendeu a mão na hora em que mais precisei, a Dani pelas nossas conversas, pelo apoio, carinho, preocupação e escuta sensível, a Juliana, amiga de todas as horas e ao André e a Regina duas pessoas maravilhosas que eu amo muito. Sem o apoio e o carinho de todos vocês, esse trabalho não teria sido finalizado...Obrigada de coração!

Ao Éder, que me apoiou e incentivou durante os seis anos que permanecemos juntos.



RESUMO

Nesta pesquisa, optei por investigar, no âmbito da formação de professores, os movimentos de reflexão e problematização proporcionados por uma experiência de aprendizagem e estudo em que as relações entre tecnologias de informação e comunicação e ensino de história foram o foco privilegiado do processo formativo. Partindo do pressuposto de que no desenvolvimento de uma experiência de formação, a utilização das tecnologias de informação e comunicação, em uma perspectiva teórico-metodológica assentada nas idéias de provisoriade, complexidade, relatividade e descontinuidade, bem como, numa concepção mais contemporânea de ensino de história, poderia provocar determinados efeitos que apontariam uma possível positividade da produção de práticas pedagógicas que articulassem ensino de história e tecnologias de informação e comunicação. Para tanto, o objeto desta pesquisa se constituiu em um estudo sobre o ensino de história interseccionado pelas tecnologias de informação e comunicação, a partir do acompanhamento de um grupo formado por seis professoras de história que atuam na educação básica de Porto Alegre/RS. Para constituir esse grupo, optei por oferecer um curso de formação continuada, na Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mediante a modalidade de Curso de Extensão denominado *O ensino de histórias e as tecnologias de informação e comunicação*. O objetivo geral deste trabalho foi inscrever no horizonte de atenção e preocupação das professoras, as tecnologias de informação e comunicação relacionadas ao ensino de história, proporcionando a elas repensar algumas de suas práticas e concepções. As discussões e o trabalho proposto afetou as professoras positivamente, possibilitando descobertas, alegrias, incertezas e desassossegos, no que diz respeito a hipertextualidade, a pluralidade da rede e a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem no ensino de história. Esta pesquisa aponta para a importância de que o tema, pela sua relevância, figure na formação inicial e continuada dos professores, assim como, para a necessidade de fazer com que a relação entre tecnologias e o ensino de história seja constitutiva dos modos de ser e fazer dos professores.



ABSTRACT

In this research, I opted to investigate, in the extent of the teachers' learning, the movements of reflection and problems proportionate by learning experience and study in the connection between technologies of information and communication and history teaching were the privileged focus of learning process. Starting from the development of a learning experience, the use of information and communication technologies, in a theoretical-methodological perspective based on ideas of provisory, complexity, relativity and broken, as well as, in a conception more contemporary of history teaching, it could cause effects that would point a possible positivism in production of pedagogic practices that could articulate history teaching and information and communication technologies. This way, the object of this research was constituted by a study on teaching of history intersected for the technologies of information and communication, starting from the attendance of a group formed by six History teachers that work basic education in Porto Alegre/RS. Constituting that group, I opted to offer a course of continuous learning, in Education University; at University of Rio Grande do Sul, by modality of Extension Course called *The teaching of histories and the technologies of information and communication*. The general objective of this work was to insert in the teachers' concern, the technologies of information and communication related to the history teaching, providing to them to think on some of their practices and conceptions. The discussions and the proposed work affected the teachers positively, making possible discoveries, happiness, uncertainties and restlessness, in what tell respect the hyper textually, the plurality of the net and the use of virtual environments of learning in history teaching. This research points for the importance that the theme, keeping in the initial and continuous learning of teachers, as well, the relationship between technologies and the history teaching is constituent of manners of teacher's practice.



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
1.CONHECENDO OUTROS BORDADOS, DELINEANDO NOVOS CONTORNOS.....	18
2.ITINERÁRIOS DA PESQUISA.....	38
3.MULTITEMPORALIDADE E HIPERTEXTUALIDADE: Tramas que Desafiam o Ensino de História.....	62
4.BORDADO TECIDO A MUITAS MÃOS... Ambientes Virtuais de Aprendizagem e Ensino de História.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	125
ANEXOS.....	134



INTRODUÇÃO

Chegou a costureira, pegou do pano, pegou da agulha, pegou da linha, enfiou a linha na agulha, e entrou a coser. Uma e outra iam andando orgulhosas, pelo pano adiante, que era a melhor das sedas, entre os dedos da costureira, ágeis como os galgos de Diana – para dar a isto uma cor poética.¹

Machado de Assis

É com a idéia de nos *conhecermos conhecendo* que inicio a trama deste bordado. Creio que é fundamental que todos nós, envolvidos com a educação, possamos nos sentir um pouco *estrangeiros de nós mesmos*, pois, quem não se estranha, quem não se deixa surpreender por algo ou cativar por algum mistério, não aprende. Quem não se torna *estrangeiro de si*, não sabe de si, ou seja, não se visita, não se aventura, não se explora... No entanto, se reconhecemos esse *estranhamento de nós mesmos*, podemos nos atrever a pensar em termos de *crítica* e de *crise* a educação como um compromisso humano, de todos.

Lembro-me que foi a partir de um momento de crise que senti a necessidade de repensar o meu fazer pedagógico. Quando lecionava a disciplina de história no Ensino Fundamental, em uma escola da região de Santa Cruz do Sul/RS, em 1997, comecei a perceber que, nas turmas onde a disciplina de informática vinha logo após a história, os alunos passavam a aula inteira (de história!) conversando sobre o que estava

¹ O conto “*Um apólogo*”, de Machado de Assis, inspirou às metáforas do bordado, utilizadas no decorrer deste trabalho.



“programado” para a aula de informática, que viria logo em seguida. Quase não conseguiam esperar a chegada da próxima aula.

Comecei então a perceber que nenhum dos professores do Ensino Fundamental da escola, e nisso me incluo, utilizava o laboratório de informática em suas aulas. Essa situação passou a me incomodar, pois sentia que havia um descompasso entre os interesses dos alunos e as atividades trabalhadas em aula. Sem dúvida, este foi um momento de crise, mas não me refiro à crise como um momento a ser evitado, um momento negativo, mas sim um momento propício para uma mudança, para repensar nossas práticas.

Com essa intenção, busquei, na Universidade de Santa Cruz do Sul, um curso de especialização na área de informática aplicada à educação², que, no meu entender, possibilitaria minha aproximação com as tecnologias digitais e, a partir disso, a oportunidade de pensar a incorporação dessas tecnologias na minha forma de trabalhar a história em sala de aula.

Pela temática geral do curso, os participantes eram oriundos das mais diversas áreas, como, por exemplo, química, física, biologia, pedagogia, geografia, história, entre outras. Tal diversidade possibilitou uma experiência interdisciplinar importante para a minha trajetória, além, é claro, de proporcionar um debate profícuo em relação à temática do curso.

A monografia intitulada *Um olhar sobre a utilização e incorporação das novas tecnologias de informação e comunicação no ensino de história*, foi resultado desta incursão. Seu significado, em minha trajetória, é muito especial, pois foram as minhas primeiras reflexões teóricas sobre o tema ensino de história e tecnologias de informação e comunicação. Serviram também de ponto de partida para a elaboração de dois artigos,³ publicados posteriormente.

Tal experiência não representou o fim, mas o início de uma caminhada. Desejando seguir viagem, cursei, no ano de 2001, duas disciplinas como aluna do

² Iniciei o curso em julho de 1998 e o concluí, com a entrega da monografia, em dezembro de 1999.

³ Considerações acerca da informática educativa e o ensino de História. *Revista Ágora*, Santa Cruz do Sul, n.5, n.2, p.65-79, jul./dez.1999.



Programa de Educação Continuada (PEC) e, no ano de 2002, prestei as provas para seleção ao Curso de Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Meu interesse em cursar este pós-graduação estava ligado ao desejo de estudar e refletir acerca das relações entre educação, ensino de história e tecnologias de informação e comunicação, por verificar o arcaísmo que ainda marca muitas aulas de história. Na maioria das escolas, por exemplo, elas são impopulares entre os alunos, uma vez que, como eles mesmos afirmam, a história nada mais é do que uma seqüência de fatos e eventos, e o seu estudo, um penoso exercício de memorização.

Partindo dessa constatação, passei a perguntar-me sobre como podemos trabalhar e pensar o ensino de história nessa perspectiva, ou seja, voltado para análises deterministas e lineares se, justamente, estamos vivendo em um mundo onde predomina a não-linearidade, a incerteza e a dúvida, onde as percepções de espaço e tempo estão se modificando constantemente? Já “*não vivemos mais o tempo das horas e minutos*”⁴, estamos vivendo a época da velocidade e da aceleração. Por que, então, persiste o ensino tradicional de história? As crises de paradigmas, verdades, percepções, incitamos a assumir novos desafios, a inventar múltiplos caminhos, a traçar outras trajetórias.

Penso que um caminho, dentre muitos, pode ser pensar o ensino de história na intersecção com as tecnologias de informação e comunicação, o que pode apontar para novas possibilidades quanto a concepções e práticas pedagógicas. Nesse sentido, dependendo da forma como as tecnologias de informação e comunicação serão utilizadas, poderemos incorporar a idéia de que a história é viva e construída/pensada no presente e que, sendo assim, ela poderá ser construída pelos próprios alunos no processo de aprendizagem de cada um.⁵ Para isso, é importante que elas passem a fazer parte do

“No Olho do Furacão”: as novas tecnologias e a educação hoje. In: SILVA, Mozart Linhares da (org.). *Novas Tecnologias: educação e sociedade na era da informação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.73-89.

⁴ SILVA, Mozart Linhares da. A urgência do tempo: novas tecnologias e educação contemporânea. In: SILVA, Mozart Linhares da (org.). *Novas tecnologias: educação e sociedade na era da informação*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2001.p.23.

⁵ A utilização das tecnologias de informação e comunicação não exclui, mas se integra a outros recursos como, por exemplo, os livros, as bibliotecas, as enciclopédias, a televisão, os vídeos, o rádio, os jornais, as revistas, as entrevistas, etc. Creio que integrar várias tecnologias das mais avançadas às mais tradicionais em uma prática pedagógica criativa e aberta pode criar possibilidades mais ricas no processo de ensino-aprendizagem.



horizonte dos professores, levando-os a refletir sobre o que estão fazendo e o que querem fazer, sobre as experiências culturais e comunicacionais da atualidade, buscando valorizar as experiências dos seus alunos, repensando as suas práticas pedagógicas, assim como o ensino de história na intersecção com as tecnologias de informação e comunicação.

Acredito, ainda, que quando “*nos propomos a usar uma nova tecnologia, consideramos que ela possa trazer latente em seu bojo uma possibilidade de mudança, pela sua especificidade, pelos desafios particulares que produz*”⁶. Todavia, esta posição “*não exclui reflexões que vêm crescentemente apontando para os inúmeros e mesmo terríveis problemas com os quais se defronta a humanidade nesta era midiática e das novas tecnologias*”⁷. Reflexões estas que tem como ícones autores como Jean Baudrillard e Paul Virilio, ambos, severos críticos do *admirável mundo novo* da sociedade pós-industrial, seja pela crítica da “simulação do real”, apontada por Baudrillard, seja pelo efeito destruidor da aceleração contemporânea, denunciada por Virilio.⁸

No entanto, como frisa André Lemos, “*embora os perigos visualizados por estes pensadores sejam reais, a cibercultura contemporânea parece ser, hoje, irreduzível à esta visão*”⁹. Penso que, longe de estar exercitando uma razão ingênua, é possível apreender das tecnologias aquilo que elas possuem de construtivo e potencializá-las de maneira mais positiva no processo educativo. Os recursos tecnológicos estão no contexto da atualidade e o mundo está atravessado por essas tecnologias, os alunos fazem parte deste mundo e, na grande maioria das vezes, têm acesso e/ou interagem com esses recursos disseminados na vida cotidiana. Considero, então, que é preferível que os estudantes tenham acesso a esses recursos também mediante a escola, onde poderão ter uma orientação mais problematizadora de suas implicações.

⁶ AXT, Margarete. Linguagem e telemática: tecnologias para inventar-construir conhecimento. In: PELLANDA, Nize Maria Campos e PELLANDA, Eduardo Campos (org.). *Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.p.68.

⁷Ibidem, p.68.

⁸ BAUDRILLARD, Jean. *Tela total: mito-ironias da era do virtual e da imagem*. Porto Alegre: Sulina, 1999. 174p. VIRILIO, Paul. *A bomba informática*. São Paulo: Estação Liberdade, 1999. 142p.

⁹ LEMOS, André. *Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2002. p.84.



Utilizo, no decorrer desse trabalho, a denominação tecnologias de informação e comunicação da mesma forma que Nicholas Burbules e Thomas Callister para quem os computadores, as páginas da *Web* e a internet não podem ser compreendidas apenas como tecnologias da informação, pois são, além disso, tecnologias da comunicação.¹⁰

Minha experiência, como professora de história no Ensino Fundamental e como pesquisadora, mostrou-me a importância de refletirmos sobre as relações que são travadas entre as tecnologias de informação e comunicação, a pesquisa histórica e o ensino de história. Propondo-me a essa reflexão, dei início a um estudo sistemático sobre temas relacionados às tecnologias de informação e comunicação. Simultaneamente, procurei estar atenta às relações e implicações das mesmas para o ensino de história, seja quanto às novas linguagens que emergem com as tecnologias de informação e comunicação, seja quanto à epistemologia do conhecimento histórico e o modo como ele é operado enquanto conhecimento escolar.

No contexto destas reflexões, vislumbrei algumas alternativas para realizar um estudo. A mais imediata foi a de propor a observação de aulas de história, no Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Contudo, logo percebi que realizar uma investigação com tal característica levaria apenas a constatar e repetir o que recorrentemente tem sido dito sobre o caráter tradicional do ensino de história.

Outra alternativa vislumbrada foi a de propor minha atuação em um projeto específico, envolvendo tecnologias de informação e comunicação e ensino de história, em uma determinada escola/turma e observar o processo que seria desencadeado. Ponderei, entretanto, o caráter pontual e episódico da intervenção e a dificuldade em articulá-la com o currículo de conjunto da escola. Findei por desistir da idéia.

¹⁰ BURBULES, Nicholas C. e CALLISTER, Thomas A. *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Barcelona: Ediciones Juan Granica S.A., 2001.p.18. Conforme André Lemos, “o que chamamos de novas tecnologias de comunicação e informação surge a partir de 1975, com a fusão das telecomunicações analógicas com a informática, possibilitando a veiculação, sob um mesmo suporte – o computador –, de diversas formatações de mensagens. Esta revolução digital implica, progressivamente, a passagem do mass media (cujos símbolos são a TV, o rádio, a imprensa, o cinema) para formas individualizadas de produção, difusão e estoque de informação. Aqui a circulação de informações não obedece à hierarquia da árvore (um-todos) e sim à multiplicidade do rizoma (todos-todos)”. (LEMOS, op.cit., p.73). O autor Luís Paulo Leopoldo Mercado, utiliza o termo tecnologias de informação e comunicação “para designar os recursos tecnológicos que envolvem o uso de computadores e redes telemáticas (Internet), que são o conjunto de processos e produtos derivados da informática, suportes de informação e canais de comunicação relacionados com o armazenamento, processamento e transmissão digitalizada de informações”. MERCADO, Luiz Paulo Leopoldo. *Formação continuada de professores e novas tecnologias*. Maceió: EDUFAL, 1999. p.13.



Elaborei, então, uma outra possibilidade, a saber, interagir com professores/as de história, da educação básica, mediante a problematização conjunta das relações entre tecnologias de informação e comunicação e ensino de história e a elaboração coletiva de estratégias pedagógicas. É interessante assinalar que optei por este caminho, considerando que as escolas, de maneira geral, não propõem aos professores um lugar de discussão e reflexão acerca dos seus fazeres pedagógicos.

Tomando por base esta idéia, optei por investigar, no âmbito da formação de professores, os movimentos de reflexão e problematização proporcionados por uma experiência de aprendizagem e estudo em que as relações entre tecnologias de informação e comunicação e ensino de história foram o foco privilegiado do processo formativo.

Parti da hipótese de que, no desenvolvimento de uma experiência de formação, a utilização das tecnologias de informação e comunicação, em uma perspectiva teórico-metodológica assentada nas idéias de provisoriade, complexidade, relatividade e descontinuidade bem como numa concepção contemporânea de ensino de história, poderiam provocar determinados efeitos junto ao grupo de professores envolvidos, efeitos que apontariam a positividade da produção de práticas pedagógicas que articulem ensino de história e tecnologias de informação e comunicação.

Pensei, então, em acompanhar um grupo constituído por seis professores/as de história¹¹, convidados/as a participar da pesquisa para, em conjunto, refletir sobre tecnologias de informação e comunicação e ensino de história. Era necessário, no entanto, que os/as professores/as se dispusessem a elaborar e implementar junto a seus alunos um projeto que envolvesse essas tecnologias.

Partindo disso, defini que para participar do grupo era necessário que os/as professores/as ministrassem a disciplina de história no Ensino Fundamental ou Ensino Médio, soubessem acessar o correio eletrônico (*e-mail*) e a internet, assim como tivessem acesso à rede, inclusive nos finais de semana. Da mesma forma, o critério para a escolha das escolas onde o projeto seria implementado foi, unicamente, que

¹¹ Optei por este número, ou seja, seis professores/as, por dois motivos: o primeiro em função da quantidade de material coletado e, assim, do tempo exigido para análise do mesmo e o segundo para possibilitar uma paridade quanto ao número de escolas participantes, ou seja, havia a possibilidade de participação de dois/duas professores/as da rede pública municipal, estadual, além da particular de Porto Alegre/RS.



possuísem um laboratório de informática e que permitissem aos alunos o acesso aos computadores e a internet.¹²

Para constituir o grupo, optei por oferecer um curso de formação continuada, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mediante a modalidade de Curso de Extensão denominado *O ensino de histórias e as tecnologias de informação e comunicação* (40 h/aula), no período de 14 de maio de 2003 a 17 de setembro de 2003.¹³ Ressalto que as professoras que se inscreveram no curso foram os *sujeitos desta pesquisa*.

A utilização do termo *sujeito* da pesquisa reflete minha posição como pesquisadora quanto à forma de ver e compreender a realidade. Como assinala Maria Teresa de Assunção Freitas, embasada nas idéias de Mikhail Bakhtin, “*a referência à pessoa investigada, assinalada como objeto, significa que o pesquisador é quem detém o poder de realizar a interpretação sobre o outro sem lhe permitir um espaço para sua participação ativa no processo. Considerar a pessoa investigada como sujeito implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna co-participante do processo de pesquisa*”¹⁴.

Ao longo do estudo, utilizo a idéia de formação continuada na mesma perspectiva do autor Maurice Tardiff quando este assinala que esta formação baseia-se nas necessidades e situações vividas pelos professores na prática. Nessa perspectiva, “*os professores não são mais considerados alunos, mas parceiros e atores de sua própria formação, que eles vão definir em sua própria linguagem e em função de seus próprios objetivos. O formador universitário pára de desempenhar o papel de “transmissor de*

¹² Ressalto, no entanto, que uma das professoras que participou do projeto exerce docência em uma escola que não possui laboratório de informática. Aceitei a sua participação no grupo em função do seu grande interesse pelo tema e da sua disponibilidade em encontrar um laboratório que pudesse utilizar com os alunos no período em que fosse necessário. A professora elaborou um projeto e conseguiu, através dele, locar o laboratório do Núcleo de Tecnologias Educacionais/NTE, que se localiza na rua Vigário José Inácio, 730, em Porto Alegre, para utilizar com os seus alunos no dia 26 de agosto de 2003, no turno da noite.

¹³ A data prevista para a finalização do curso era 03 de setembro de 2003 mas em função de problemas técnicos no laboratório de informática de uma das escolas e de eventos escolares que não estavam previamente agendados pelas professoras, a data foi prorrogada. É importante assinalar, ainda, que o curso não teve custos e forneceu a devida certificação pela PROEXT/UFRGS.

¹⁴ FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM E SOUZA, Solange e KRAMER, Sonia (orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003. p.29-30.



conhecimentos” e torna-se um acompanhador dos professores, alguém que os ajuda e os apóia em seus processos de formação ou de autoformação”¹⁵

É importante assinalar que, nesta investigação, procurei superar uma perspectiva linear e compartimentada, desde a escrita do texto, que foi realizada numa espécie de simultaneidade, ou seja, todos os capítulos foram escritos quase ao mesmo tempo, até a forma de organizar o trabalho que evitou a elaboração de um capítulo específico de análise dos dados. A análise da empiria percorre todo o texto da dissertação, entrelaçada com reflexões teóricas acerca dos temas discutidos.

No primeiro capítulo, apresento a pesquisa bibliográfica realizada em periódicos das áreas de história e educação, onde identifiquei artigos científicos que tratavam sobre o tema tecnologias digitais, interrelacionando este com a educação, o ensino de história e/ou a pesquisa historiográfica. O objetivo, com esta pesquisa, foi situar o estudo e demonstrar a exigüidade de abordagens do tema e por isso mesmo a relevância da pesquisa proposta.

No segundo capítulo, discorro sobre os itinerários da pesquisa, as concepções teórico-metodológicas que embasaram o trabalho, a forma como se estabeleceram as relações entre pesquisadora/pesquisadas, assim como, as opções que estão na base da experiência realizada e que a tornaram possível.

As discussões acerca do ensino de história, tendo como foco principal as concepções de tempo, são examinadas no terceiro capítulo, com o intuito de apresentar algumas questões e reflexões acerca das multitemporalidades, do tempo rizomático, da não-linearidade e da hipertextualidade da internet.

No quarto capítulo, promovo algumas discussões acerca de ambientes virtuais de aprendizagem, tendo como foco principal as relações das professoras estabelecidas

¹⁵ TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 292. Por este mesmo caminho segue José Armando Valente, quando assevera que a formação dos professores deve ser continuada utilizando a própria prática na escola como objeto de reflexão e de aprimoramento, isso é necessário, na medida em que, a partir do momento que se entende o que o professor está fazendo em sala de aula é possível propor-lhe desafios e auxiliá-lo na atribuição de significado ao que está realizando. (VALENTE, José Armando. Uma alternativa para a formação de educadores ao longo da vida. *Pátio: revista pedagógica*, Porto Alegre, n.18, p.18, ago./out.2001).



no/com o forchat¹⁶. Além disso, enfatizo o processo de elaboração, implementação e avaliação dos projetos realizados pelas professoras.

Destaco que a idéia de polifonia¹⁷ esteve muito presente durante toda a construção deste texto. Por isso, acredito que ele tornou-se polifônico, na medida em que, houve um entrelaçamento de muitas vozes neste trabalho. Tive vários interlocutores no decorrer da pesquisa, alguns como Alberto Melucci, Manuel Jacinto Sarmiento e Peter Pál Pelbart, novos interlocutores, que se juntaram ao rol dos antigos, já presentes no projeto, como André Lemos, Edgar Morin, Fernando Seffner, Margarete Axt, Margareth Rago, Maria Stephanou, Mozart Linhares da Silva, Nicholas Burbules, Serge Gruzinski, Suzanne Citron, Thomas Callister, Walter Benjamin, entre outros. Assim como, as seis professoras que participaram da pesquisa. Todos me forneceram linha e agulha para tentar um bordado sem um risco definitivo, mas com um traçado inicial, que produziu outras composições e um bordado final. Ao mesmo tempo, a experiência levou-me a assumir muitos riscos.

Vale referir, ainda, que a idéia de polifonia sugere o *tecer junto*, e daí o usual tivesse sido escrever o texto na primeira pessoa do plural. No entanto, correndo o risco de parecer “contraditória”, optei por escrever na primeira pessoa do singular, pois inspirada pelo que Edgar Morin sugere, acredito que o pesquisador deve se mostrar naquilo que escreve. Como o autor assinala, “*o sujeito que desaparece em seu discurso se instala, na verdade, na Torre de Controle*”¹⁸.

Finalmente, cabe dizer que, ao longo deste trabalho, não foram poucas às vezes em que busquei livrar-me da lógica linear e da certeza que tendem a dominar o pensamento. Questionei minhas verdades inúmeras vezes, fui ensaiando novos pontos, novas combinações, outros desenhos. No entanto, o desejo de ter uma linha a seguir, previamente desenhada, era muito forte, pois isso me daria uma idéia de segurança e de certeza. Assim sendo, no início da investigação tive muito receio em bordar sem nenhum risco, mas, no decorrer do trabalho, me deixei levar pelos fios e desafios; o

¹⁶ O forchat é um ambiente virtual de aprendizagem, desenvolvido pela equipe do LELIC (Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A utilização deste ambiente virtual, no curso, somente foi possível graças a cedência do mesmo pela profa. Dra. Margarete Axt. Ver capítulo 02.

¹⁷ *Poli* significa *muitas* e *fonia* significa *voces*, a *polifonia* é o conjunto de muitas vozes que transitam num texto, enunciado, etc.

¹⁸ MORIN, Edgar. *Método 1: a natureza da natureza*. Porto Alegre: Sulina, 2002. p.38.



objeto de estudo foi tomando corpo e, a cada novo embate, o desejo de ir em frente se revigorava.

O bordado é o artefato provisório, representado por este texto... Certamente, cores e pontos, tramas e molduras outras, poderão enriquecer a urdidura produzida. Mas eis aqui os traçados demarcados por linhas e agulhas de uma experiência que sugere, ainda, muito a pensar e a coser como possibilidades e obstáculos, epistêmicos e pedagógicos, das relações (im)possíveis entre ensino de história e tecnologias de informação e comunicação.

Passo, então, a apresentar um bordado...



1. CONHECENDO OUTROS BORDADOS, DELINEANDO NOVOS CONTORNOS

*Não vejo razão, para alguém fazer uma pesquisa
de verdade, que não seja o amor a pensar, a
libido de conhecer.*

Renato Janine Ribeiro

O aprofundamento dos estudos acerca do tema proposto - ensino de história e tecnologias de informação e comunicação -, apresentou-se como tarefa árdua, ante a escassez de publicações sobre o assunto. Os trabalhos e estudos sobre ensino de história, em geral, dirigem-se a discutir o caráter oficial ou ideológico do currículo e/ou dos conteúdos de história, além de relatos de experiências e alternativas para o uso de músicas, cinema e depoimentos orais nas aulas de história. As tecnologias de informação e comunicação, quando referidas, não são objeto de reflexões exaustivas. Tais constatações levaram-me a realizar uma pesquisa bibliográfica que teve por objetivo identificar artigos e pesquisas científicas que tratassem o tema tecnologias digitais, relacionando este com a educação, o ensino de história e/ou a pesquisa em história.



Mapeando artigos e pesquisas...

A pesquisa foi realizada junto a periódicos nacionais das áreas de história e educação, assim como, junto a anais de encontros e simpósios organizados pela Associação Nacional de História/ANPUH e resumos de trabalhos apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ANPEd. Posteriormente, foi realizado um mapeamento das teses e dissertações registradas no *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES.¹⁹

Para a efetivação da pesquisa nos periódicos científicos, tendo em vista o número elevado de exemplares referentes às áreas de história e educação, defini os seguintes critérios para seleção dos periódicos a serem consultados:

*selecionei aqueles periódicos que constavam do Qualis²⁰ (divulgado pela CAPES), sendo 2001 o ano base do Qualis da área da educação e 2000 o ano base da história;²¹

*dentre os periódicos classificados pelo Qualis, optei por analisar apenas aqueles que estavam classificados na área de história como sendo de abrangência internacional e nacional com conceito A e na área de educação os classificados como periódicos de abrangência nacional com conceitos A e B. Isso se deveu ao fato da educação não ter nenhum periódico classificado na categoria internacional.

Mesmo utilizando esses critérios para seleção dos periódicos a serem consultados, constatei que havia um grande número de títulos que não eram específicos das áreas de história e educação, como por exemplo, referentes a museus, enfermagem, oftalmologia, antropologia, psicologia, filosofia, etc, mas que, no entanto, constavam no

¹⁹ Este mapeamento foi realizado por sugestão do prof. Dr. Fernando Seffner, membro da banca examinadora do projeto de dissertação de mestrado. O sistema CAPES abre acesso para consulta de resumos e outras informações de 125 mil teses e dissertações, apresentadas nos programas de pós-graduação do Brasil, entre 1987 e 2001. A pesquisa pode ser realizada por autor, assunto e palavras-chave constantes do resumo através do *site*: <http://www.capes.gov.br>. Conforme nota da CAPES, as informações constantes desta base de dados são fornecidas pelos programas de pós-graduação mantidos pelas universidades e instituições de pesquisa brasileiras e são de sua inteira responsabilidade.

²⁰Sistema de avaliação e qualificação de publicações da CAPES. Serve de indicador de qualidade para as revistas científicas do país.

²¹Tive acesso ao Qualis de educação através da Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o Qualis de história foi fornecido pela Biblioteca Central da já referida universidade.



Qualis de história ou educação. Por isso, dentre os periódicos classificados com os conceitos acima mencionados, consultei apenas aqueles que eram mais específicos das duas áreas.

O período escolhido para consulta dos periódicos foi a década de 1990 (1990-1999) e, sempre que possível, foram analisados também números referentes aos anos de 2000, 2001 e 2002, tendo em vista a atualidade do tema.

Importa ressaltar que a pesquisa teve como resultado uma amostra sobre o tema pesquisado, referente ao número de artigos publicados nos periódicos citados abaixo, aos trabalhos apresentados nos simpósios e reuniões da ANPUH e ANPED, respectivamente, assim como, um mapeamento das teses e dissertações registradas no *site* da CAPES.

Apresento aqui os títulos dos periódicos analisados, sua classificação conforme o Qualis e o período pesquisado:

Quadro 01 – Periódicos da Área de História

TÍTULO DO PERIÓDICO	CLASSIFICAÇÃO CF.QUALIS	PERÍODO PESQUISADO
Afro-Ásia	Internacional A	1997-2000
Cadernos Pagu	Internacional A	1993-2001
Estudos Históricos	Nacional A	1990-2001
Estudos Ibero-Americanos	Internacional A	1990-2001
História Questões e Debates	Internacional A	1990-2001
Projeto História	Internacional A	1992-2001
Revista Brasileira de História	Internacional A	1990-2001
Revista de História	Internacional A	1990-1997

Quadro 02 - Periódicos da Área de Educação

TÍTULO DO PERIÓDICO	CLASSIFICAÇÃO CF. QUALIS	PERÍODO PESQUISADO
Caderno CEDES	Nacional A	1991-2002
Cadernos de Pesquisa	Nacional A	1990-2002
Contemporaneidade e Educação	Nacional A	1996-2001
Educação e Pesquisa	Nacional A	1999-2001



Educação e Realidade	Nacional A	1990-2001
Educação e Sociedade	Nacional A	1990-2002
Educação em Revista	Nacional A	1990-2001
Educar em Revista	Nacional B	1993-2001
Em Aberto	Nacional A	1990-2001
Estudos Avançados	Nacional B	1990-1999
História da Educação	Nacional A	1997-2002
Linguagem e Ensino	Nacional B	1998-2002
Pro-Posições	Nacional B	1990-1999
Revista Brasileira de Educação	Nacional A	1995-1999
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	Nacional A	1990-2000
Revista Brasileira de História da Educação	Nacional A	2001
Revista Trabalho e Educação	Nacional B	1996-2000
Tecnologia Educacional	Nacional B	1990-2000

No total, foram examinados 499 exemplares e 4.544 artigos, subdivididos da seguinte forma:

<i>Área de História</i>	118 exemplares
	1.206 artigos
<i>Área de Educação</i>	381 exemplares
	3.338 artigos

É importante frisar que, para proceder a um agrupamento dos artigos, optei por definir os seguintes eixos temáticos: tecnologias digitais e educação²², tecnologias digitais e pesquisa em história, tecnologias digitais e o ensino de história e tecnologias digitais e educação (outras disciplinas)²³.

²² Neste eixo classifiquei os textos e pesquisas que abordam de uma forma abrangente o tema tecnologias digitais e educação, assim como, aqueles que tratam sobre educação à distância.

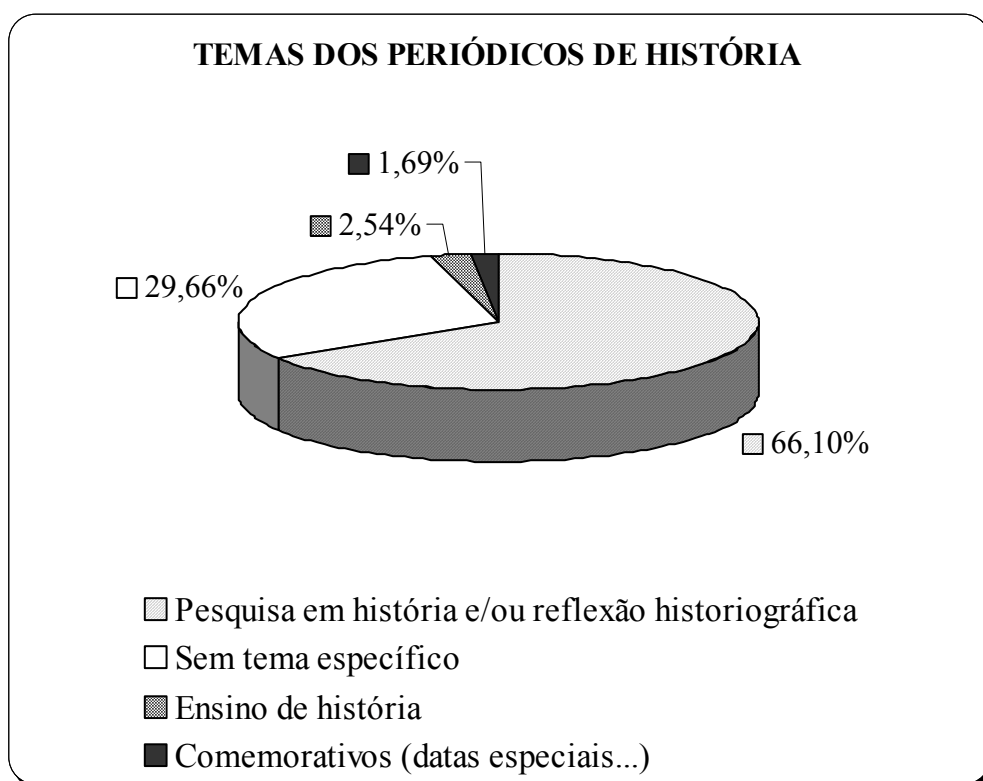
²³ Neste eixo classifiquei os textos e pesquisas que abordam o tema tecnologias digitais relacionando este com outras disciplinas como por exemplo: química, física, matemática, literatura, português, inglês, etc.



Temas dos periódicos da área de história

Apresento abaixo o gráfico que mostra os percentuais referentes aos temas abordados nos periódicos de história pesquisados:

Gráfico 01



Mediante este gráfico podemos perceber que os temas abordados nos periódicos de história referem-se, em sua grande maioria, a pesquisas históricas e/ou reflexões historiográficas, como por exemplo, sobre etnias, religião, política, relações de poder, memória, representações, migrações, cultura, trabalho, gênero, narrativa, biografias, etc.

Em contrapartida, exemplares abordando o tema ensino de história são mais escassos. Do total analisado foram encontrados apenas três exemplares. Os números que abordam o referido tema são da Revista Brasileira de História, publicação da Associação Nacional de História (ANPUH). Estes exemplares têm como títulos gerais:



“*História em quadro-negro: escola, ensino e aprendizagem*”²⁴, “*Memória, história, historiografia*”, sendo o dossiê desse exemplar sobre “*Ensino de história*”²⁵ e o dossiê “*Ensino de história: novos problemas*”²⁶.

Com este levantamento, verifiquei que nenhum dos periódicos pesquisados tinha como tema central as tecnologias digitais, tanto na área do ensino de história, quanto na área da pesquisa historiográfica.

Temas dos periódicos da área de educação

Apresento abaixo o gráfico onde apresento os percentuais referentes aos temas abordados nos periódicos de educação pesquisados:

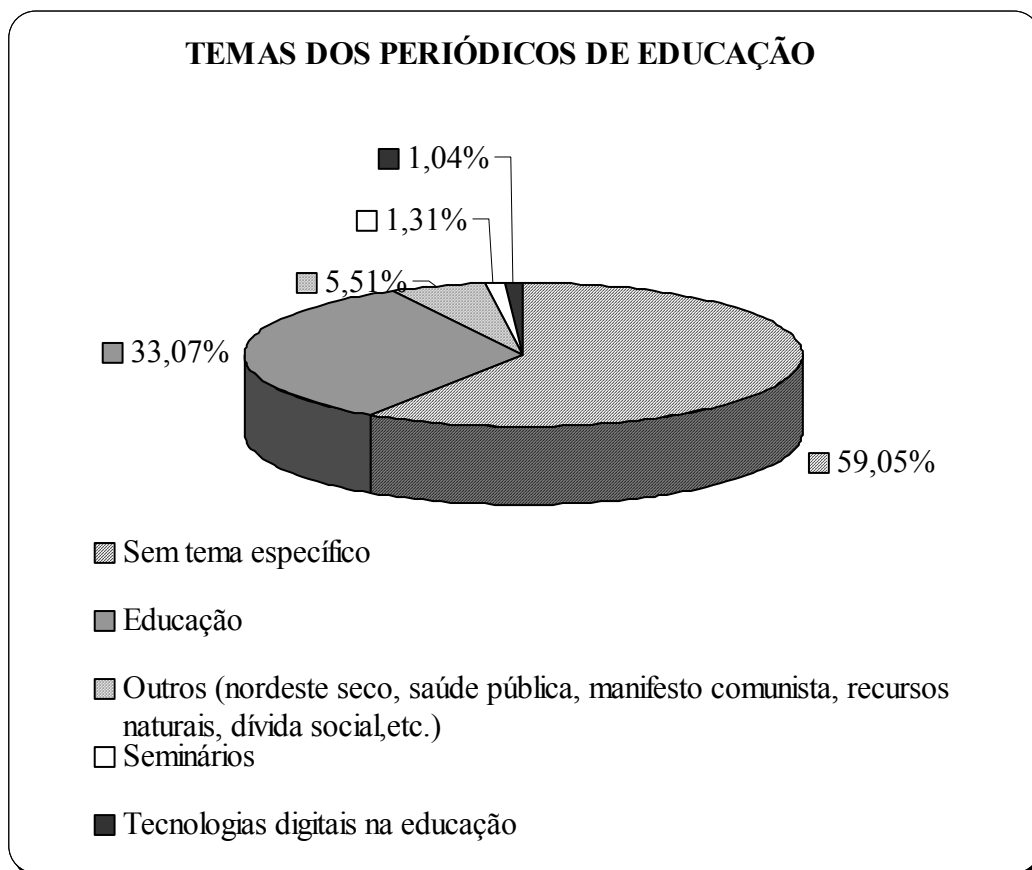
Gráfico 02

²⁴ REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA, São Paulo, v.9, n.19, set./1989/fev.1990.

²⁵ REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA, São Paulo, v.13,n.25/26, set./1992/ago.1993.

²⁶ REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA, São Paulo, v.18,n.36, 1998.





Nos periódicos da área de educação, o que mais sobressai são exemplares sem temáticas específicas (225 exemplares). Identifiquei, também, 126 exemplares que abordam temas relacionados à educação, sendo alguns deles sobre: gênero, educação popular, avaliação, currículo, educação ambiental, discursos, cultura, gestão escolar, infância, multiculturalismo, educação especial, educação indígena, alfabetização, educação de jovens e adultos, formação de professores, dentre outros. No entanto, nenhum deles trata especificamente sobre o ensino de história.

É interessante ressaltar que, dos 381 exemplares pesquisados, apenas **quatro** tem como tema as tecnologias digitais. Estes exemplares possuem os títulos gerais: “*Formação e novas tecnologias*”²⁷, “*Tendências na informática em educação*”²⁸,

²⁷ EDUCAÇÃO EM REVISTA, Belo Horizonte, n.28, dez./1998.

²⁸ EM ABERTO, INEP/Brasília, ano 12, n.57, jan./mar.1993.



“Educação à distância”²⁹ e “Revolução tecnológica e educação: perspectivas da educação à distância”³⁰.

Analisando os resultados apresentados, tanto da área de história como de educação, chama atenção o pequeno número de artigos sobre os temas *ensino de história e tecnologias digitais*. Do total de 499 exemplares, apenas sete têm como tema algum dos itens citados acima, ou seja, apenas 1,40% do total pesquisado, percentual pouco expressivo, que se confirmou quando busquei os artigos publicados nos referidos periódicos.

Artigos publicados nos periódicos da área de história (anexo A)

Foram encontrados poucos artigos que tratam do tema ensino de história. Do total dos 1.206 artigos consultados, foram encontrados somente onze artigos sobre essa temática, todos publicados na Revista Brasileira de História. A seguir, apresento o âmbito em que cada um dos artigos se localiza.³¹

No primeiro exemplar, que se intitula “*História em quadro-negro: escola, ensino e aprendizagem*”³², constam cinco artigos específicos sobre o tema ensino de história. Dentre eles:

- ♦ um artigo analisa as possibilidades e as barreiras na produção autônoma de saber histórico nas escolas de 1º e 2º graus, o que, segundo os autores, representa a valorização da experiência;

²⁹ EM ABERTO, INEP/Brasília, v.16, n.70, abr./jun.1996.

³⁰ TECNOLOGIA EDUCACIONAL, ABT/Rio de Janeiro, v.21, n.104, jan./fev.1992.

³¹ Sugestão da banca examinadora do projeto de dissertação de mestrado.

³² REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA, São Paulo, v.9, n.19, set./1989/fev.1990. Os artigos que constam nesse exemplar são: SILVA, Marcos A. da e ANTONACCI, Maria Antonieta M. *Vivências da Contramão – Produção de Saber Histórico e Processo de Trabalho na Escola de 1º e 2º Graus* (p.9); BERGMANN, Klaus. *A História na Reflexão Didática* (p.29); SOFFIATI, Arthur. *A Ausência da Natureza nos Livros Didáticos de História* (p.43); BRITES, Olga. *História e Educação em Sesinho* (p.57); REIS, Maria Cândida D. *Crescer, Multiplicar, Civilizar – Destino de Mulher nas Orientações Educacionais Disciplinares (São Paulo, Anos 20 e 30)* (p.81); SILVA, José Maria O. *Salvar a América – Educação e História: Nuances do Radicalismo Republicano em Manoel Bonfim* (p.115); RICCI, Cláudia Sabag. *A Academia Vai ao Ensino de 1º e 2º Graus* (p.135); GAGLIARDI, Célia Morato, CABRINI, Conceição, FUJIWARA, Daysi Amadio (entre outros). *Reflexões Sobre a Prática Diária no Ensino de*



- ♦ um artigo que propõe uma reflexão sobre a história a partir da didática da história, o que para ele significa investigar o que é, pode e deve ser aprendido no ensino de história;
- ♦ um artigo sobre a ausência da natureza nos livros didáticos de história, ou seja, não há espaço para o exame das relações estabelecidas entre as sociedades humanas e a natureza;
- ♦ um artigo sobre práticas pedagógicas em história, cuja primeira parte trata dos princípios que norteiam a prática pedagógica de um grupo formado por professores de história dos três graus de ensino, discutindo na segunda parte, relatos de experiências;
- ♦ um artigo que apresenta os resultados de uma pesquisa realizada junto a professores e alunos da disciplina de história de escolas públicas de Campinas, propondo algumas alternativas para a disciplina.

No segundo exemplar, que tem como tema principal “*Memória, história, historiografia*”, o dossiê sobre “*Ensino de história*”³³ é também composto de quatro artigos sobre o tema, a saber:

- ♦ um artigo analisa a trajetória de constituição e reprodução do discurso histórico escolar e de suas práticas pedagógicas, assim como, as perspectivas contemporâneas referentes ao lugar social da história como disciplina escolar no Brasil;
- ♦ um artigo sobre o conservadorismo e os paradidáticos de história, onde se destaca que há uma mensagem conservadora transmitida nestes livros, na veiculação das idéias e imagens relativas ao poder;
- ♦ um artigo trata do nascimento do ensino de história nas escolas públicas brasileiras do século XIX;

História (p.143); CAMARGO, Dulce Maria P., ZAMBONI, Ernesta e GALZERANI, Maria Carolina B. *Sabor e Dissabores do Ensino de História* (p.181).

³³ REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA, São Paulo, v.13,n.25/26, set./1992/ago.1993. Os artigos que constam do dossiê sobre “*Ensino de história*” são: NADAI, Elza. *O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas* (p.143); ABUD, Katia Maria. *O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931* (p.163); ZAMBONI, Ernesta. *O conservadorismo e os paradidáticos de história* (p.175); BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana* (p.193); VILLALTA, Luiz Carlos. *Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de História: alternativas em perspectiva* (p.223); POSSAS, Lídia M.V. *Rastreado pistas – a observação nas praças da cidade* (p.233); CIAMPI, Helenice. *A reconstrução problematizada* (p.241); FERNANDES, José Ricardo Oria. *Educação patrimonial e cidadania: uma proposta alternativa para o ensino de história* (p.265).



♦ um artigo sobre educação patrimonial e ensino de história, em que o autor enfatiza a importância de realizar um trabalho unindo essas duas áreas, para o desenvolvimento da consciência de identidade e de cidadania nos alunos.

O terceiro exemplar, mais atual, possui dois dossiês, o primeiro centrado no tema *Ensino de história: novos problemas*³⁴ e o segundo que apresenta como temática principal *Do Império de Portugal ao Império do Brasil*. Segundo o editorial da revista, o primeiro dossiê foi proposto pelo conselho editorial pois, naquele momento, a reflexão sobre o saber e o fazer histórico estava assumindo um caráter de urgência, na medida em que os profissionais da área estavam se defrontando com parâmetros e diretrizes que traziam em seu bojo propostas de redefinição de conteúdos, objetivos e métodos, assim como havia um repensar das noções de tempo, espaço e memória. Já o segundo dossiê foi proposto porque havia um conjunto significativo de textos que abordavam as redes de poder e pertencimento que vinculavam a metrópole portuguesa e sua colônia na América.³⁵

No dossiê sobre o ensino de história constam dois artigos específicos sobre o tema, a saber:

- ♦ um artigo discute a noção de conteúdo curricular, evidenciando que não se trata apenas de uma questão técnica ou formal, pois o discurso curricular elege alguns objetos e exclui outros, envolvendo a produção de sensibilidades, formas de compreender e interpretar, constituindo-se em importante instrumento no processo de formação da consciência social;
- ♦ um artigo analisa materiais didáticos disponíveis para a utilização com os alunos na produção do conhecimento histórico (fotografias, pinturas, gravuras, contos,

³⁴ REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA, São Paulo, v.18,n.36, 1998. Os artigos que constam do dossiê sobre “*Ensino de história: novos problemas*” são: STEPHANOU, Maria. *Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar* (p.15); MARTINS, Maria do Carmo. *A CENP e a criação do currículo de história: a descontinuidade de um projeto educacional* (p.39); RICCI, Claudia Sapag. *Quando os discursos não se encontram: imaginário do professor de história e a reforma curricular dos anos 80 em São Paulo* (p.61); ZAMBONI, Ernesta. *Representações e linguagens no ensino de história* (p.89); ABUD, Katia Maria. *Formação da alma e do caráter nacional: ensino de história na Era Vargas* (p.103); CERRI, Luis Fernando. *Nun Ducor, Duco: A ideologia da paulistanidade e a escola* (p.115); ALMEIDA, Maria das Graças Andrade Ataíde de. *Estado Novo: projeto político pedagógico e a construção do saber* (p.137); DÂNGELO, Newton. *Ouvindo o Brasil: o ensino de história pelo rádio – décadas de 1930/40* (p.161).

³⁵ Conforme editorial da revista. *Ibidem*, Apresentação.



documentos...), alertando para as representações e as especificidades da linguagem de cada um deles.

Verifiquei, ainda, que nos exemplares pesquisados da área de história há uma total ausência de artigos que tratem sobre algum tema envolvendo tecnologias digitais e o ensino de história.³⁶ Também não foram encontrados artigos que tratassem sobre tecnologias digitais em outras disciplinas, como por exemplo, matemática, física, química, literatura, geografia e português. No entanto, foram encontrados dois artigos que relacionam as tecnologias digitais com outras áreas do conhecimento, sendo que um dos textos intitula-se “*Novas tecnologias e o futuro dos arquivos*”³⁷ e o outro “*Novas tecnologias e pesquisa acadêmica nas ciências sociais e humanas*”³⁸.

Relativamente às tecnologias digitais e pesquisa em história encontrei apenas um artigo, intitulado “*A ‘história’ diante dos desafios imagéticos*”, de autoria de Cristiane Nova, publicado no periódico “*Projeto história - história e imagem*”³⁹. Este artigo é interessante na medida em que entrelaça pesquisa em história, tecnologias digitais e ensino de história. A autora faz uma reflexão sobre os desafios da utilização de discursos imagéticos no processo de construção da história, assim como, no ensino desta disciplina. Nova assinala a importância da digitalização de documentos, da disponibilização de material na internet, o que pode significar uma ampliação do caráter coletivo do saber, fruto de trocas dinâmicas de saberes singulares, assim como, da hipertextualidade, característica técnica dos novos dispositivos imagéticos que permite a utilização mais criativa de lógicas hipertextuais e não-lineares.⁴⁰ Para concluir, a autora destaca que, “*a existência de algumas possibilidades, a depender do uso que se venha a*

³⁶ A professora Flávia Eloisa Caimi, no livro *Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998)*, resultado da sua dissertação de mestrado, também assinala que “*nenhum trabalho entre tantos que compõe a amostragem [da sua pesquisa], discute o uso de softwares no ensino de história; trata-se, portanto, de uma área importante à espera de investigação.*” CAIMI, Flávia Eloisa. *Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998)*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2001. p.85. Agradeço ao prof. Dr. Fernando Seffner a indicação e o empréstimo deste livro.

³⁷ ESTUDOS HISTÓRICOS, Rio de Janeiro, v.5, n.10, 1992.

³⁸ ESTUDOS HISTÓRICOS, Rio de Janeiro, v.5, n.10, 1992.

³⁹ PROJETO HISTÓRIA – História e Imagem, São Paulo, n.21, nov.2000.

⁴⁰ NOVA, Cristiane. A “História” diante dos desafios imagéticos. In: *Projeto História – História e Imagem*, São Paulo, n.21, p. 143-162, nov.2000.



fazer delas, poderá consistir em um passo decisivo no caminho de uma renovação do processo de construção, difusão e ensino-aprendizagem da história”⁴¹.

É interessante frisar que, em certa medida, os dados apresentados aqui denotam que se os estudos sobre ensino de história não são muitos, envolvendo novas tecnologias, então, são raríssimos.

Artigos publicados nos periódicos da área de educação (anexo B)

Nos periódicos da área de educação, o resultado não é muito diferente. Do total dos 3.338 artigos pesquisados, apenas seis tratavam de alguma forma sobre o tema ensino de história.

Quanto às tecnologias digitais e o ensino de história, encontrei um artigo intitulado “*Hipermídia na aprendizagem. Construção de um protótipo interativo: a escravidão no Brasil*”⁴², de autoria de Brasilina Passarelli, publicado no periódico “*Tecnologia Educacional*”, da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional. Este artigo, segundo nota, é o resumo da tese de doutorado da autora, defendida na ECA/USP.

Segundo a autora, “*este projeto tem por objetivo desencadear uma “aprendizagem global”, multisensorial, através do tratamento lúdico escolhido para o “design” da interface, da utilização de músicas e narrativas e de imagens paradas e em movimento*”⁴³. O público-alvo do trabalho são professores e alunos de 5ª à 8ª séries. A sala de aula, para a autora, é o ambiente ideal para sua utilização, embora ele também possa estar nos laboratórios de informática ou em bibliotecas, assim como em outros ambientes de pesquisa.⁴⁴

Localizei, ainda, um número mais elevado de artigos que relacionam tecnologias digitais com outras disciplinas, como, por exemplo, didática, fisiologia,

⁴¹ Ibidem, p.162. **(Grifo da autora).**

⁴² TECNOLOGIA EDUCACIONAL, Rio de Janeiro, v.22, n.113-114, 1993.

⁴³ PASSARELLI, Brasilina. Hipermídia na aprendizagem. Construção de um protótipo interativo: a escravidão no Brasil. In: *Tecnologia educacional*, Rio de Janeiro, v.22, n.113-114, p.37, 1993.

⁴⁴ Ibidem, p.37.

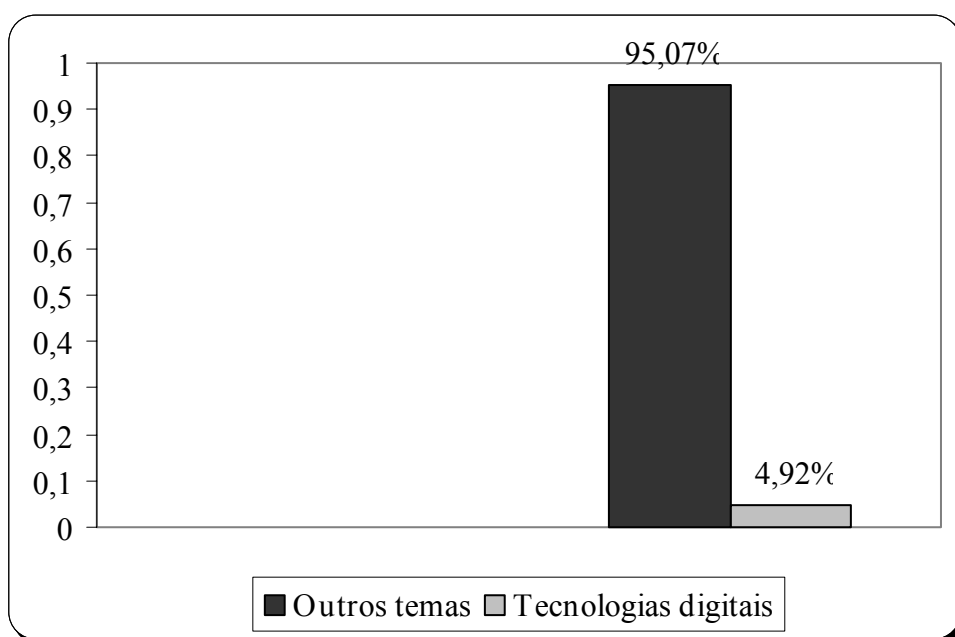


matemática, língua estrangeira, bioinformática, física e enfermagem, sendo, no total, 21 artigos.

Tendo em vista os dados apresentados até aqui, surpreende o número de artigos quantificados que abordam o tema tecnologias digitais e educação, um total de 201 artigos. É importante salientar que classifiquei neste eixo, além dos artigos que abordam de forma abrangente o tema tecnologias digitais e educação, aqueles que tratam sobre o tema educação à distância. A diferença, em relação aos números, também está associada ao fato de que o número 70, volume 16, do periódico “Em Aberto”, foi totalmente dedicado ao tema educação à distância, totalizando, apenas neste periódico, 29 artigos.

Somados os artigos que tratam de alguma forma sobre tecnologias digitais, independentemente da área, publicados tanto nos periódicos da área de educação quanto da área de história, temos como resultado o seguinte gráfico:

Gráfico 03



Em função do pequeno número de artigos publicados que tratam sobre o tema tecnologias digitais (4,92%), resolvi acrescentar à minha pesquisa uma consulta aos anais e programas/resumos das reuniões da ANPUH e da ANPED (**anexos C e D**), respectivamente, para verificar se, talvez nos encontros, simpósios ou reuniões anuais outras pesquisas, referentes ao tema estudado, estivessem sendo desenvolvidas. O



período escolhido para análise dos encontros, simpósios e reuniões, da ANPUH e ANPED, está compreendido entre os anos de 1996 e 2001.

Apresento, abaixo, os dados gerais dos encontros e simpósios realizados pela ANPUH e das reuniões anuais da ANPED:

Quadro 03 – Anais dos Encontros e Simpósios Realizados pela ANPUH (anexo C)

TÍTULO	ANO	CATEGORIA
III Encontro Estadual de História	1996	Regional
XIX Simpósio Nacional de História da ANPUH – História e Cidadania	1997	Nacional
IV Encontro Estadual de História	1998	Regional
XX Simpósio Nacional de História da ANPUH – História: Fronteiras	1999	Nacional
V Encontro Estadual de História	2000	Regional
XXI Simpósio Nacional de História da ANPUH – A História do Novo Milênio: Entre o Individual e o Coletivo	2001	Nacional

Quadro 04 – Programas e Resumos das Reuniões Anuais da ANPED (anexo D)

TÍTULO	ANO	CATEGORIA
19ª Reunião anual	1996	Nacional
20ª Reunião anual	1997	Nacional
21ª Reunião anual	1998	Nacional
22ª Reunião anual ⁴⁵	-x-	-x-
23ª Reunião anual	2000	Nacional
24ª Reunião anual	2001	Nacional

As perspectivas não se modificaram. O total de trabalhos apresentados nos simpósios ou encontros da área de história que de alguma forma tratavam sobre o tema tecnologias digitais somam apenas sete, sendo que destes, três são sobre tecnologias digitais e pesquisa em história e quatro são específicos sobre tecnologias digitais e o ensino de história.

Como nos anais somente aparecem os resumos ou, por vezes nem isso, fica difícil saber como cada autor aborda o tema. Considero interessante, entretanto,

⁴⁵ Não obtive acesso a esse material.



apresentar os títulos dos trabalhos que envolvem o tema tecnologias digitais e o ensino de história: “*Informática e ensino: vantagens e limitações*”⁴⁶, “*O computador fazendo história*”⁴⁷, “*Fronteiras? Só aquelas que a gente quiser! O uso das NTIC na educação histórica e no planejamento de ensino*”⁴⁸ e “*As novas tecnologias da informação e o ensino de história*”⁴⁹.

Em relação aos trabalhos apresentados nas reuniões da ANPEd, o resultado obtido foi o seguinte: não foi encontrado nenhum trabalho que de alguma forma tratasse sobre o tema tecnologias digitais e ensino de história; sobre o tema tecnologias digitais e educação (outras disciplinas) foram quantificados dezenove trabalhos, sendo que a grande maioria relaciona-se com as áreas de matemática, português, química, educação especial, etc. Já sobre o tema tecnologias digitais e educação foram quantificados quarenta trabalhos.

Ao final da pesquisa junto aos periódicos e aos anais/programas/resumos das áreas de história e educação, percebi que há uma diferença elevada entre o número total de artigos e pesquisas classificados no eixo temático tecnologias digitais e educação, que somam 241 trabalhos e o total de artigos e pesquisas classificados nos outros eixos temáticos (tecnologias digitais e pesquisa em história, tecnologias digitais e o ensino de história e tecnologias digitais e educação [outras disciplinas]) que somam somente 51 trabalhos. Nesta pesquisa, constatei uma escassez de artigos publicados em relação ao tema ensino de história, uma vez que, sob este foco, foram quantificados apenas dezessete artigos.

Tal resultado vai ao encontro da pesquisa apresentada no livro *Concepções de mundo no ensino de história*⁵⁰, de Silma do Carmo Nunes, publicado em 1996. A autora apresenta uma ampla pesquisa bibliográfica da produção científica sobre o tema ensino de história. Parte da pesquisa foi realizada em periódicos nacionais especializados, tanto

⁴⁶ Trabalho apresentado por Sidinéia Caetano de Alcântara, no *XIX Simpósio Nacional de História da ANPUH – História e Cidadania* (20 a 25 de julho 1997).

⁴⁷ Trabalho apresentado por Tatiana Lenskij, no *XIX Simpósio Nacional de História da ANPUH – História e Cidadania* (20 a 25 de julho 1997).

⁴⁸ Trabalho apresentado por Tatiana Lenskij, no *XX Simpósio Nacional de História da ANPUH – História: Fronteiras* (25 a 30 de julho de 1999).

⁴⁹ Trabalho apresentado por Paulo Zarth, no *XXI Simpósio Nacional de História da ANPUH – A história do novo milênio: entre o individual e o coletivo* (22 a 27 de julho de 2001).

⁵⁰NUNES, Silma do Carmo. *Concepções de mundo no ensino de história*. Campinas: Papirus, 1996. p.17-22.



da área de história, quanto da área de educação. Na área de história, foram consultados 1.048 artigos, no período de 1961 a 1992 e, destes, apenas 44 artigos referiam-se, especificamente, ao ensino de história. Na área de educação foram consultados 3.248 artigos, no período de 1944 a 1992, destes, apenas 11 artigos correspondiam à temática ensino de história. Portanto, do total de 4.296 artigos pesquisados, apenas 55 tratavam sobre ensino de história. Temos como resultado o gráfico abaixo:

Gráfico 04



Fonte: NUNES, Silma do Carmo. *Concepções de mundo no ensino de história*. Campinas: Papirus, 1996.

Comparando as duas pesquisas realizadas, guardadas as devidas diferenças, percebi que o quadro permaneceu estável, ou seja, o tema ensino de história continua sendo relegado a um segundo plano; os pesquisadores mostram-se pouco envolvidos na discussão de questões relativas a esse tema.

É importante assinalar que, após a realização destas investigações, foi feito um breve mapeamento de teses e dissertações registradas no *site* da CAPES⁵¹ também com

⁵¹ Pesquisa realizada no dia 25/06/2003, no *site*: <http://www.capes.gov.br> (Banco de teses e dissertações).



o objetivo de identificar pesquisas sobre ensino de história e tecnologias digitais. Na busca realizada no banco de dados, identifiquei quatro pesquisas sobre esse tema, sendo três dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. Apresento a seguir, as *dissertações de mestrado*:

♦Na Universidade Federal do Paraná, no Programa de Pós-Graduação em Educação, no ano de 1999, foi defendida a dissertação de mestrado intitulada *O mundo não pára de girar: o ensino de história e as tecnologias da informação: possibilidades e limites*. Na dissertação, Celso Rogério Klammer preocupou-se em “*verificar a forma pela qual alunos e professores se relacionam com as tecnologias da informação no ensino de História e como o jovem se relaciona com o conhecimento histórico, tendo em vista o seu acesso a essas tecnologias*”⁵². Segundo o autor, os dados obtidos na pesquisa mostram que a presença das tecnologias é visível nas duas escolas pesquisadas, sendo uma de Ensino Médio pública e outra particular. Ele assinala, no entanto, que a presença das tecnologias “*é contraditória, pois se funda numa dualidade por conta do processo de produção, distribuição e consumo da mercadoria da indústria cultural*”⁵³, e que os alunos das duas escolas consideram a utilização das tecnologias na educação importante, tendo em vista o mundo do trabalho. Para Klammer tanto com o professor que utiliza as tecnologias no ensino de história com mais frequência, quanto com aquele que não as utiliza, a mudança na consciência histórica dos alunos não ocorreu.⁵⁴

♦Na Universidade Federal da Bahia, no Programa de Pós-Graduação em Educação, no ano de 1999, foi defendida a dissertação de mestrado intitulada *Uma viagem pelo universo da construção da História e pelos discursos áudio-imagéticos*. Na dissertação, Cristiane Carvalho da Nova investigou as possibilidades de utilização de discursos áudio-imagéticos no processo de construção da história, mais especificamente, no ensino. A autora constatou um grande distanciamento dos “universos acadêmicos e educacionais” da história em relação aos discursos acima citados. Segundo ela, tanto a produção historiográfica quanto o ensino de história são realizados mediante discursos escritos e orais; nas raras vezes em que os audiovisuais são utilizados por

⁵² KLAMMER, Celso Rogério. *O mundo não pára de girar: o ensino de história e as tecnologias da informação: possibilidades e limites*. Disponível no site: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em 25/06/2003.

⁵³ Ibidem.

⁵⁴ Ibidem.



pesquisadores/professores de história isso ocorre em uma perspectiva instrumentalista, onde o audiovisual é visto como um recurso auxiliar didático ou investigativo, subordinado aos parâmetros da escrita. Nova também constatou que grande parte dos produtos audiovisuais históricos, destinados à educação, utiliza imagens e sons também os subordinando aos parâmetros da escrita, com exceção de alguns filmes e vídeos de natureza histórica produzidos de forma independente dos circuitos acadêmicos e educacionais.⁵⁵

♦Na Universidade Metodista de Piracicaba, no Programa de Pós-Graduação em Educação, no ano de 2000, foi defendida a dissertação de mestrado intitulada *Aprendizagem de História e Internet*. O autor, Romildo Penha Pereira, trabalha na perspectiva de que a internet é um importante instrumento de trabalho para o professor de história, pois aprender história é, justamente, interagir com as várias dimensões da vida, percebendo que há inter-relações e interdependências entre todos e tudo. Para ele, a internet na aprendizagem de história pode enriquecer o processo de pesquisa/aprendizagem de forma criativa e coletiva, modificando a postura do educador e a prática do educar/aprender, tornando os educadores mais disponíveis para receber questões dos aprendentes.⁵⁶ O autor assinala, ainda, que trabalhar com a internet não significa aprender velhos conteúdos por meio de telas iluminadas, animadas e coloridas, pois não basta modernizar a escola, é necessário criar e viver uma ecologia cognitiva.⁵⁷

No banco de dados da Capes, foi identificada uma tese de doutorado, intitulada *Procedimentos de autoria hipermídia em rede de computadores, um ambiente mediador para o ensino-aprendizagem de história*⁵⁸, defendida na Universidade Federal da Bahia, no Programa de Pós-Graduação em Educação, no ano de 2001. Segundo Alfredo Eurico Rodrigues Matta, a pesquisa trata de investigar a aplicação de procedimentos pedagógicos de autoria hipermídia para a melhoria do ensino-aprendizagem de história. O trabalho, de uma maneira geral, investiga a “significância” da aprendizagem de

⁵⁵ NOVA, Cristiane Carvalho da. *Uma viagem pelo universo da construção da História e pelos discursos áudio-imagéticos*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação).

⁵⁶ PEREIRA, Romildo Penha. *Aprendizagem de História e Internet*. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação).

⁵⁷ PEREIRA, Romildo Penha. *Aprendizagem de História e Internet*. In: *Comunicações: Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação*, ano 7, n.2, p.202, nov.2000.

⁵⁸ Gostaria de agradecer ao prof. Dr. Alfredo Eurico Rodrigues Matta que, gentilmente, enviou-me sua tese de doutorado via e-mail.



história obtida em uma situação experimental com aplicação de duas metodologias de autoria, a autoria individualizada e a autoria colaborativa de hipermídia, assim como, busca correlações entre a aprendizagem obtida e os atributos cognitivos que servem para associar a aprendizagem de história com a utilização das tecnologias.⁵⁹ Como resultado do trabalho, o autor aponta a eficiência das duas metodologias (individualizada e colaborativa) para o ensino de história e do pensar histórico. Também destaca que essa “*investigação contribuiu para as teorias defensoras da relação entre as estruturas organizacionais de um documento hipermídia e as dos mapas de cognição, pertencentes à rede neural de um ser humano, e que seriam a forma de organização do conhecimento humano sobre um dado tema, em sua mente*”⁶⁰. Ou seja, confirmaram-se as teorias que consideram o conhecimento humano como sendo organizado em rede neural e ordenado segundo mapas de cognição.⁶¹ Gostaria de sublinhar a aproximação deste trabalho com minha pesquisa, na medida em que, ambas se constituem em experiências provocadas e observadas.

De forma resumida, essas são as idéias mais significativas em relação a cada um dos trabalhos encontrados no banco de dados da CAPES. Os focos destes trabalhos estão centrados em: verificar como professores e alunos se relacionam com as tecnologias; investigar as possibilidades de utilização de discursos áudio-imagéticos no ensino de história; a relação entre aprendizagem de história e internet ou, ainda, investigar a utilização de procedimentos de autoria hipermídia no ensino de história. É importante assinalar que, apesar dos focos de pesquisa serem diferentes entre si e em relação à pesquisa que desenvolvi, todos contribuem, de alguma forma, para o estudo em questão. As defesas dos trabalhos foram realizadas entre os anos de 1999 e 2001, no período anterior a esse não foram encontrados trabalhos acerca do tema no banco de dados da CAPES.

Gostaria de evidenciar que, tanto os artigos quanto as pesquisas apresentadas neste capítulo não representam a totalidade dos trabalhos publicados e desenvolvidos sobre ensino de história e tecnologias digitais, no período compreendido entre 1990-

⁵⁹ MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues. *Procedimentos de autoria hipermídia em rede de computadores, um ambiente mediador para o ensino-aprendizagem de história*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2001. Tese (Doutorado em Educação).

⁶⁰ Idem.

⁶¹ Idem.



1999 (os materiais referentes aos anos de 2000, 2001 e 2002 foram pesquisados sempre que possível). O material pesquisado constitui, assim sendo, apenas uma amostragem.

De qualquer modo, é importante destacar a escassez de artigos e investigações que envolvam, de alguma forma, discussões e reflexões sobre ensino de história e tecnologias digitais. Na segunda parte dessa dissertação, com o propósito de situar o trabalho realizado, apresento os itinerários da pesquisa.



2.ITINERÁRIOS DA PESQUISA

*Para atingir o ponto que tu não conheces, tu deves
pegar o caminho que não conheces.*
San Juan de la Cruz

Uma vez esboçado o traçado deste bordado, a saber, a realização de uma experiência com um grupo de professores de história, sob a modalidade de curso de educação continuada, com foco nas tecnologias de informação e comunicação e ensino de história, o primeiro desafio foi constituir o grupo.

Em abril de 2003, iniciei os contatos com professores/as de história da rede pública municipal e estadual, assim como da rede particular de Porto Alegre/RS⁶², através de correio eletrônico e contatos telefônicos. Obtive as indicações, os endereços eletrônicos e/ou os números dos telefones das mais diversas maneiras, com o auxílio de minha orientadora, dos professores que participaram da banca de defesa do projeto de dissertação, de amigos/as, colegas, professores/as universitários/as, *sites* de escolas, etc.

A estratégia de contatar com os/as professores/as via correio eletrônico e por telefone foi adotada para viabilizar o contato num curto espaço de tempo, com o maior

⁶² Devido às dificuldades encontradas na constituição do grupo, resolvi convidar professores/as que não necessariamente, fossem docentes em escolas de Porto Alegre. Por isso, uma das professoras que integrou o grupo trabalha em uma escola particular de Gravataí/RS, próximo a Porto Alegre/RS.



número possível de professores. Vale ressaltar que duas professoras foram contatadas e convidadas a participar do grupo por intermédio da direção escolar.⁶³

O primeiro contato consistiu no envio de um pequeno convite virtual aos/as professores/as, onde apresentei de forma breve o tema da pesquisa, o principal objetivo do projeto e a sistemática de curso. Num segundo momento, após ter sido demonstrado interesse em conhecer o projeto, enviei uma mensagem que continha os detalhes do mesmo.

Minha angústia, nesta ocasião, relacionava-se às recusas dos/as professores/as em participar do grupo.⁶⁴ Tanto nas mensagens, constantes dos *e-mail's* que recebi, quanto nos contatos telefônicos, os motivos para recusa foram, invariavelmente, do tipo:

**fico feliz com o convite, mas infelizmente não disponho das quartas-feiras para tal;*

**o projeto é de suma importância para o desenvolvimento do ensino de história, contudo, neste horário eu estou dando aula;*

**infelizmente não vou poder participar, pois estou com uma carga horária bastante grande e não poderei com isso te ajudar.*

Para tentar conciliar os dias e horários dos/as professores/as interessados em participar do grupo, sugeri outros dias e horários da semana. Mesmo assim, essa tentativa não surtiu efeito. Recebi mensagens do tipo:

**infelizmente, não poderei participar do curso. Surgiram outras atividades que tomarão todo meu tempo...;*

**no momento, devido a compromissos pessoais, não disponho do horário que sugeriste, em nenhum dos dias da semana.*

Confesso que houve dias em que tive vontade de desistir do trabalho. Mas havia, em meu íntimo, um desejo imenso de continuar em frente e de tornar esses pequenos fracassos um grande desafio, o de continuar tentando. Esse desejo ficava ainda mais

⁶³ As duas professoras aceitaram o convite para participar do grupo.

⁶⁴ Foram contatados em torno de vinte e dois professores/as, destes, dez recusaram o convite, cinco não retornaram as mensagens e, num primeiro momento, sete aceitaram o convite. No entanto, o grupo constituiu-se de seis integrantes, pois uma professora desistiu antes mesmo do início do curso, não compareceu ao primeiro encontro e nem mesmo avisou da sua desistência.



forte, quando recebia uma mensagem dizendo, por exemplo, *tenho interesse em participar do grupo. Inclusive tenho disponibilidade nas quartas-feiras para os encontros quinzenais. Estou à disposição. Ou ainda, gostaria muito de participar do curso, fico aguardando um contato.* Cada retorno positivo constituiu-se em mais um ponto do bordado que estava apenas começando....

A opção por fazer os contatos por outras vias que não as direções das escolas, em certa medida foi importante, pois trabalhei com quatro professoras que se inscreveram no curso por interesse próprio e sem a mediação das instituições onde lecionavam. Duas professoras inscreveram-se a partir da indicação das direções, o que influenciou, de certa forma, a participação, o envolvimento e a disposição destas professoras no curso.

A angústia também se fez presente no momento em que percebi que o grupo que se constituía seria formado, basicamente, por professoras de história, ou seja, seria composto apenas por mulheres. É importante frisar que isto não estava previsto inicialmente, havia inclusive uma certa preocupação e empenho em conseguir indicações de professores de história, o que acabou se tornando uma tarefa difícil, uma vez que a maioria das sugestões de nomes era de professoras.

Saliento, no entanto, que foram contatados oito professores. Destes, três não retornaram as mensagens ou ligações (deixei recados) e os outros cinco recusaram o convite pelos seguintes motivos:

**nas duas escolas onde leciono história (município) não há computadores, e menos ainda salas de informática disponíveis aos alunos, logo, não há internet;*

**infelizmente não disponho das quartas-feiras para tal;*

**tenho uma carga horária elevada, estou lecionando três turnos, quase todos os dias, portanto, não tenho tempo para participar de cursos;*

**não tenho como participar do curso, mas indico a minha esposa que também é professora de história;*

**estou dando aula neste dia e horário.*

Praticamente todos os professores contatados que retornaram as mensagens ou ligações indicaram colegas ou amigos que poderiam ter interesse pela temática do curso, o que foi significativo, pois acabei construindo uma rede de contatos que pode, inclusive, ser utilizada futuramente.



Finalmente o grupo se constituiu: apresentação das professoras e escolas...

Uma vez constituído o grupo, o novo ponto do bordado consistiu no início do curso propriamente dito.

No primeiro encontro do grupo, pactuei com as professoras os papéis que desempenharíamos ao longo do curso. Nesse pacto firmamos, mediante discussões, uma *relação de contrato* entre pesquisadora e atores. Como sugere Alberto Melucci, essa relação de *contrato* é sempre uma *negociação* entre “*dois interesses diversos, aquele do pesquisador de captar informações e aquele do ator de aumentar a própria capacidade de ação por meio da auto-reflexão, [que] podem se encontrar temporariamente e tornar possível uma troca*”⁶⁵. Nesta perspectiva, não se trabalha com a idéia de que o pesquisador deva assumir um papel missionário, ou seja, o de dar consciência aos sujeitos da pesquisa que não possuem condições de produzi-la sozinhos.⁶⁶

No entanto, isso não significa, alerta Melucci, que o pesquisador deva “*fugir da responsabilidade de tornar acessível à palavra que significa colocar em condições os atores mais frágeis de serem atores de contrato. O pesquisador não tem o monopólio dos recursos cognitivos, mas pode colocar à disposição dos atores instrumentos para desenvolverem a sua capacidade de aprender a aprender*”⁶⁷.

Seguindo as indicações de Melucci, estabeleci com o grupo de professoras uma relação que se travou em um terreno de responsabilidades, um espaço de *contrato cognitivo e ético*, encontro difícil onde se estabelece o reconhecimento entre diversos, além de juntarem-se duas exigências que a complexidade nos apresenta: *a de existir e a de existir-com*⁶⁸. Como sugere Melucci, “*Time to be e time to care se entrelaçam inextricavelmente*”⁶⁹.

⁶⁵ MELUCCI, Alberto. *A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Petrópolis: Vozes, 2001. p.165. (Agradeço a colega Carmen Zeli a indicação desta obra).

⁶⁶ Ibidem, p.161-164.

⁶⁷ Ibidem, p.170.

⁶⁸ Ibidem, p.169.

⁶⁹ Idem.



Um passo importante na consolidação do contrato ético foi o uso do *Termo de Consentimento Informado (anexo E)*, que registra a autorização para utilização dos dados e participações pessoais das professoras nessa dissertação e em artigos científicos. Nenhuma das professoras expressou desejo de ser identificada por seu nome, o que me levou a utilizar, no decorrer deste texto, letras do alfabeto, aleatórias, para identificá-las, assim como as escolas onde atuam, também mantidas sem identificação.

A idéia inicial era interagir com seis professores/as, representando, a cada dois, a rede pública municipal, estadual, além da particular de Porto Alegre/RS. No entanto, devido às dificuldades apresentadas, essa paridade não foi possível. O grupo constituído foi integrado por *uma* professora da rede pública municipal, *duas* professoras da rede pública estadual e *três* professoras da rede particular, sendo uma das escolas particulares localizada em Gravataí/RS. Penso que essa falta de paridade, de fato, não interferiu no trabalho como um todo, na medida em que todas as redes de ensino foram contempladas.

Além disso, é importante frisar que o grupo, num primeiro momento, constituiu-se com seis professoras, mas não foram todas que permaneceram até o final. As professoras **R.**, **I.**, **A.** e **S.** participaram de todo o processo; **O.** participou até o quinto encontro do grupo, depois desistiu, e **N.** não participou de todo o processo de trabalho, pois não implementou o projeto na escola, apesar de continuar mantendo contato com o grupo até o final dos encontros.⁷⁰

Apresento, abaixo, o que me coube saber da trajetória profissional de cada uma das professoras do grupo. Esses dados constam da ficha de identificação profissional,

⁷⁰ Assinalo que **N.**, desde o início do curso, participou muito pouco dos encontros, pois estava envolvida com o doutorado, com as suas aulas na escola, etc. Em uma mensagem enviada para justificar a sua falta no último encontro do grupo, **N.** escreve “[...]tenho tido um monte de coisas para fazer, o projeto na escola não tem andado, estamos em conselho de classe, eu estive de licença, doente, com amigdalite e, para piorar, amanhã terei a conferência na [...] (universidade onde cursa o doutorado), não poderei participar, portanto. Como boa notícia tenho que meus alunos da noite vão poder participar de aulas de informática agora, pois finalmente apareceu um monitor para o lab. de informática. Bem, se o curso vai acabar e eu não pude participar, desculpa, mas o pouco que participei já foi produtivo para mim, obrigada.[...]” (Mensagem recebida por e-mail no dia 15/09/2003, às 18:02). É importante frisar que **N.** atua como professora de história em uma escola municipal de Porto Alegre/RS que se localiza na periferia de Porto Alegre, segundo a professora, a *vila é uma das mais pobres*, a escola é de porte médio, os alunos residem, na maioria das vezes, na própria localidade.

Ressalto que, todas as mensagens postadas no forchat e utilizadas na dissertação serão mantidas integralmente, ou seja, preservarei a forma com que elas foram postadas no ambiente virtual, inclusive com as possíveis incorreções gramaticais que apresentarem. Tomei esta decisão por entender que o interesse maior centrava-se nas discussões e nas idéias apresentadas. **(Grifos meus)**



por mim elaborada, que quatro das participantes preencheram no último encontro do grupo.

*A., 31 anos, atua como professora de história há três anos, já tendo atuado como professora de geografia por meio ano. Iniciou como professora da rede municipal de Esteio. Depois foi para a rede estadual de Porto Alegre, onde atua até hoje no Ensino Médio. Possui uma carga horária semanal de 20 horas. Atua também na coordenação de disciplina e é membro do Conselho Escolar. Concluiu o curso de graduação em história no ano de 1995, sendo que cursou o bacharelado na mesma área. Entre a formatura e o curso de mestrado foi bolsista de aperfeiçoamento da FAPERGS. O curso de Mestrado em *História Política* foi concluído no ano de 2000.

*Meu primeiro emprego foi no município de Esteio, trabalho duro aquele!!! No Estado, ingressei em 2000, sou novata, portanto. Gosto muito de ensinar e mais ainda de aprender. Por enquanto é só...*⁷¹

*I., 31 anos, atua como professora de história há seis anos. Iniciou a carreira profissional mediante um contrato temporário no Estado, em março de 1998. Por meio dele, teve experiência no Ensino Fundamental, Ensino Médio e suplência de 2º grau (noturno). Em 1999, atuou no Ensino Médio de uma escola de Vale Vêneto. Em 2000, solicitou exoneração devido à vinda para Porto Alegre. De 2000 a 2002, atuou como professora de história em uma escola particular de Porto Alegre. Em 2003 passou a atuar no Ensino Médio de outra escola particular. Possui uma carga horária semanal de 16 horas. Não exerceu outra função na escola. Concluiu o curso de graduação em história no ano de 1997 e ainda não concluiu o curso de especialização em *História Contemporânea*.

*Atualmente trabalho na rede privada...já trabalhei com o fundamental, mas nos últimos três anos venho trabalhando só com o Médio...*⁷²

⁷¹ Excerto de uma mensagem postada em 14/05/2003, às 15:50:43. No primeiro dia do curso, uma das propostas feitas ao grupo é que cada uma fizesse uma apresentação no forchat, onde a frase evocadora era: *Como me tornei professora de história e qual a minha trajetória profissional*.

⁷² Excerto de uma mensagem postada em 26/05/2003, às 16:46:27. (O mesmo)



***R.**, 46 anos, atua como professora de história há vinte e dois anos, também já atuou como professora de geografia, OSPB e EMC por oito anos. Iniciou a trajetória como professora de OSPB, em 1981. Conseguiu ampliação da sua carga horária agregando as disciplinas de história e EMC, permaneceu na escola até 1986. No ano de 1983, ingressou no magistério público estadual, onde atua até hoje, lecionando as disciplinas da área de Estudos Sociais em uma escola da periferia de Porto Alegre. Desde 1989 até os dias atuais, atua em uma escola estadual como professora de história no Ensino Médio e no curso normal, num total de 20 horas. Em 1993, ingressou em uma escola particular, lecionando história, OSPB e EMC no Ensino Médio. Hoje, leciona história na 8ª série e no Ensino Médio, num total de 18 horas. A carga horária semanal total é de 38 horas. Já foi vice-diretora do noturno na escola estadual. Na escola particular é, atualmente, coordenadora do Departamento de Estudos Sociais e divide a Coordenação de Projetos com a professora de filosofia. Concluiu a graduação em história no ano de 1981 e o curso de especialização em *Artes Plásticas: Suportes Científicos e Práxis*, no ano de 1983.

Em 1986, pedi demissão do [...] e fiquei trabalhando somente no estado até 1993, porque resolvi que não daria mais aula no ensino fundamental. Em 1993 comecei a trabalhar [...] (na escola particular), onde estou até hoje. A oportunidade de trabalhar lá ocorreu em consequência da escola ter implantado nesse ano, o ensino médio. A partir de 2002, passei a trabalhar também com uma turma de 8ª série.⁷³

***S.**, 39 anos, atua como professora de história há onze anos. Também já atuou como professora de geografia durante um ano. O seu primeiro ano de magistério foi como professora contratada do Estado (1992). No ano de 1993, começou a exercer docência em uma escola particular onde trabalha até hoje. A professora ministra a disciplina de história para o Ensino Fundamental (6ª e 8ª série) e Ensino Médio (duas turmas do 2º ano); no ano de 2002 lecionou geografia para uma turma de 8ª série, nesta mesma escola. Não exerceu outra função na escola. A carga horária semanal é de 35 horas.

⁷³ Excerto de uma mensagem postada em 14/05/2003, às 15:48:20. (O mesmo)



Concluiu o curso de graduação em história, no ano de 1989, e, desde 1996, é especialista em *História do Rio Grande do Sul*.

*Sou professora há 10 anos, escolhi o curso de História por ser uma apaixonada, passados todos estes anos ainda mantenho o mesmo entusiasmo com a história.*⁷⁴

*N., 37 anos, atua como professora de história há 10 anos. Já lecionou as disciplinas de geografia e filosofia. Iniciou como professora do Estado em 1986 onde atuou até 1988. De 1993 até 1995 atuou como professora da Prefeitura de Porto Alegre. No ano de 2002, retornou à Prefeitura de Porto Alegre, onde atua até hoje. Em uma escola municipal ministra a disciplina de filosofia nas séries C20 e C30, assim como, de história, no ensino de jovens e adultos (T40, T50 e T60). Possui uma carga horária semanal de 40 horas. Não exerceu outra função na escola. Concluiu a licenciatura curta em Estudos Sociais no ano de 1985, o curso de bacharelado em 1989 e o curso de mestrado em história no ano de 2000. Iniciou o curso de doutorado em história no ano de 2003, ano em que concluiu a licenciatura plena em história.

Oi pessoal. Desculpa mas só tive tempo hoje de entrar em contato. Sou professora da rede municipal e trabalho com história no SEJA jovens e adultos...⁷⁵ [...] estou recomeçando, até agora só trabalhei 2 anos, depois parei 8, é bom compartilhar experiências...⁷⁶

Friso que, como **O.**⁷⁷ já não participava mais do curso quando do preenchimento desta ficha, não possuo dados acerca da sua trajetória profissional, o que me foi possível

⁷⁴ Excerto de uma mensagem postada em 14/05/2003, às 15:42:15. (O mesmo)

⁷⁵ Excerto de uma mensagem postada em 20/05/2003, às 23:44:56. (O mesmo)

⁷⁶ Excerto de uma mensagem postada em 25/05/2003, às 22:59:40. (O mesmo)

⁷⁷ A desistência de **O.** foi comunicada, por ela, através de um *e-mail* onde constava a seguinte mensagem “Olá, Marta. Estou entrando em contato para me desligar do grupo. Agradeço a oportunidade de participar” (mensagem postada em 21/07/2003, às 17:15). Imediatamente após o recebimento da mensagem entrei em contato, por telefone, com a professora, para saber o motivo da desistência. Ela disse que resolveu desistir do curso pois ficou chateada com a forma com que uma das suas colegas a abordou no encontro virtual que ocorreu no dia 19/07/2003. Tentei fazê-la repensar a sua posição, argumentando que pode ter sido apenas um mal-entendido. Argumentei que em um diálogo virtual onde não vemos os olhos, a expressão facial e não escutamos o tom da voz, esse tipo de problema pode ocorrer mais facilmente, uma vez que o sentido de uma frase pode ser modificado por uma expressão facial, por



coletar mediante mensagens postadas no forchat é o que segue: a professora, de 41 anos, atua como professora de história na 7ª série do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio e coordena o laboratório de informática da mesma escola onde exerce docência. A escola é estadual, localiza-se em Porto Alegre/RS, em um bairro de classe média/baixa.

Aqui apresento, ainda, algumas características gerais das escolas onde, efetivamente, as professoras implementaram os projetos, escolas que não serão identificadas pelos nomes:

*a escola particular onde **R.** atua como professora de história localiza-se na zona central de Porto Alegre/RS, possui Ensino Fundamental e Ensino Médio e é de porte médio. As turmas possuem em torno de 20 alunos que, na sua maioria, são de classe média/alta. A escola foi fundada em 1965. Possui um Núcleo de Informática Educativa/NIED, com 22 computadores, todos com acesso à internet, onde há um técnico em informática para auxiliar os professores e os alunos quando necessário;⁷⁸

*a escola estadual onde **A.** atua como professora de história localiza-se em Porto Alegre/RS, é de Ensino Médio, tem em torno de 25 alunos por turma, número que pode variar, pois a matrícula é por disciplinas. A escola é de porte médio, os alunos, na sua

exemplo. É importante destacar que neste encontro estava prevista a discussão de dois pequenos textos, além é claro, de uma conversa prévia acerca dos projetos, mais especificamente, sobre os temas que seriam propostos pelas professoras para serem explorados por seus alunos. Logo no início deste encontro, as professoras começaram a postar mensagens acerca dos textos lidos, a primeira mensagem de **O.**, no entanto, foi a seguinte: “*Ol, meninas. Eu vou confessar uma coisa. estou pensando em desistir deste trabalho, tanto que eu nem ia dizer qual o meu assunto. Explico porquê! Eu tenho um desafio a vencer. Fui convidada a participar de um projeto de doação de órgão com as 2 sétimas séries. É muito diferente do usual, ou melhor da visão tradicional da história. Como integrar este assunto a história. Acho que é muito diferente do que todo mundo, por aqui, vai desenvolver. Acho que não fecha muito com a proposta de atividades. Eu vou encarar o desafio, só não sei onde vou parar*” (mensagem postada em 19/07/2003, às 19:10:50). Em resposta, incentivei-a a continuar no grupo, além de assinalar que a riqueza do trabalho estava justamente nas diferenças e na heterogeneidade dos trabalhos propostos. No final perguntei por que ela achava que o tema proposto não fecharia com a proposta do trabalho. Ela respondeu: “*Porque é uma visão diferente. Sempre trabalhamos partindo de um fato histórico e partimos para os desdobramentos. É novidade para mim trabalhar qualquer assunto e buscar onde a história se encaixa.*” (mensagem postada em 19/07/2003, às 19:39:31). Esta mensagem denota a sua concepção de história. Esta questão, mais especificamente, será discutida com mais vagar no capítulo três, desta dissertação. Perguntei-me então: “*Achas que meu assunto serve para este trabalho?*” (mensagem postada em 19/07/2003, às 19:24:20). Respondi que “*sim*”. Neste momento, **S.** entra no ambiente e posta a seguinte mensagem: “*Olá, pessoal, estou chegando atrasada, qual é o babado [...]O.? Que já rendeu elogios?*” (mensagem postada em 19/07/2003, às 19:28:01). Neste momento, **O.** responde: “*Não entendi tua colocação*” (mensagem postada em 19/07/2003, às 19:30:07). Esta foi a última mensagem postada por **O.**, no forchat.

⁷⁸ Diário de campo, anotações realizadas em 12/09/2003.



maioria, são de classe média/baixa. A escola não possui laboratório de informática.⁷⁹ Não tive oportunidade de visitar a mesma, pois A. trabalhou com seus alunos no Núcleo de Tecnologia Educacional/NTE;

*a escola particular onde I. atua como professora de história localiza-se na zona central de Porto Alegre/RS, é de Ensino Fundamental e Ensino Médio. As turmas possuem em torno de 25 alunos, é de porte médio, os alunos, na sua maioria, são de classe média/alta. A escola possui um laboratório de informática, com 16 computadores, todos com acesso à internet. Além disso, há um técnico em informática para auxiliar os professores e os alunos quando necessário;⁸⁰

*a escola particular onde S. atua como professora de história localiza-se em uma região de muitas indústrias, em Gravataí/RS, possui Ensino Fundamental, Ensino Médio e uma turma de educação de jovens e adultos (EJA). A escola tem em torno de 3.000 alunos, as turmas possuem em torno de 50 alunos, cada série tem, em média, três turmas, as aulas ocorrem nos turnos manhã, tarde e noite. A escola é, portanto, de grande porte. Os alunos, na sua maioria, são de classe baixa. A escola é particular, mas possui uma mantenedora que financia os custos dos alunos carentes (mensalidades, uniforme, material escolar, alimentação...). Ela possui dois laboratórios de informática: o primeiro possui 22 máquinas, todas com acesso a internet, o segundo está em fase de organização, possui várias ilhas de computadores com acesso à rede. Os monitores que trabalham no laboratório são alunos da própria escola, que, a princípio, destacaram-se nesta área.⁸¹

As tramas do bordado...

Não há método, não há receita, somente uma grande preparação.

Gilles Deleuze

⁷⁹ Diário de campo, anotações realizadas em 26/08/2003.

⁸⁰ Diário de campo, anotações realizadas em 12/09/2003.

⁸¹ Diário de campo, anotações realizadas em 20/08/2003.



A experiência do curso, que previu encontros presenciais e virtuais, foi realizada no decorrer de cinco meses, de maio a setembro de 2003.

Os encontros do grupo ocorreram de forma síncrona⁸², uma vez a cada quinze dias, nas quartas-feiras, das 14 horas às 16 horas, e assincronamente⁸³, pela internet, durante a semana. Foram realizados, no total, oito encontros presenciais. Também decidimos realizar encontros síncronos virtuais, que ocorreram em finais de semana (sábados ou domingos à noite) quando todas tinham disponibilidade de acessar a internet. A duração destes encontros variou entre uma e três horas, dependendo do assunto e da disponibilidade de tempo das professoras. Foram realizados, no total, três encontros desta natureza.⁸⁴

Algumas das discussões sobre ensino de história e tecnologias de informação e comunicação, que ocorreram de forma síncrona e assíncrona, foram mediadas por alguns textos ou excertos, por mim previamente definidos, com o objetivo de problematizar o tema discutido. Paralelamente às discussões, desenvolvemos algumas atividades educativas, no laboratório de informática, com o objetivo de refletir sobre potencialidades, limites e implicações pedagógicas dessas tecnologias para o ensino de história. Mais ao final, as discussões e reflexões direcionaram-se para os projetos que foram elaborados e desenvolvidos nas escolas.

Tive como premissa não propor um trabalho fechado, pois, como assinala Edgar Morin, “*é preciso aceitar caminhar sem um caminho, fazer o caminho enquanto se*

⁸² Segundo Palloff e Pratt, podemos definir sincrônico como um “tipo de comunicação no qual as pessoas comunicam-se ao mesmo tempo. Um exemplo é o chat, no qual todas as pessoas digitam ao mesmo tempo.” (PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço*. Porto Alegre: Artmed, 2002.p.225).

⁸³ Segundo Palloff e Pratt, podemos definir assincrono(a) como um “tipo de comunicação que pode ocorrer em qualquer momento e em intervalos irregulares, isto é, quando as pessoas comunicam-se *on-line* sem que haja necessariamente interação. É o modo predominante de comunicação utilizada nos *e-mails*, em grupos usenet e em mensagens e avisos presentes nos *sites*.” (Ibidem, p.223). Ou seja, os participantes não precisam estar ao mesmo tempo comentando e postando as suas mensagens. Cada um acessa o ambiente no dia, horário e local que desejar.

⁸⁴ O grupo, em conjunto, discutiu e decidiu qual o melhor dia e horário para que ocorressem os encontros, estes ocorreram em salas de aula convencionais e/ou no Laboratório de Informática do Ensino Superior/LIES, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Saliento que as datas dos encontros presenciais foram as seguintes: 14/05/2003, 28/05/2003, 11/06/2003, 25/06/2003, 09/07/2003, 23/07/2003, 06/08/2003 e 17/09/2003. Já os encontros síncronos virtuais ocorreram nos dias 19/07/2003, 03/08/2003 e 23/08/2003. Foram, no total, 16 semanas de interação no forchat, com um total de 352 mensagens postadas no ambiente.



*caminha*⁸⁵. Nessa perspectiva, tentei construir o caminho no decorrer da pesquisa, tendo como companheiras a incerteza e a dúvida, que sempre estiveram muito presentes nesta trajetória, uma vez que não haviam receitas a serem seguidas.

Um primeiro passo foi optar por não planejar todos os encontros de uma só vez. Assim sendo, toda a preparação e organização dos mesmos ocorreram na semana que antecedia cada um dos encontros. Dessa forma, não houve uma imposição prévia do caminho a ser seguido, esse foi sendo construído tomando como base as discussões realizadas, os questionamentos, as dúvidas, as curiosidades e as reações do encontro anterior, que surgiam com o desenvolvimento dos trabalhos do grupo. Assinalo que todo processo de preparação e organização dos encontros foi realizado em conjunto com a orientação.

Entretanto, achei importante definir alguns eixos de reflexão e discussão, levando em conta o problema de pesquisa. Estabeleci, então, cinco eixos, a saber: *as práticas pedagógicas e concepções de história e de ensino de história; tecnologias digitais e o nosso cotidiano; ambientes virtuais de aprendizagem e ensino de história; a internet e o ensino de história* e, por fim, *a elaboração e execução de um projeto com uma turma*. A partir destes eixos, pensei e estruturei cada um dos encontros com o grupo de professoras.

Inicialmente, procurei mapear quais eram as concepções acerca de história, ensino de história, assim como, as práticas pedagógicas e os interesses das professoras que integravam o grupo. Este primeiro momento teve como objetivo geral saber de que lugar cada uma das professoras estava falando.

No primeiro encontro, o grupo teve a oportunidade de utilizar o ambiente virtual de aprendizagem⁸⁶, denominado *Forchat*, que foi desenvolvido pela equipe do Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição/LELIC, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escolhi especificamente este ambiente virtual de aprendizagem, por já ter utilizado o mesmo como aluna em uma disciplina do curso de

⁸⁵ MORIN, op.cit., p.36.

⁸⁶ A expressão ambientes virtuais de aprendizagem/AVA, para Liane Tarouco “*está relacionada a programação de condições de aprendizagem, enriquecidas com recursos da informática para estimular a aprendizagem por meio da construção de conceitos e da interação do aluno com o professor, com os colegas, com os recursos utilizados e com o objeto de conhecimento.*”⁸⁶ Capturado no site <http://penta2.ufrgs.br/edu/ambvirt/ambvirt2t>, no dia 09/06/2003, 00:05h. Ver capítulo 04 dessa dissertação.



mestrado em educação⁸⁷ e por identificar nele características singulares. Destaco algumas:

- as mensagens postadas ficam gravadas, não havendo possibilidade de apagá-las. Isto é importante, pois no final tem-se um histórico de todas as discussões e intervenções individuais e coletivas postadas no ambiente;
- as mensagens estão divididas por semana e ficam disponíveis. Se algum professor integrante desejar retornar para uma discussão de uma semana anterior somente precisará procurar a semana no *menu*, clicar e ler as mensagens postadas, e, se desejar, poderá ainda postar uma nova mensagem;
- todos podem se manifestar sobre qualquer assunto proposto, aliás, o ambiente se “alimenta” da participação de todos;
- não é necessário aguardar uma hora ou um dia específico para manifestar opinião sobre um determinado assunto, tampouco é preciso fazer silêncio quando algum outro colega está apresentando a sua opinião. As mensagens são postadas simultaneamente;
- as mensagens postadas são exibidas, tanto as síncronas quanto as assíncronas, numa mesma janela de acordo com a data de envio ou com a vontade do participante em postar a mesma entre outras que não a última enviada. Assim sendo, todas as mensagens ficam registradas em uma única página e são expostas quando o participante, através de uma senha, acessa o ambiente para ler e/ou postar suas mensagens;
- não há limite de espaço e tempo, as mensagens podem ser de qualquer tamanho.

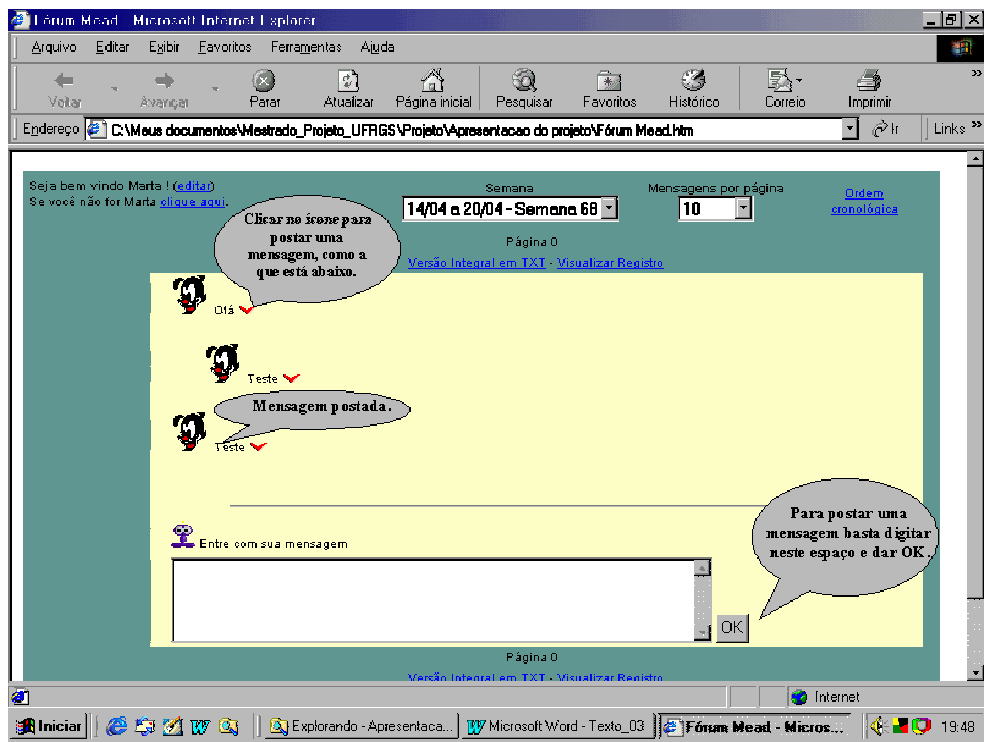
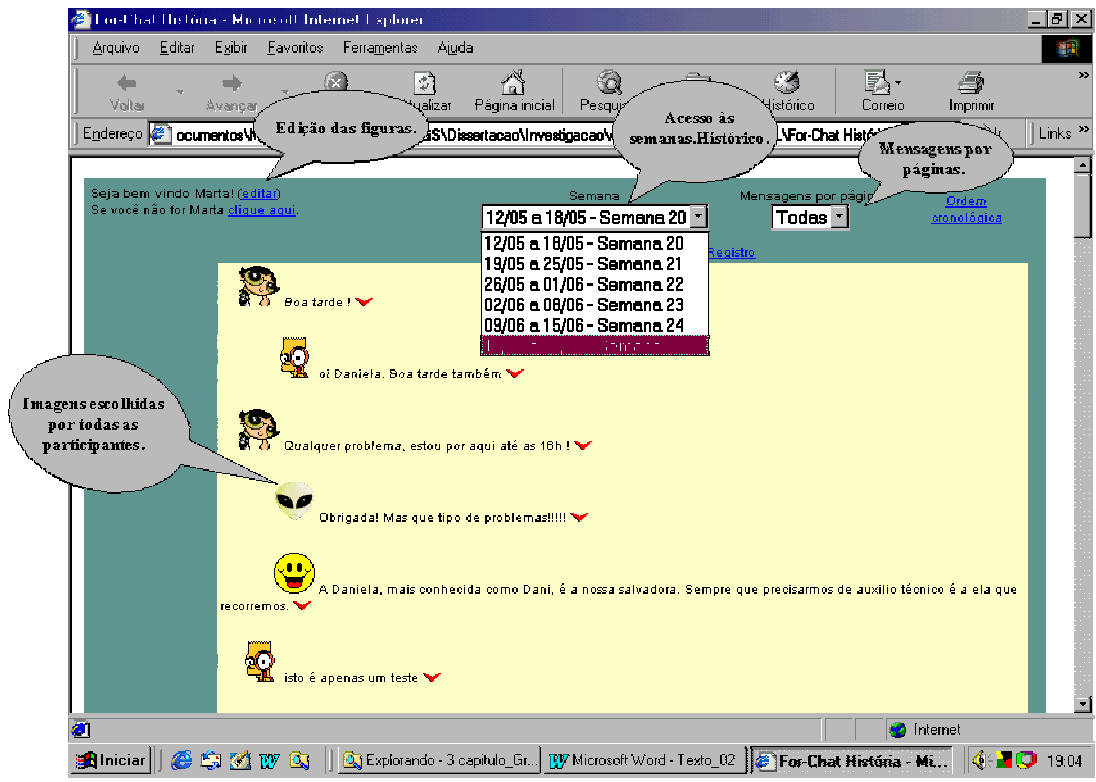
É importante assinalar, ainda, que esse ambiente virtual possui uma concepção híbrida, e como indica Margarete Axt, o *forchat* “é uma ferramenta de comunicação, que viabiliza o intercâmbio de informações em formato de lista de discussão, acoplando facilidades de fórum e de Chat que possibilitam o registro e o acompanhamento do nível de assimilação de conteúdos, bem como de participação e frequência, por usuário”⁸⁸.

Apresento abaixo, duas janelas do forchat:

⁸⁷ Disciplina denominada “Sentido e Autoria em ambientes virtuais de aprendizagem: condições de possibilidades, in(ter)venção, avaliação”, ministrada pela professora Dra. Margarete Axt, em 2002/1.

⁸⁸ AXT, op.cit.,p.01.(mimeo)





Como todas as mensagens postadas ficam armazenadas, num momento seguinte, as questões e discussões realizadas no forchat puderam ser retomadas pelo grupo. Procurei deixar claro ao grupo que o forchat somente teria sentido se ele fosse “alimentado” com as mensagens postadas pelas professoras. Assim sendo, uma das minhas preocupações foi criar estratégias que incentivassem a utilização deste ambiente.

Num segundo momento, direcionei as discussões para a temática *tecnologias digitais e o nosso cotidiano*. Os objetivos eram: instigar as professoras a falar como viam as tecnologias inseridas no seu cotidiano e na sua vida; perceber como elas refletiam sobre suas experiências frente a essas tecnologias e, ao final, identificar como percebiam e concebiam a relação entre tecnologias e escola.

Com o intuito de incentivar a discussão, apresentei o primeiro trecho dos filmes *Inimigo do Estado*⁸⁹ e *Mensagem para você*⁹⁰. O principal critério para escolha destes filmes foi que, apesar deste não ser o foco principal, ambos tratavam do tema tecnologias de informação e comunicação em diferentes perspectivas. No primeiro, as tecnologias são apresentadas na perspectiva da vigilância e do controle que elas propiciam. Já o segundo filme, em contraponto, destaca os tipos de relacionamentos que podem surgir facilitados pela comunicação via rede.

Com a exibição de parte destes dois filmes procurei problematizar questões que envolvessem posições únicas acerca das tecnologias digitais, como por exemplo, de tecnofóbicos e tecnófilos⁹¹. Propus ao grupo uma reflexão sobre a importância do equilíbrio, onde nenhuma das perspectivas possa ser excluída como possibilidade.

Observei que o grupo valorizou as positivities das tecnologias de informação e comunicação, deixando de lado, por exemplo, questões fundamentais como as relacionadas à vigilância e ao controle. Além disso, percebi que não houve interesse por esta discussão. Havia, sim, uma ansiedade para discutir questões relacionadas à utilização da informática na educação.

Este encaminhamento levou-me a pensar justamente nas representações de professores e a perguntar-me: aprender jeitos novos para dar aula, receitas, técnicas,

⁸⁹ Ano 1998, 132 minutos, dirigido por Tony Scott, produzido pela Touchstone Pictures.

⁹⁰ Ano 1998, 120 minutos, dirigido por Nora Ephron, produzido pela Warner Bros.

⁹¹ Tecnofóbicos são aqueles que são radicalmente contra as tecnologias e tecnófilos aqueles que são acriticamente favoráveis as tecnologias.



inovações para atrair os alunos; será que não é isso que as motiva para ir ao computador e para pensar somente o “lado positivo”? O que significam as falas e que efeitos de sentido estavam sendo explicitados naquela oportunidade?

Num terceiro momento, propus uma atividade mais “prática” para introduzir a discussão acerca dos *ambientes virtuais de aprendizagem e o ensino de história*. Tendo em vista que o forchat foi utilizado desde o primeiro encontro, e assim todas já estavam habituadas ao ambiente, achei que seria interessante propor que elaborassem uma atividade ou apresentassem uma idéia de como trabalhar com seus alunos **com** e **no** forchat um tema qualquer, relacionado à história.

Esta atividade foi importante, pois serviu como disparador da discussão sobre a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem no ensino de história. Pela primeira vez elas tiveram a oportunidade de simular um trabalho que envolvesse um ambiente virtual. Todas as atividades elaboradas foram apresentadas ao grupo, postadas no forchat e analisadas em conjunto. Esta experiência possibilitou a realização de uma discussão e reflexão mais aguçada sobre esta temática.

Quando se estabelece uma reflexão sobre tecnologias de informação e comunicação, inevitavelmente somos levados a pensar sobre os seus diferentes entendimentos, seu papel e seu uso no ambiente escolar.⁹² Na esteira desta discussão, introduzi o tema *internet e o ensino de história*. Pensei, neste momento, pelas características do grupo, que seria interessante propor duas formas de pesquisa diferenciadas na rede. Iniciei propondo uma pesquisa aberta, onde o tema a ser pesquisado deveria ser escolhido conjuntamente, sendo a única exigência que o mesmo estivesse no âmbito da história. Além da pesquisa, foi realizada, ainda, a análise dos *sites* encontrados. Após, sugeri que fosse realizada uma pesquisa guiada, ou seja, os *sites* pesquisados e analisados pelas professoras foram indicados por mim e estavam diretamente relacionados com temas históricos.⁹³ Além da minha intencionalidade na

⁹² MAGDALENA, Beatriz Corso; COSTA, Iris Elizabeth Tempel. *Internet em sala de aula: com a palavra, os professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p.106.

⁹³ Mortos e desaparecidos políticos: <http://www.desaparecidospoliticos.org.br> (disponibilização de uma rica documentação); museu de arte contemporânea da USP: <http://www.mac.usp.br> (imagens belíssimas e uma diversidade incrível de links em vários pontos do *site*); Sebastião Salgado: <http://www.terra.com.br/sebastiaosalgado> (diversidade de imagens e materiais); Conselho Indigenista Missionário: <http://www.cimi.org.br> (questões relacionadas a alteridade e diferença); Uol Biblioteca: <http://www.uol.com.br/bibliot/linhadotempo/index.htm> (questões relacionadas ao tempo); Banco de Dados da Folha: http://www1.folha.uol.com.br/folha/bd/bd_acervoonline.htm (notícias que saíram em



escolha destes endereços, também pensei na utilização mais efetiva que as professoras poderiam fazer deles em uma outra ocasião.

No final de cada uma das atividades foram realizadas discussões, onde todas as professoras fizeram comentários sobre os *sites*, relações estabelecidas entre os materiais encontrados, possibilidades e limites de utilização no ensino de história, dificuldades, assim como, o significado pessoal das experiências realizadas. É claro que, junto a isso, as professoras também assinalaram como percebem o ensino de história no contexto da internet, quais as suas potencialidades, os seus limites e as implicações pedagógicas. O fechamento deste eixo deu-se em um encontro síncrono virtual onde foram discutidas questões relacionadas ao tema “internet e educação”, tendo como pano de fundo dois textos do livro *Internet na sala de aula*⁹⁴. O primeiro demonstra a importância de levar os alunos a formularem problematizações que os conduzam em suas pesquisas na rede, e o segundo discute a importância de deixar que os alunos *surfem* na internet, buscando responder suas próprias problematizações.⁹⁵ Este encontro virtual foi muito expressivo pois, além das professoras vivenciarem a experiência, também instigou o grupo a pensar um pouco mais sobre as possibilidades de utilização de um ambiente virtual de aprendizagem no ensino de história.

Após o adensamento dos estudos coletivos, foi proposto às professoras que elaborassem um projeto de trabalho para ser vivenciado com uma de suas turmas, sobre o tema que desejassem ou definissem com a mesma. É interessante perceber como, em um primeiro momento, a perspectiva de serem levadas a elaborar um projeto para desenvolvê-lo com seus alunos gerou certa insegurança nas professoras. Todavia, na medida em que avançaram as discussões sobre internet, ambientes virtuais de aprendizagem e ensino de história, elas se mostraram progressivamente mais confiantes em relação ao desenvolvimento dos projetos. A fala de I., no último encontro do curso, é significativa desse “amadurecimento” dos trabalhos. Segundo ela “*inicie o curso sem saber como fazer esse projeto, da onde iria partir, como iria fazer e com quem, no*

jornais das mais diferentes épocas/documentos) e Rio de Janeiro através dos jornais: <http://www.uol.com.br/rionosjornais> (notícias jornalísticas/documentos).

⁹⁴ MAGDALENA e COSTA. Qual é a questão? In: MAGDALENA, Beatriz Corso; COSTA, Iris Elizabeth Tempel. *Internet em sala de aula: com a palavra, os professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p.19-22. MAGDALENA e COSTA. Espaço virtual: visitar ou habitar?. In: *Ibidem*, p.53-57.

⁹⁵ No capítulo 03 discuto mais detalhadamente essas questões.



*entanto, com o andamento do curso eu fui vendo possibilidades de trabalho e de projetos a serem feitos, caminhos. Acabou saindo!*⁹⁶.

Cada uma das professoras elaborou seu projeto de acordo com a realidade da sua escola e de seus alunos. Tal processo se desdobrou ao longo de três encontros virtuais e dois presencias, sendo que dois dos encontros virtuais foram demandados pelas próprias professoras, que sentiram a necessidade de maior aprofundamento em relação aos projetos. Durante as discussões, abri a possibilidade de realizarem trabalhos em conjunto, mas, efetivamente, ninguém optou por este caminho.

O processo de elaboração e execução dos projetos teve como base a troca e o auxílio mútuo entre as professoras. Assim, os encontros serviram como momentos propícios para troca de experiências, oferta de sugestões, além de ser um momento em que cada uma pôde exprimir suas angústias sobre os trabalhos.

Durante todo esse período acompanhei a elaboração e a execução dos projetos mediante os relatos das professoras no forchat e nos encontros presenciais, além da visita, previamente agendada com as professoras nas escolas, para assistir a um dos seus encontros com os alunos.⁹⁷ Essas visitas, que talvez pudessem gerar inquietações nas professoras, pelo estranhamento que a sensação de ser observado causa, foram, pelo contrário, bem recebidas, provavelmente em decorrência das relações pesquisadora/atores, pautadas pela abertura ao diálogo, baseadas em um pacto de confiança mútua. As visitas possibilitaram o acompanhamento da utilização das tecnologias de informação e comunicação nos seus fazeres. Além disso, forneceram importantes subsídios que fomentaram as discussões realizadas no último encontro, onde houve um relato das professoras sobre suas experiências na elaboração e execução dos projetos nas escolas, assim como, sobre a recepção e avaliação dos alunos acerca do trabalho proposto. O encontro possibilitou que todas fizessem um balanço geral da experiência específica, mas, também, da experiência enquanto participante do grupo. O balanço foi realizado oralmente, registrado por escrito e gravado.⁹⁸

⁹⁶ Diário de campo, anotações realizadas no dia 17/09/2003.

⁹⁷ As datas das visitas foram as seguintes: 20/08/2003, visitei **S.**; no dia 25/08/2003, visitei **I.**; no dia 26/08/2003, visitei **A.** e no dia 12/09/2003, visitei **R.**

⁹⁸ A gravação do encontro, em fita k7, teve o consentimento de todas as professoras presentes.



Durante todos os trabalhos com o grupo os instrumentos de pesquisa utilizados foram o “diário de campo”, onde registrei desde os passos iniciais da pesquisa, os acontecimentos, os sentimentos em que me via enredada, até as anotações detalhadas das situações vivenciadas/observadas com o grupo, ressaltando que essas eram realizadas logo após cada encontro, registrando, inclusive, os sentimentos que me envolviam; o histórico do forchat, onde ficaram gravadas todas as mensagens postadas e as mensagens recebidas/enviadas por correio eletrônico; roteiros de pesquisa/análise, onde as professoras fizeram anotações sobre os *sites* visitados; formulários e roteiro para a confecção do projeto. Sempre que necessário, com o consentimento das professoras, gravei as discussões realizadas.

Além do diário de campo e do histórico do forchat, como todas as participantes possuíam endereços eletrônicos próprios,⁹⁹ foi criada uma lista eletrônica do grupo, que ajudou a criar uma *conexão virtual*¹⁰⁰. Mediante esta lista o grupo pôde: trocar informações e bibliografias; expor dúvidas, incertezas e questionamentos; trocar idéias; enviar textos, recados e projetos; confirmar ou não a presença nos encontros; solicitar e fornecer orientações técnicas acerca do forchat, dos computadores e, do próprio correio eletrônico; fazer combinações prévias quanto aos dias, horários e locais dos encontros, assim como, das visitas às escolas, etc.

Utilizei a lista eletrônica para incentivar a participação das professoras no forchat de maneira intensiva e entusiástica, assim como enviei mensagens de incentivo quando da elaboração e execução dos projetos, esclareci dúvidas e fiz sugestões quanto aos trabalhos. Como sugere Moran, “*a lista eletrônica é um novo campo de interação*

⁹⁹ Friso que **R.** utilizou desde o primeiro encontro o *e-mail* de seu marido, o que, num primeiro momento, foi encarado com naturalidade pelo grupo. No entanto, quando passou a utilizar o *e-mail* para corresponder-se com os seus alunos, na turma em que o projeto estava sendo implementado, ocorreu um fato muito interessante, e que foi narrado com muita graça pela professora, segundo ela: “*quando passei o meu e-mail para a turma, as minhas alunas enlouqueceram e me disseram: onde já se viu a senhora utilizar o e-mail do seu marido? Sentamos juntas e as gurias criaram um e-mail para mim, no Yahoo, esse endereço, a partir daquele dia, passou a ser utilizado pela gente.*” (Diário de campo, anotações realizadas em 17/09/2003). Essa fala ocorreu no último encontro com o grupo, quando compartilharam e discutiram a experiência vivenciada por todas elas. Percebi que a professora tem uma relação de muita abertura e cordialidade com os seus alunos, o que contribui para o bom andamento dos trabalhos.

¹⁰⁰ Expressão utilizada por MORAN, José Manuel. Como utilizar a Internet na educação. *Ci. Inf.*, Brasília, v.26, n.2, p.139, maio/ago.1997. Foram trocadas 104 mensagens via correio eletrônico.



que se acrescenta ao que começa na sala de aula, no contato físico e que depende dele”¹⁰¹.

Neste trabalho, esforcei-me em estabelecer uma relação com as professoras baseada na *ética da escuta*¹⁰², assentada no respeito e nas relações de reciprocidade. Nesta perspectiva, creio que estivemos sempre nos provocando e nos incitando a discutir e a refletir sobre os temas que estavam sendo abordados.

Assim sendo, apresento, abaixo, um quadro onde sistematizo os *focos temáticos*, as *ações*, os *focos de observação* e o cronograma da investigação realizada:

FOCOS TEMÁTICOS	AÇÕES	FOCOS DE OBSERVAÇÕES	ENCONTROS	
			Síncrono	Assíncronos
As práticas pedagógicas e concepções de história e de ensino de história.	Apresentação do curso. Discussão sobre o que as motivou a aceitar o convite para participar deste grupo. Apresentação das professoras no forchat. Dinâmica de grupo: quais as concepções acerca da história e ensino de história. Debate sobre o tema.	*Trajetórias das professoras. *Concepções das professoras sobre história e ensino de história. *Práticas que desenvolvem na escola.	14/05	-x-
Tecnologias digitais e o nosso cotidiano.	Discussão sobre a inserção das tecnologias no nosso cotidiano. Apresentação de trechos de dois filmes para incentivar uma discussão. Discussão acerca do tema, no forchat.	*Concepções e percepções dos professores acerca das tecnologias na sua vida e na escola.	28/05	-x-

¹⁰¹ Ibidem, p.139.

¹⁰² René Barbier recomenda o trabalho de escuta sensível como um princípio fundante. BARBIER, R. A escuta sensível e a educação. In: *Revista da ANPED*, São Paulo, 1997.



Ambientes virtuais de aprendizagem e ensino de história.	Exploração dos usos pedagógicos dos ambientes virtuais de aprendizagem. Elaboração individual de uma atividade ou apresentação de uma idéia de como trabalhar com/no forchat um tema de história com os alunos. Discussão sobre os resultados.	*Modos de apropriação do ambiente virtual de aprendizagem. *Como percebem os usos pedagógicos deste ambiente, possibilidades e limitações. *Impressões acerca da experiência. *Concepções de história e ensino de história.	11/06	-x-
A internet e o ensino de história.	Pesquisa aberta na internet. Análise dos <i>sites</i> encontrados. Socialização dos <i>sites</i> realizada oralmente. Discussão e comentários sobre os <i>sites</i> encontrados.	*As professoras diante da não-linearidade da internet e a variedade de informações presentes na rede. *Critérios de análise dos <i>sites</i> . *Potencialidades, limites e implicações pedagógicas deste trabalho para o ensino de história. *Concepções de ensino de história.	25/06	-x-
	Pesquisa guiada na internet. Análise dos <i>sites</i> indicados. Socialização dos <i>sites</i> realizada oralmente. Discussão e comentários sobre os <i>sites</i> .	*Como concebem e relacionam-se com: o tempo, a documentação histórica, trabalho com imagens e notícias jornalísticas de época. *Critérios de análise dos <i>sites</i> . *Potencialidades, limites e implicações pedagógicas deste trabalho para o ensino de história.	09/07	-x-
	Encontro virtual síncrono: discussão dos textos “ <i>Qual é a questão?</i> ” e “ <i>Espaço virtual: visitar ou habitar?</i> ”	*Concepções acerca da utilização da internet na sala de aula.	-x-	19/07
Proposta de um projeto de trabalho com uma turma.	Elaboração, discussão e implementação da proposta. Realização de dois encontros virtuais síncronos. Visitas às escolas. Avaliação da experiência vivenciada pelas professoras.	*Concepções acerca do ensino de história e as tecnologias de informação e comunicação. *As estratégias adotadas. *Mudanças e permanências em relação às concepções iniciais dos professores sobre a utilização das tecnologias de informação e comunicação no ensino de história. *Características, limites e possibilidades dos projetos desenvolvidos.	23/07 06/08 17/09	19/07 03/08 23/08



Mais alguns pontos tecidos...

A investigação é um processo educativo, não apenas pelo que se descobre acerca dos outros, mas pelo que se descobre acerca de nós próprios.

Peter Woods

Apresentei acima os caminhos que percorri no desenvolvimento do curso, caminhos trilhados em conjunto com o grupo de professoras. Creio, no entanto, que seja importante fazer, ainda, algumas considerações acerca da pesquisa.

Antes de mais, é fundamental assinalar o importante lugar de problematização ocupado pela orientação da pesquisa. Desde sempre tive meu olhar voltado para questões relativas à implicação do pesquisador e aos balizamentos éticos do processo de pesquisa. Não seria exagero afirmar que a orientação assegurou-me tranquilidade com sua presença constante ao meu lado, além da intranquilidade necessária a qualquer pesquisa.

Meu encontro com a obra de Alberto Melucci, nesse sentido, fez-se fundamental. Ele me ajudou a pensar algumas das questões que me inquietavam já nas discussões de orientação, dando-lhes contornos mais claros. Uma delas refere-se, justamente, à *naturalidade da situação experimental*, ou seja, o problema existente quando se assume “*que, na interação entre pesquisadores e atores, no curso do procedimento da pesquisa permanecem as condições naturais da ação, que podem ser observadas e, eventualmente, modificadas pela intervenção do pesquisador*”¹⁰³. Melucci mostrou-me a importância de assumir explicitamente, enquanto pesquisadora, que a intervenção realizada junto ao grupo de professoras foi, de fato, uma situação artificial, pois, como o autor afirma,

somos obrigados a reconhecer que cada prática de pesquisa, que implica uma intervenção no campo de ação, cria uma situação artificial que deve ser assumida explicitamente. O pesquisador não pode avançar em nenhuma pretensão de naturalidade dos fenômenos desenvolvidos pela sua prática, mas deve ser capaz de mover-se no nível da observação e da

¹⁰³ MELUCCI, op. cit., p.162.



comunicação. É necessário introduzir, no campo da pesquisa, uma capacidade de metacomunicar na relação entre observador e observado.¹⁰⁴

A pesquisa, portanto, cria um *campo artificial* que somente poderá ser analisado se formos capazes de nos metacomunicarmos com ele. Essa posição elimina a idéia de que a pesquisa é o resultado de uma reflexão acerca de uma realidade verdadeira.¹⁰⁵

Assim, Melucci voltou minha atenção à importância de problematizar minha *implicação* enquanto pesquisadora, no trabalho investigativo. Assinalo, tomando por base a idéia de Manuel Jacinto Sarmiento, que toda pesquisa é uma construção, portanto, a implicação do investigador é inevitável.¹⁰⁶ Desde o início da pesquisa tive consciência de que seria um sujeito participante do trabalho investigativo, pois acredito que não há um pesquisador neutro; todo pesquisador é afetado.¹⁰⁷ No caso desta pesquisa, a minha implicação foi, desde o princípio, muito clara, uma vez que o curso oferecido às professoras tinha o caráter de formação continuada, com o objetivo de ser propositivo. Assim, assumi, diante delas, o lugar de mediadora.¹⁰⁸

Além disso, Sarmiento alerta-nos que o investigador está sempre presente no tipo de informação que recolhe, assim como, nas conclusões da investigação. Portanto, o pesquisador, em certa medida, será sempre um sujeito participante da pesquisa. Segundo o autor, essa participação tem níveis gradativos, o investigador pode optar por oferecer o mínimo de interferência no terreno da pesquisa ou, ao contrário, colocar-se no terreno da auto-observação como um sujeito da ação.¹⁰⁹

O autor assevera, ainda, que mesmo em situações onde há uma exclusão do investigador do campo de observação, como, por exemplo, nas situações experimentais

¹⁰⁴ Ibidem,p.163.

¹⁰⁵ Ibidem,p.163.

¹⁰⁶ SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. RJ: DP&A, 2003. p.151.

¹⁰⁷ Fala da profa. Margarete Axt na defesa do projeto de dissertação, realizada no dia 25/04/2003, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sala 703.

¹⁰⁸ Tomando de empréstimo a idéia de Sarmiento, acredito que não podemos incorrer no risco de assumirmos uma posição esquizofrênica, onde há uma imposição de que estejamos fora do campo de observação, mesmo estando dentro. Ibidem,p.160.

¹⁰⁹ Ibidem,p.160.



onde se utilizam as salas de falso espelho, ou ainda, da observação que ocorre exclusivamente mediante câmeras de vídeo, as condições da ação observada serão sempre afetadas pela situação de observação.¹¹⁰

Justamente por ter uma enorme implicação neste trabalho, procurei adotar, durante todo o percurso, uma atitude crítica e reflexiva, tomando por base a idéia de Bachelard acerca da *vigilância epistemológica*. Procurei, como o autor indica, *refletir antes de olhar*, de forma a perceber que a boa observação nunca é a primeira. Segundo ele, devemos exercer uma *observação polêmica*, que se funda na idéia de trabalhar com o desconhecido; procurar aquilo que contradiz conhecimentos primeiros e não somente aquilo que os confirme; hierarquizar aparências e transcender o imediato.¹¹¹

Foram estas as concepções teórico-metodológicas que embasaram a trama deste bordado. Procurei, neste capítulo, explicitar os itinerários da pesquisa, como se estabeleceram as relações entre pesquisadora/pesquisadas e, em especial, quais as opções que estão na base da prática adotada e que a tornaram possível. Neste momento, o da escrita dos itinerários da pesquisa, surpreendi-me invadida pelo sentimento que me assolava quando bordava, ainda menina, na casa de minha mãe. Senti-me, novamente, como uma *bordadeira* que faz o seu bordado sem um risco definitivo, mas com um traçado primeiro, assumindo assim muitos riscos. Não foram raros os momentos em que me vi desfazendo pontos, assim como, reforçando outros que mereciam ser evidenciados. Olhando o *pano* como um todo, porém, fui vendo os contornos de um desenho, os obstáculos, medos, inseguranças, incertezas e limites foram tornando-se, aos poucos, parte constitutiva desse processo criativo.

¹¹⁰ Ibidem, p.160.

¹¹¹ BACHELARD, Gaston. O novo espírito científico. In: *Os Pensadores*, São Paulo, Abril Cultural, 1974, 1ª ed., n.XXXVIII, p. 254.



3. MULTITEMPORALIDADE E HIPERTEXTUALIDADE: Tramas que Desafiam o Ensino de História

*Uma verdadeira viagem de descoberta
não é procurar novas terras, mas ter
um olhar novo.*

Marcel Proust

Proponho-me, aqui, a apresentar algumas concepções concernentes ao ensino de história, do final do século XIX e início do século XX, para ilustrar como algumas destas concepções relativas ao paradigma moderno, ainda hoje persistem no ensino de história.

Uma breve incursão pela história da educação na modernidade, permite afirmar que o controle, a disciplina e a norma estão na base da educação moderna, que surge num mundo que se pretendia “absolutamente” organizado, racionalizado¹¹² e homogeneizado, onde os conceitos de certeza e verdade eram indiscutíveis. A escola

¹¹² Utilizo a expressão “racionalizado” entendendo esta como sinônimo de “racionalização” e diferente de “racionalidade”. Como explica Morin, “a racionalização se crê racional porque constitui um sistema lógico perfeito, fundamentado na dedução ou na indução, mas fundamenta-se em bases mutiladas ou falsas e nega-se à contestação de argumentos e à verificação empírica. A racionalização é fechada, a racionalidade é aberta. A racionalização nutre-se nas mesmas fontes que a racionalidade, mas constitui uma das fontes mais poderosas de erros e ilusões. Dessa maneira, uma doutrina que obedece a um modelo mecanicista e determinista para considerar o mundo não é racional, mas racionalizadora”. Mais detalhes em: MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000A. p.23. Ver também MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. 5.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001A.



moderna é, na sua gênese, instrutiva, planejada e controlada em todas as suas ações, racionalizada nos seus processos.¹¹³ A idéia de disciplina não se fundamenta mais na violência física, ela torna-se severa e efetiva, através da lenta substituição do castigo físico por uma vigilância, uma disciplinarização do espaço, do tempo e dos corpos. Na escola, ela caracterizava-se pela programação dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula e por uma aplicação de métodos de ensino que mantivessem os alunos disciplinados e compelidos a estudar. A disciplina, portanto, estava calcada na vigilância sobre o sujeito, reprimido e controlado, e cada vez mais inserido em sistemas de controle.¹¹⁴

Como têm sido demonstrado por muitos estudos, o espaço foi reorganizado no projeto moderno de educação. A arquitetura das salas de aula baseava-se nas idéias de disciplinarização e normatização, deveriam ser retangulares, onde ficavam organizadas as mesas, que deveriam ser postadas sempre em frente às cadeiras, umas atrás das outras, em linha reta, formando várias colunas em uma sala. Essa organização supunha uma distância física e simbólica entre os alunos, assim como uma vitória sobre a indisciplina, predispondo cada um a olhar sempre à frente, ou seja, para o professor.¹¹⁵ Além disso, havia o toque das sinetas no início e final das aulas, a exemplo das fábricas, utilizado com o objetivo de que os alunos internalizassem a norma.¹¹⁶

É no contexto dessa concepção moderna de ensino, e imbricada nos movimentos de laicização da sociedade que surge, no final do século XIX, na Europa, a história como disciplina escolar autônoma.¹¹⁷ Assinala François Dosse, que é “*entre 1870 e*

¹¹³ CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999. p.245.

¹¹⁴ *Ibidem*, p.245.

¹¹⁵ VARELA, Julia e ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Revista Teoria e Educação*, ed. Pannonica, Porto Alegre, n.6, p.92, 1992.

¹¹⁶ Ainda hoje percebemos nas escolas a importância atribuída à disciplina, ao controle e a normatização dos espaços, do tempo, dos alunos, *vide* a organização das salas de aula e a utilização das sinetas. É comum os professores prezarem pela ordem e disciplina. A profa. N. em uma mensagem postada no forchat em 19/06/2003, às 18:00:00, desabafa “*é muito difícil fazer os alunos pararem quietos, sentarem, prestarem atenção, que dirá estabelecer uma discussão a respeito de um tema. Acaba que tudo o que eu posso fazer é escrito, ameaçando que é para entregar, que vai valer nota[...]*”. Dessa forma, a nota acaba sendo utilizada como instrumento de coação em resposta à falta de disciplina dos alunos.

¹¹⁷ Na França “*no ano de 1880, com a chegada ao poder dos republicanos combativos, que a história, considerada como um elemento decisivo do dispositivo estabelecido para republicanizar a opinião, adquiriu um lugar central no ensino. Isso se traduz por uma forte presença desde a escola primária até a universidade(...)*”.BURGUIÈRE, André. Da história evolucionista à história complexa. In: MORIN,op.cit.,2001B, p.359.



1914, [que] a história beneficia-se do maior número de novas cátedras universitárias. Os historiadores de formação, em busca de uma identidade específica, passam a propor regras de método, rompendo radicalmente com o amadorismo vigente até então”¹¹⁸.

Na França, neste período, a história como disciplina escolar estava vinculada à idéia de integridade territorial e de reconquista de fronteiras. A história ensinada aos alunos era a história da sua nação, o ensino estava diretamente relacionado com a história da França daquele momento, ou seja, a derrota de Sedan e a perda de territórios.¹¹⁹ No manual *Petit Lavis*,¹²⁰ por exemplo, fica claro que “a França é uma, integral, a mesma desde Vercingetorix até Valmy, e a narrativa histórica conta batalhas heróicas nas quais muitos sacrificaram a vida pela pátria. A Terceira República é apresentada como o melhor dos mundos, e a partir dela são julgados os regimes anteriores”¹²¹. Como destaca Dosse, “trata-se de uma história projetiva com a qual cada indivíduo, cada cidadão deve identificar-se, possibilitando assim a criação de um elo indissolúvel entre a coletividade nacional e os cidadãos prontos para o sacrifício externo”¹²². Portanto, sobressaía à preocupação em criar uma consciência nacional e republicana entre alunos e professores, permeada por uma história repleta de lendas e heróis.

De uma forma geral, no final do século XIX, a concepção de história estava baseada fundamentalmente na idéia de que a “investigação das origens da civilização contemporânea só tem sentido através das sucessivas etapas de sua formação”¹²³. É interessante assinalar, como sugere Suzanne Citron, que a idéia de civilização como produto de uma cultura absolutamente eurocêntrica, era inseparável da noção de história.¹²⁴ Segundo a autora, tal idéia de civilização coincidia com a criação das

¹¹⁸ DOSSE, François. A identidade nacional como forma organizadora do discurso histórico na França nos séculos XIX e XX. In: DOSSE, François. *A história à prova do tempo: da história em migalhas ao resgate do sentido*. São Paulo: UNESP, 2001, p.16.

¹¹⁹ *Ibidem*, p.16.

¹²⁰ Cria-se na França o manual Lavis, chamado de *Petit Lavis*, no qual todas as crianças da escola pública logo aprenderão a história de sua nação. O autor é Ernest Lavis. *Ibidem*, p.18.

¹²¹ *Ibidem*, p.18.

¹²² *Ibidem*, p.18.

¹²³ NADAI, Elza. O ensino de História e a “Pedagogia do Cidadão”. In: PINSKY, Jaime (org.). *O Ensino de história e a criação do fato*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 1991, p.23.

¹²⁴ CITRON, Suzanne. *Ensinar a História hoje: a memória perdida e reencontrada*. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.p.28.



idades e do Estado, implicando a distinção entre “bárbaros” e “civilizados”. A história diferenciava os povos “antes” e “após” a escrita, entendendo que não existia história sem documentos escritos.¹²⁵

No Brasil, assim como na França, a disciplina de história foi incluída nos programas escolares no século XIX.¹²⁶ É neste século que a Europa afirma sua política imperialista sobre o mundo e a história da Europa ocidental passa a ser considerada como a história da civilização ou história universal. Assim, a história do Brasil constituiu um apêndice da história europeia, em decorrência da forte influência das tradições francesas.¹²⁷ As aulas de história, em certos casos, eram ministradas em francês. Além disso, a história ensinada e presente nos manuais escolares caracterizava-se pelo eurocentrismo e etnocentrismo, assim como pela linearidade temporal, articulada à noção de evolução. A organização dos conteúdos se dava a partir de fatos políticos que demarcavam a periodização.¹²⁸ Nessa concepção, a história possuía um início, um meio e um fim determinados.

O ensino de história baseava-se na idéia de que esta descrevia o avanço da civilização em uma linearidade ascendente. Como assinala Citron, acreditava-se que

a história (a civilização) tem a sua “origem” na **antigüidade** (Oriente e Grécia); o “milagre grego” é a fonte da “civilização”; pela conquista, Roma heleniza-se e transmite a civilização aos povos ainda bárbaros do Ocidente que “entram” deste modo na história. Mas as **grandes invasões**

¹²⁵ Ibidem, p.28. No ensino de história a concepção de que o documento escrito detém a verdade sobre o passado, ainda é muito presente. Assinala Michel Foucault que “*por uma mutação que não data de hoje, mas que, sem dúvida, ainda não se concluiu, a história mudou sua posição acerca do documento: ela considera como sua tarefa primordial, não interpretá-lo, não determinar se diz a verdade nem qual é seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo no interior e elaborá-lo: ela o organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações. O documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações.*” (FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986. p.7-8).

¹²⁶ Sobre a trajetória do ensino de história ao longo do tempo, no Brasil, ver também: FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História & ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 120p. O livro de Flávia Eloisa Caimi apresenta, em seu primeiro capítulo, um breve histórico sobre os caminhos da história como disciplina escolar, ver: CAIMI, op.cit., p.27-44.

¹²⁷ FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papyrus, 1993. p. 49.

¹²⁸ ZAMBONI, Ernesta. Orientações metodológicas presentes no currículo e na docência do ensino de História do Brasil. *Ágora*, Santa Cruz do Sul, v.4, n.1, p.9-11, jan./dez. 1998.



mergulham a humanidade (ocidental) numa nova barbárie e a **Idade Média** é uma regressão até ao **Renascimento** que coincide com a “redescoberta” da civilização antiga, inaugurando os **Tempos Modernos**. Com a **Revolução Francesa** de 1789 começa a **Época contemporânea**, graças à França, que é o difusor histórico da liberdade e dos direitos do homem. Pela colonização, os benefícios da civilização atingem os povos “indígenas” mantidos bárbaros ou “primitivos”.¹²⁹

A lógica da linearidade e continuidade, apresentada por Citron, está embasada no paradigma de tempo¹³⁰ da física newtoniana, ou seja, um tempo linear, contínuo, vazio e homogêneo. O tempo, nessa perspectiva, é organizado como continuidade, os fatos, necessariamente, precisam encadear-se em um fluxo ininterrupto, permitindo definir-se qual fato será origem de outro. A preocupação de construir linhas de continuidade entre os fatos leva à realização de alguns *aplainamentos forçados*, onde os obstáculos que surgem são apagados, ou pelo menos reduzidos, para que sejam estabelecidas as devidas continuidades.¹³¹

Michel Foucault assinala que, “*o descontínuo era, ao mesmo tempo, o dado e o impensável; o que se apresentava sob a natureza dos acontecimentos dispersos – decisões, acidentes, iniciativas, descobertas – e o que devia ser, pela análise, contornado, reduzido, apagado, para que aparecesse a continuidade dos acontecimentos*”¹³². Assim sendo, devia-se eliminar, suprimir, acabar com as *dispersões temporais* existentes na história, para que as continuidades não fossem ameaçadas. Tal perspectiva vincula-se à noção de tempo cronológico (cronos), entendido como o *tempo contínuo dos presentes encadeados*.¹³³

Aliada às noções de eurocentrismo e etnocentrismo, a idéia de tempo linear também serve ao propósito de legitimar uma *representação apaziguadora* do passado,

¹²⁹ CITRON, op.cit., p.28. (Grifos meus).

¹³⁰ Sobre concepções de *tempo* ver também: ELIAS, Nobert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. 156p.

¹³¹ RAGO, Margareth. O efeito-Foucault na historiografia brasileira. *Tempo Social*, São Paulo, v.7, n.1-2, p.75-76, out.1995. Sobre este assunto ver ainda: CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre certezas e inquietudes*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 2002. p.127.

¹³² FOUCAULT, op.cit., p.09-10.

¹³³ PELBART, Peter Pál. O tempo não-reconciliado. In: ALLIEZ, Éric (org.). *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. São Paulo: Ed. 34, 2000A. p.89.



sustentada pela idéia de que a história diz respeito apenas ao passado, assim como, à existência de uma única verdade histórica. Como afirma António Guerreiro, acredita-se na existência de uma “*sucessão cronológica de factos cristalizados no passado, configurando épocas autónomas que se sucedem inelutavelmente e se oferecem intactas a um trabalho de reconstituição da sua forma de conjunto*”¹³⁴. Nessa concepção entende-se que articular historicamente algo passado é reconhecê-lo como foi verdadeiramente.

Assim sendo, essa compreensão da história sugere que a verdade está guardada sob véus de ilusão¹³⁵ e será revelada ou resgatada pelos historiadores quando estes aprimorarem as suas percepções.¹³⁶ É necessário, portanto, que os véus sejam transpostos para que se descubra o que permanece em silêncio, o que há por detrás deles, o que está encoberto e precisa ser desvelado. O conhecer, aqui, significa ultrapassar esses véus de ilusão e aparência para encontrar a essência do passado e de uma época.

Essas concepções históricas, a princípio, deveriam dizer respeito à epistemologia do conhecimento histórico e a história ensinada nas escolas brasileiras do final do século XIX e início do século XX. Entretanto, ainda hoje algumas aulas de história permanecem embasadas nessas concepções e são tidas como sendo o lugar onde os alunos aprendem o que realmente aconteceu no passado, onde o professor transmite “a” verdadeira história da humanidade, única e imutável.

Como afirma Maria Stephanou, esta forma de raciocínio acerca do conhecimento histórico ainda encontra-se fortemente inscrita nos currículos de história, uma vez que,

em geral, prevalece a compreensão de que o conhecimento, em história diz respeito tão somente ao passado. O passado, por sua vez, pode ser apreendido ou resgatado tal como aconteceu. Subjacente à elaboração desses currículos,

¹³⁴ GUERREIRO, António. A época e as suas fantasmagorias. In: GUERREIRO, António. *O acento agudo do presente*. Lisboa: Cotovia, 2000.p.85

¹³⁵ RAGO,op.cit.,p.74.

¹³⁶ STEPHANOU, Maria e SEFFNER, Fernando. *De novo a mesma história? O que ensinar e aprender nas aulas de História? Perguntas que não querem calar...*, 2003, NIUE/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no prelo.



supõem-se que os conteúdos históricos contêm uma verdade, visto que o passado é passível de ser cientificamente recuperado mediante o auxílio de instrumentos, mais ou menos adequados. Ou seja, “o que aconteceu, aconteceu!”: os fatos históricos são indiscutíveis; ninguém muda o que aconteceu.¹³⁷

Há uma grande “defasagem” entre as concepções históricas, apresentadas acima, pensadas fundamentalmente no século XIX, e os interesses dos jovens da sociedade atual. Estas concepções são anacrônicas para as crianças e os adolescentes de uma sociedade onde circulam outras linguagens e outras mensagens.¹³⁸ Aliás, também há uma distância grande dessas concepções em relação às atuais produções historiográficas que, infelizmente, tem repercutido muito lentamente no ensino desta área de conhecimento.

Uma escrita acerca das multitemporalidades

A problematização acerca das representações de tempo, a adoção da idéia de multitemporalidades e tempo rizomático, apresentam desafios que são instigantes tanto para historiadores quanto para professores de história. Na prática, como assinala Margareth Rago, pensar de uma outra maneira o tempo, assim como, trabalhar na perspectiva da incerteza, implica necessariamente um amplo questionamento dos procedimentos de produção do conhecimento histórico, das representações de passado com que operamos, assim como, do uso que fazemos de sua construção.¹³⁹

No contexto destes desafios, como pesquisadora e professora de história, fui incitada e provocada a incursionar pelas discussões acerca das multitemporalidades e, assim, comecei a estudar e (re)pensar minhas concepções acerca do tempo. Tempo é uma concepção basilar para a história e como noção possui fortes implicações no ensino desta área de conhecimento. Por isso, as concepções de tempo são um dos focos de observação da pesquisa que empreendi.

¹³⁷ STEPHANOU, Maria. Currículos de História: instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.18, n.36, p.20, 1998.

¹³⁸ CITRON, op.cit., orelha do livro.

¹³⁹ RAGO, op.cit., 2003, p.47.



Num primeiro momento, penso que seja necessário assinalar que entendo o tempo presente como sendo o tempo da narrativa histórica. Como sugere Hayden White, a relação do historiador com o passado dá-se no presente. Para tanto, é necessário abandonar a tentativa de retratar uma pequena parcela da vida, no ângulo certo e em uma perspectiva verdadeira, pois não existe uma visão única e correta de algum objeto em exame, mas sim, muitas visões corretas.¹⁴⁰ Portanto, se a história acolhe essas múltiplas visões e diversas narrativas, não pode haver uma única história, mas sim uma multiplicidade.

Tomo de empréstimo a metáfora de Walter Benjamin, que sugere que o historiador deve relacionar-se com o passado através daquilo que ele denomina de “salto tigrino”, ou seja, aquele salto mediante o qual o historiador busca “iluminações”, fochos de luz para responder às questões impostas pelo presente.¹⁴¹ Assim sendo, para resolver um problema que se impõe no presente é necessário voltar-se ao passado, mas aqui se trata de uma outra relação com o passado, que não está calcada na idéia de gênese e nem de embrião a partir do qual tudo progredirá num tempo linear e homogêneo.¹⁴²

Em suas teses *Sobre o Conceito de História*, Benjamin formula uma crítica ao tempo linear, contínuo e homogêneo, assinalando a importância de se *explodir a continuidade da história*¹⁴³. Guerreiro, analisando as teses de Benjamin, destaca que ele “*empreende uma crítica radical dos axiomas que sustentam a razão histórica elaborada pelo Iluminismo: as idéias de continuidade, de causalidade e de progresso*”¹⁴⁴. Há, portanto, uma crítica veemente ao tempo cronológico, assim como, ganha forma a imagem de um tempo descontínuo, que não se caracteriza pelas homogeneidades e que, justamente, rompe com as idéias de progresso, evolução, linearidade e continuidade.¹⁴⁵

¹⁴⁰ WHITE, Hayden. “O Fardo da História.” In: _____. *Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura*. 2.ed. São Paulo: EDUSP, 2001, p.59 (Col. Ensaios de cultura, n.6). Grifo do autor.

¹⁴¹ BENJAMIN, Walter. Teses sobre a filosofia da história. In: KOTHE, Flávio R. (org.). *Walter Benjamin*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1991. p.161. (Grandes Cientistas Sociais, 50). (Cf. tese XIV)

¹⁴² RAGO, Margareth. Libertar a História. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda e VEIGANETO, Alfredo (orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzchianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.263.

¹⁴³ BENJAMIN, op.cit., p.162. (Cf. tese XVI)

¹⁴⁴ GUERREIRO, op.cit., p.83.

¹⁴⁵ *Ibidem*, p.83.



Neste sentido, podemos dizer que, ao invés de conceber uma temporalidade única, onde os acontecimentos são inscritos em uma linearidade, causalidade e totalidade propõem-se, ao contrário, conceber o tempo numa perspectiva multitemporal. Em conformidade com isso, Peter Pál Pelbart assinala, por meio de uma metáfora, que o tempo pode ser entendido muito mais como um *lenço amassado* do que como um *lenço passado e liso*, pois

a cada vez que assoamos o nariz, nós (...) enfiamos [o lenço] no bolso, amarrotando-o de maneira distinta, de forma que dois pontos do lenço que antes estavam distantes e não se tocavam (como dois momentos da vida, longínquos segundo uma linha do tempo) agora se tornam contíguos, ou mesmo coincidem, ou, ao contrário, dois pontos em princípio vizinhos agora se afastam irremediavelmente. Como se o tempo fosse uma grande massa de argila, que a cada modelagem rearranja as distâncias entre os pontos nela assinalados.¹⁴⁶

Para Pelbart, eventos que em uma linha do tempo tradicional estariam distantes uns dos outros, estão, ao contrário, muito próximos, ou até mesmo, ligados entre si e eventos que nesta mesma linha estariam muito próximos, estão, ao invés disso, muito distantes.¹⁴⁷ Assim, qualquer acontecimento histórico torna-se multitemporal, pois remete ao passado, ao presente e ao futuro simultaneamente.¹⁴⁸ A metáfora do *lenço amassado* significa exatamente isso, ou seja, entender que

Lucrécio e a moderna teoria dos fluidos são vizinhos, embora distem em 2000 anos. O carro, por sua vez, é um agregado disparatado de soluções científicas e técnicas de épocas diferentes, e que pode ser datado peça por peça. Tal peça foi inventada no início do século, tal outra há dez anos e o ciclo de Carnot há duzentos anos. Sem contar a roda, que remonta ao neolítico. O conjunto só é contemporâneo pela montagem, o desenho, a publicidade que o faz passar por novo.¹⁴⁹

¹⁴⁶ PELBART, op.cit., p.90.

¹⁴⁷ PELBART, Peter Pál. *A vertigem por um fio: políticas da subjetividade contemporânea*. São Paulo: FAPESP/Iluminuras, 2000B. p.185.

¹⁴⁸ SERRES, Michel. *Eclaircissements*. Paris: Flammarion, 1992. p.92. *apud* PELBART, Peter Pál. *A vertigem por um fio: políticas da subjetividade contemporânea*. São Paulo: FAPESP/Iluminuras, 2000. p.185. Grifo do autor.

¹⁴⁹ PELBART, op.cit., 2000B, p.185.



O tempo passa a ser entendido não como uma linha ou uma flecha do tempo, mas sim como um emaranhado, uma “*trama de tempos que se aproximam, se bifurcam, se cortam*”¹⁵⁰. Pelbart sugere, ainda, pensar o tempo não mais “*como rio, mas como terra, não fluxo, e sim massa, não sucessão, porém, coexistência, não um círculo, mas turbilhão, não ordem, e sim variação infinita, de modo que não se trata mais de remetê-lo a uma consciência – a consciência do tempo -, mas à alucinação*”¹⁵¹.

Por este mesmo viés, Gilles Deleuze sugere que o tempo pode ser visto como um *rizoma*¹⁵², em contraposição à imagem da árvore que, segundo ele, fixa apenas um ponto, tem uma ordem e remete a um centro. O rizoma, ao contrário, remete à idéia de dispersão e de multiplicidade de conexões, onde cada um dos pontos pode (re)conectar-se a qualquer outro ponto. É um sistema não hierárquico e descentralizado, onde não há dualismos e dicotomias.¹⁵³ Por isso, podemos entrar neste tempo “*por qualquer lado, cada ponto se conecta com qualquer outro, ele é feito de direções móveis, sem início ou fim, tendo apenas um meio, por onde ele cresce e transborda, sem remeter a uma unidade ou dela derivar*”¹⁵⁴.

Portanto, o tempo rizomático (múltiplo, descentralizado e não hierárquico), contrapõe-se tanto à idéia de que o tempo tem apenas um sentido e uma direção, a flecha do tempo, quanto à idéia de tempo como círculo¹⁵⁵, de tempo como ponto, de

¹⁵⁰ PELBART, op.cit.,2000A,p.87.

¹⁵¹ Ibidem,p.90-91.

¹⁵² Ver mais detalhes em: DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v.1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. 96 p.

¹⁵³ RAGO, Margareth. O historiador e o tempo. In: DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi e ZAMBONI, Ernesta (orgs.). *Quanto tempo o tempo tem!* Campinas: Alínea, 2003. p.31.

¹⁵⁴ PELBART, op.cit.,2000A,p.93.

¹⁵⁵ Saliento que para Deleuze a idéia de tempo como círculo é a seguinte: “*não se trata propriamente de um tempo circular, mas do círculo como uma estrutura profunda, em que o tempo se reconcilia consigo mesmo, em que começo e fim rimam, como diz Hölderlin. O que caracteriza o círculo é a sua monocentragem em torno do Presente, de seu Movimento encadeado e orientado, bem como sua totalização subjacente. O círculo, com seu centro, metáfora do Mesmo. E ainda que o Presente se situe num passado remoto e nostálgico, ou num futuro escatológico, nem por isso deixa de continuar funcionando como eixo que encurva o tempo, em torno do qual ele gira, redesenhando o círculo do qual apenas pensávamos ter escapado.*” (PELBART,op.cit.,2000B,p.181).



tempo como espiral, ou ainda, a idéia de tempo homogêneo, cumulativo, originário e autêntico.¹⁵⁶

A concepção de tempo rizomático relaciona-se com a perspectiva de trabalharmos com a incerteza¹⁵⁷ e entendermos que os desvios, as perdas, os imprevistos, o inesperado não podem ser dissipados ou descartados. Como assinala Serge Gruzinski, “*a realidade não nos põe jamais em confrontação com séries claras e bem definidas, mas antes com flutuações produzidas pela interação de variáveis múltiplas*”¹⁵⁸, oscilações essas que provocam movimentos e “resultados” inesperados e incontroláveis.¹⁵⁹ Como escreve Foucault, o mundo é “*uma miríade de acontecimentos entrelaçados; ele nos parece hoje ‘maravilhosamente colorido e confuso, profundo, repleto de sentido*”¹⁶⁰. Acrescenta ainda que “*o verdadeiro sentido histórico reconhece que nós vivemos sem referências ou sem coordenadas originárias, em miríades de acontecimentos perdidos*”¹⁶¹.

Em conformidade com isso, as idéias de White, apesar de terem sido manifestadas há três décadas, ainda sintetizam a tarefa dos historiadores e dos professores de história, ou seja, “*precisamos de uma história que nos eduque para a descontinuidade de um modo como nunca se fez antes; pois a descontinuidade, a ruptura e o caos são o nosso destino*”¹⁶². Somente assumindo essa perspectiva a história ensinada dará visibilidade às multitemporalidades, aos acasos e aos conflitos que, normalmente, são *aplainados* por uma história linear e contínua onde todos os acontecimentos têm o seu lugar assegurado.

¹⁵⁶ Ibidem,p.185.

¹⁵⁷ A idéia de incerteza está diretamente relacionada com a idéia do tetragrama utilizada por Morin. Segundo o autor, “*hoje a presença da dialógica da ordem e da desordem mostra que o conhecimento deve tentar negociar com a incerteza. Isso significa ao mesmo tempo em que o objetivo do conhecimento não é descobrir o segredo do mundo ou a equação-chave, mas dialogar com o mundo.*” (MORIN,op.cit.,2001A,p.205.).

¹⁵⁸ GRUZINSKI, Serge. Acontecimento, bifurcação, acidente e acaso...Observações sobre a história a partir das periferias do Ocidente. In: MORIN,op.cit.,2001B,p.392.

¹⁵⁹ Cito um exemplo: “*A China, ao modificar o modelo padrão das túnicas, acrescentou-lhes mais um botão. Como elas eram utilizadas indistintamente, por toda a população, houve uma necessidade de produção mínima de 2 bilhões de botões, cifra impensável para a indústria chinesa.*” Ou seja, um desvio ou mudança pode causar resultados imprevisíveis e grandes acontecimentos. (FRANÇA, Lilian Cristina Monteiro. *Caos – Espaço – Educação*. São Paulo: ANNABLUME, 1994. p.77).

¹⁶⁰ FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. p.29.

¹⁶¹ Ibidem, p.29.



O desenvolvimento do conjunto de reflexões sobre as concepções de tempo, acima apresentado, aguçou minha atenção sobre este tema, em especial nas diferentes interações com o grupo de professoras da pesquisa. Sobre isso pretendo estender-me um pouco mais a seguir.

As concepções de tempo como um dos focos de observação

No quinto encontro presencial (09/07/2003), ocorrido no Laboratório de Informática do Ensino Superior/LIES, as professoras, orientadas por mim, realizaram uma pesquisa guiada na internet, em *sites* que se relacionavam com temas históricos¹⁶³, cujos endereços foram por mim previamente selecionados. Todos os endereços foram impressos em cartões da mesma cor e colados, de forma não-linear, no quadro branco do laboratório.¹⁶⁴ Foi sugerido às professoras que escolhessem um dos endereços para pesquisar e analisar. Após a escolha, repassei para todas um roteiro de pesquisa/análise (**anexo F**) onde puderam fazer anotações acerca dos *sites* visitados.

Como um dos focos de observação da pesquisa era a concepção de tempo, procurei um *site* que contivesse uma linha do tempo tradicional, para, dessa forma, identificar concepções de tempo que se faziam presentes entre as professoras. Selecionei para isso o *site* da *UOL Biblioteca* que é, basicamente, uma linha de tempo. No texto que inicia o *site* consta que este “*traz os principais fatos e personagens da história da humanidade desde a invenção da escrita (aproximadamente 3.400 a.c.) até os dias de hoje*”¹⁶⁵.

Reproduzo, abaixo, uma pequena parte do material para que se possa visualizar como essa linha do tempo é apresentada:

¹⁶² WHITE, op.cit., p.63.

¹⁶³ Os endereços constam no capítulo 02.

¹⁶⁴ É importante assinalar que também coleí no quadro branco dois cartões coloridos onde constavam os endereços do Projeto Povo Latino, da Escola da Vila, de São Paulo (1999) e do Portal Educacional/EDUCAREDE. Foi sugerido que estes dois *sites* fossem visitados por todas as professoras pois: o primeiro tem disponibilizado material sobre o projeto Povo Latino, que une o ensino de história e as tecnologias de informação e comunicação, já o segundo é um portal educacional, onde as professoras poderiam encontrar várias informações sobre educação (projetos realizados nas mais diversas áreas, textos, eventos, trabalhos, etc).

¹⁶⁵ *Site*: <http://www.uol.com.br/bibliot/linhadotempo/index.htm>, capturado em 07/07/2003.



UOL - Biblioteca - Microsoft Internet Explorer

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Voltar Avançar Parar Atualizar Página inicial Pesquisar Favoritos Histórico Correio Imprimir

Endereço C:\Meus documentos\Provisório\UOL - Biblioteca.htm

Biblioteca

linha do tempo


45678910111213141516171819202122232425262728293031

:: : : ano 1000 | como se contam os anos : : ::

5.400 anos de história da humanidade

A linha do tempo traz os principais fatos e personagens da história da humanidade desde a invenção da escrita (aproximadamente 3400 a.C.) até os dias de hoje.

Para pesquisar um período histórico, basta escolher a época desejada na barra horizontal -dividida por séculos. Ao rolar a linha do tempo para baixo, os anos correm para o futuro. Rolando para cima, a linha retrocede no tempo.

Para saber mais sobre determinado acontecimento, clique sobre o ícone .

até século 6º século 6º até 16º século 16 até 18º século 18º século 19º século 20º

Até o século 6º (a.C.)

Primeiro sistema escrito, pelos sumérios, no sul da Mesopotâmia (região entre os rios Tigre e Eufrates, no Oriente Médio) (cultura)

3400(c)

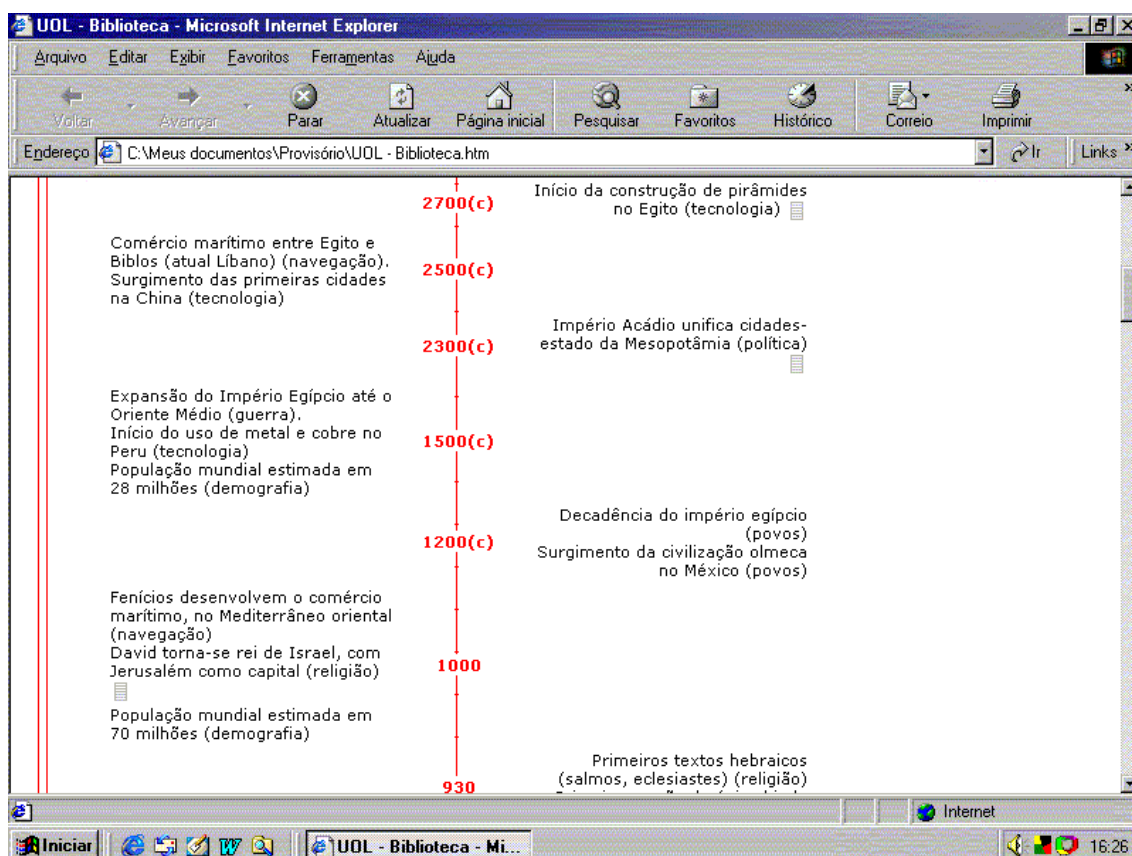
2700(c)

Início da construção de pirâmides

Internet

Iniciar UOL - Biblioteca - Microsof... 16:25





O *site* acima referido foi pesquisado e analisado por N., que chegou atrasada ao encontro, não tendo, por isso, oportunidade de escolher outro *site* para trabalhar. É importante frisar que o tempo destinado para pesquisa e análise dos *sites* foi em torno de quarenta minutos. Logo após, sentamos em um círculo e sugeri que cada uma apresentasse o *site* pesquisado para o grupo fazendo comentários acerca da organização, do *design*, das “informações”, assim como, das possibilidades e limites de utilização do mesmo no ensino de história. Utilizamos um dos computadores para que todas visualizassem o *site* que estava sendo examinado.¹⁶⁶

O *site UOL Biblioteca* foi o penúltimo a ser exibido. Inicialmente, N. disponibilizou o *site* na tela do computador para que todas pudessem apreciá-lo e, como sua navegação é muito simples, a apresentação foi rápida. A professora falou para o grupo que: “o *site* é muito bom, a linha do tempo é rica em informações e é muito bem

¹⁶⁶ Diário de campo, anotações realizadas em 09/07/2003.



feita. Além disso, como não trabalho com os alunos no laboratório de informática da escola da para imprimir a linha do tempo e trabalhar com os alunos em sala de aula. Eu sei que a utilização da linha do tempo é muito contestada na história, mas acho que a sua utilização é necessária e importante para que os alunos consigam se situar no tempo”¹⁶⁷. Aqui, I. concordou com a posição de N. e disse: “realmente acho necessário, na história, o trabalho com a linha do tempo”¹⁶⁸.

No roteiro de pesquisa/análise do *site*, preenchido por N., ela escreveu que o mesmo “é bem comum, não tem fotos, mas é muito bom em informações, tem uma linha de tempo sobre a Antigüidade muito bem feita”, acrescentando que, “pode muito bem ser usada com alunos. Há bastante informações sobre fatos variados envolvendo cultura, política, religião. Dá informações também sobre o que acontecia no continente americano”¹⁶⁹.

Um pouco antes da fala de N. sobre o *site* UOL Biblioteca, A. apresentou o *site* do Museu de Arte Contemporânea da USP¹⁷⁰ e, dentre outras coisas, observou, em uma fala emblemática, que um dos problemas do *site* é que “ele não respeita uma cronologia, como nós professores de história estamos acostumados a trabalhar”. Segundo A., isso acontece por ser este um *site* de museu e não de história.¹⁷¹

Com esta atividade pensei que havia conseguido mapear, dentre outras coisas, as concepções de algumas professoras acerca do tempo, pois elas apresentaram, mediante suas falas e/ou escritas, suas posições frente à linearidade, a utilização da linha do tempo e da cronologia no ensino de história. Achei, neste momento, que havia conseguido perceber as concepções de tempo que fundamentavam as atuações das professoras.

¹⁶⁷ Idem.

¹⁶⁸ Idem.

¹⁶⁹ Ficha preenchida no dia 09/07/2003.

¹⁷⁰ *Site*: <http://www.mac.usp.br>, capturado em 07/07/2003.

¹⁷¹ Assinalo que A. escolheu o *site* do MAC/USP para pesquisar/analisar, pois estava procurando imagens do modernismo para trabalhar com os seus alunos. Ela gostou muito do *site* pelas imagens que ele apresenta. Segundo a professora, os textos, no entanto, não poderiam ser utilizados, pois são escritos por professores e alunos da USP e os seus alunos não teriam condições de entendê-los. (Diário de campo, anotações realizadas em 09/07/2003).



Entretanto, no primeiro encontro síncrono virtual, que ocorreu no dia 19/07/2003 (19:10 até às 21:05), no forchat, com a presença de todas as professoras¹⁷², percebi por meio de uma mensagem postada por N., que as noções de tempo das professoras não poderiam ser vistas de forma tão estanque e pontual, pois eu estaria incorrendo no equívoco de pensá-las de uma forma simplificadora e com um olhar homogeneizador. Em um determinado momento da discussão acerca de conteúdos históricos, N. postou no forchat um relato que ouviu acerca de uma experiência realizada por outra professora de história. Ela escreveu,

estes dias alguém me relatou a experiência de uma professora que trabalha história com muitas imagens de jornais e revistas, que ela parte de uma imagem, fala da história atual e vai recordando o que pode e relacionando com outros períodos da história. Ela não segue um programa muito fixo e cada aula sua é fechada em si, não há continuação entre uma aula e outra. Acho que a proposta tem tudo a ver com os novos paradigmas da ciência, muita imagem visual, pois é o que os alunos têm na tv, no computador, nas revista, nos vídeo-games...*tb é importante o fato de não haver uma periodização rígida, uma idéia de tempo não linear.* Tudo isso é legal, mas eu não me sinto preparada para isso, [...].¹⁷³

A fala e escrita de N. acerca da linha do tempo, que consta do *site UOL Biblioteca*, e a posição dela nessa passagem postada no forchat, sugere uma aparente contradição, pois, em um momento, ela destaca a importância e a necessidade de se trabalhar com a linha do tempo no ensino de história e, em outro, assinala justamente o contrário, ou seja, a importância de se trabalhar numa perspectiva de tempo não-linear, assim como, sem uma periodização rígida.

¹⁷² Saliento que o horário em que o encontro síncrono virtual ocorreu foi escolhido pelas integrantes do grupo. Também foi neste encontro que discutimos os textos intitulados *Qual é a questão?* (p.19-22) e *Espaço virtual: visitar ou habitar?* (p.53-57), que constam do livro *Internet na sala de aula: com a palavra os professores*, assim como, foram postadas, no forchat, mensagens sobre os projetos a serem implementados nas escolas.

¹⁷³ Mensagem postada em 19/07/2003, às 20:04:13.



Penso que esse impasse possa, num primeiro momento, estar relacionado com a trajetória acadêmica e profissional de N.¹⁷⁴. Acredito que a professora esteja passando por um processo de aprendizagem do novo, que não é linear e simplificado, é, ao contrário, uma (des)construção, onde transformações e continuidades, rupturas e recuos estão intrinsecamente relacionados.

Por isso, não posso afirmar que para N. é “isto ou aquilo”, ou ainda, que ela mudou ou não de concepção acerca do tempo histórico. Talvez possa dizer, agora, que para ela é “isto e aquilo”, sem exclusão de uma ou outra perspectiva, na medida em que ela percebe a importância da não-linearidade para o ensino de história e, ao mesmo tempo, ainda não se sente preparada para trabalhar dessa forma em sala de aula.

É importante assinalar, então, que não existem contradições. Antes, seria possível afirmar que existe uma coexistência de diferentes percepções, concepções e significados atribuídos ao tempo, presentes tanto nas reflexões quanto nas práticas de algumas professoras de história. No processo de (re)elaboração das concepções de história e de tempo, há uma convivência de antigas práticas, arraigadas, com novos olhares, compondo não saberes “puros”, mas, antes, saberes e fazeres híbridos.

A internet e a não-linearidade...

Pensar o tempo numa perspectiva rizomática pode ser um exercício suscitado pelo vivenciar a não-linearidade e a hipertextualidade da internet. Como assinala Pelbart, a navegação em hipertexto¹⁷⁵ pode ser uma maneira de experienciar a

¹⁷⁴ A trajetória profissional e acadêmica das professoras consta em uma ficha preenchida no último encontro do curso, além de constar, também, em várias passagens do forchat. No capítulo anterior, há menção sobre as trajetórias de cada uma delas.

¹⁷⁵ Segundo André Lemos, “os hipertextos, seja on-line (Web) ou off-line (CD-Rom), são informações textuais, combinadas com imagens (animadas ou fixas) e sons, organizados de forma a promover uma leitura (ou navegação) não-linear, baseada em indexações e associações de idéias e conceitos, sob a forma de links. Os links funcionam como portas virtuais que abrem caminhos para outras informações. O hipertexto é uma obra com várias entradas, onde o leitor/navegador escolhe seu percurso pelos links”. (LEMOS, op.cit., p.130.) Segundo Nicholas Burbules e Thomas Callister, “hipertexto es en realidad un término híbrido, que abarca tanto los desarrollos tecnológicos que hicieron posible y conveniente fragmentar escritos y establecer remisiones internas complejas, como una visión teórica del texto (cualquier texto) como ente descentrado, con final abierto, y dependiente de otros textos, que se encuentra entre nosotros desde hace mucho tiempo (algunos autores opinan que el Talmud fue uno de los



descontinuidade, o caos, os acasos, assim como, as multitemporalidades de um tempo rizomático, pois neste tipo de navegação não há linearidade, nem continuidade, é uma *navegação multitemporal num fluxo aberto*.¹⁷⁶ Nicholas C. Burbules e Thomas A. Callister destacam que o hipertexto é em essência rizomático, havendo liberdade de escolha quanto ao curso da navegação, em lugar de seguir um caminho pré-determinado. Para os autores,

la relevancia de los sistemas hipertextuales informáticos, en comparación con otros hipertextos más sencillos, reside en la cantidad de asociaciones viables, y la facilidad y velocidad con que se las concreta. Sólo con una red de ordenadores es posible acceder en forma directa, prácticamente de inmediato, a todos los otros nodos conectados.¹⁷⁷

Como frisa André Lemos, o nosso percurso pela rede não precisa estar definido previamente (linearidade), pode ser feito por desvios, conexões, através dos *links*¹⁷⁸ disponíveis, como se realizássemos um passeio pela rede assumindo a figura do *flâneur digital* ou *ciber-flâneur*.¹⁷⁹

É importante frisar a advertência de Burbules e Callister quanto à necessidade de termos clareza de que a hipertextualidade também pode gerar alguns problemas, na medida em que, se não há um ponto de partida ao menos provisório, a exploração de um sistema rizomático pode ser anárquica e produzir um efeito de fragmentação e descontextualização. Corre-se o risco de perder-se em um labirinto de informações indiferenciadas.¹⁸⁰

Algumas professoras demonstraram uma certa dificuldade em trabalhar com a hipertextualidade e a pluralidade da rede, justamente por não estarem habituadas a esse

primeros hipertextos.” (BURBULES e CALLISTER, op.cit., p.98). Para aprofundar a discussão sobre hipertexto ver: Ibidem, p.75-118. SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quarter, 2000.

¹⁷⁶ PELBART, op.cit., 2000B, p.184.

¹⁷⁷ BURBULES e CALLISTER, op.cit., p.84.

¹⁷⁸ Para Lemos “*os links funcionam como portas virtuais que abrem caminhos para outras informações*”. (LEMOS, op.cit., p.130)

¹⁷⁹ Ver mais detalhes em: Ibidem, p.75. Lemos assinala ainda que, “*o flâneur, como o navegador de hipertextos eletrônicos, é esse personagem para quem o andar não é necessariamente intencional ou objetivo*”. (Ibidem, p.133)

¹⁸⁰ BURBULES e CALLISTER, op.cit., p.88-106.



espaço. Na segunda semana do curso, a profa. **A.**, por exemplo, postou um mensagem no forchat afirmando que tinha “*medo de perder o controle sobre os conhecimentos com que entraremos em contato na rede. Esse receio se estende para o uso da internet, já que não se pode controlar os rumos que uma pesquisa pode tomar*”¹⁸¹. E continuou, “*gostaria de dizer algo que já escrevi aqui antes. Na verdade eu me sinto amedrontada ao mesmo tempo que curiosa. Tenho receio de me perder (objetivos) diante de tanta informação (internet) ao mesmo tempo sei que existem muitas possibilidades que ainda não explorei e isso da vontade de investigar*”¹⁸².

Propus, no quarto encontro do grupo, a realização de uma pesquisa aberta¹⁸³ na internet, com o objetivo de proporcionar as professoras uma experiência de pesquisa sem a indicação de *sites* específicos. Isso, segundo José Manuel Moran, “*permite ampliar o leque de opções de busca, a variedade de resultados, a descoberta de lugares desconhecidos*”¹⁸⁴. A pesquisa foi conduzida da seguinte forma: o tema a ser pesquisado ficou a critério das professoras, sendo a única exigência que o mesmo fosse um tema histórico. Sugeri que escolhessem esse tema a partir de desejos e curiosidades. No entanto, preferiram escolher o tema “Egito Antigo”, mais especificamente tópicos relacionados ao meio ambiente. Esta escolha deu-se em função de **N.**, que já havia exposto ao grupo que estava fazendo um projeto, com outros professores da sua escola, com base na ecologia e que não sabia como “encaixar” ecologia com história antiga. A profa. **A.** sugeriu que **N.** trabalhasse com o meio ambiente no Egito Antigo. Em conjunto, todas decidiram procurar *sites* que auxiliassem **N.** neste trabalho. Antes de iniciarem a pesquisa indiquei alguns buscadores (Cadê, Yahoo, Lycos, Google) e expliquei como eles funcionavam.

Na apresentação dos *sites* encontrados, percebi que algumas vezes o que prevaleceu foi a experiência de leitura das professoras em relação ao material pesquisado, o que determinou a preferência por páginas que apresentassem características similares aos livros, contendo poucos *links* (ou nenhum). Como assinalam Magdalena e Costa, temos o ímpeto de escolher o mar que conhecemos, onde

¹⁸¹ Diário de campo, anotações realizadas em 20/05/2003.

¹⁸² Mensagem postada em 28/05/2003, às 16:40:27.

¹⁸³ Esta atividade foi realizada em um encontro anterior à pesquisa guiada.

¹⁸⁴ MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. *Informática na Educação: Teoria & Prática*, Porto Alegre, v.3,n.1,p.139,set.2000.



sempre surfamos, no caso, os livros. Esta escolha dá-se, pois ele é, ainda, o menos revoltado e o mais familiar.¹⁸⁵

A profa. **R.**, por exemplo, quando apresentou o *site* que encontrou sobre o “Egito Antigo”¹⁸⁶, assinalou que este foi o que achou mais interessante para trabalhar, pois “*os alunos podem ler o texto [ela não o leu porque estava sem paciência], tem gravuras e, no final, ainda tem três exercícios que eles poderiam fazer em sala de aula(...)*”¹⁸⁷, ressaltando no forchat, em um momento posterior, que “*vale a pena dar uma olhada e avaliar*”¹⁸⁸ o *site* indicado.

Apresento, abaixo, algumas partes do referido *site* para que se possa visualizar como ele se constitui:

¹⁸⁵ MAGDALENA e COSTA, op.cit., p.56. Como destacam Burbules e Callister, “*se escribe con la intención de que la lectura se realice en un orden particular (en Occidente, de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo). De hecho, podríamos imaginar un libro completo escrito en una sola línea sobre una tira de papel angosta y continua (semejante a la cinta de la máquina de escribir). Otros aspectos de la forma de escribir expresan esta misma naturaleza secuencial. La estructura clásica de un ensayo – introducción, desarrollo y conclusión – implica el orden en el que se pretende que se lean las secciones mencionadas. Incluso los párrafos respetan a menudo la misma estructura. El esquema, que muchos alumnos aprenden a formular como primer paso de un escrito, no es más que una organización de ideas jerárquicas y seriada, en la que se distinguen los temas principales y secundarios, organizados según su importancia y relacionados entre sí.*” (BURBULES e CALLISTER, op.cit., p.75-76).

¹⁸⁶ O endereço é: <http://www.bibvirt.futuro.usp.br/index.html>. O material disponível nesse *site* é o mesmo do TELECURSO 2000 (História). Os direitos de uso foram cedidos pela FIESP e Fundação Roberto Marinho. Saliento que o *site* da Biblioteca virtual do estudante brasileiro é recomendado pelo material que está disponibilizado, há uma vozoteca (vozes de políticos e personalidades, *jingles* publicitários e áudio de fatos históricos), a memória da ciência (160 entrevistas com famosos cientistas no programas de rádio Tome ciência e Encontro com a ciência), possuindo ainda, disponibilizadas, obras de literatura universal no idioma original, são mais de 6 mil obras em 16 línguas diferentes.

¹⁸⁷ Diário de campo, anotações realizadas em 25/06/2003.

¹⁸⁸ Mensagem postada em 25/06/2003, às 16:21:10.



Biblioteca virtual do estudante brasileiro - Microsoft Internet Explorer

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Voltar Avançar Parar Atualizar Página inicial Pesquisar Favoritos Histórico Correio Imprimir

Endereço <http://www.bibvirt.futuro.usp.br/index.html?principal.html&2>

bibvirt@futuro.usp.br

Textos Imagens Sons Especiais Gutenberg Participe Busca

BibVirt

TEXTOS

LITERATURA

HEMEROTECA

TEMÁTICOS

Bookmarks

Thumbnail

AULA

3

O Egito antigo

Com certeza, você já ouviu falar das múmias enfaixadas e das gigantescas pirâmides do Egito. E também já ouviu falar de Cleópatra, rainha do Egito que seduziu vários generais romanos e morreu picada por uma cobra, a "serpente do Nilo". É exatamente aí, no rio Nilo, que começa a nossa história. A história de um

1 of 6 8,26 x 11,03 in

BibVirt - A Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro

Internet

Iniciar Biblioteca virtual do ... 16:31

Biblioteca virtual do estudante brasileiro - Microsoft Internet Explorer

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Voltar Avançar Parar Atualizar Página inicial Pesquisar Favoritos Histórico Correio Imprimir

Endereço <http://www.bibvirt.futuro.usp.br/index.html?principal.html&2>

bibvirt@futuro.usp.br

Textos Imagens Sons Especiais Gutenberg Participe Busca

BibVirt

TEXTOS

LITERATURA

HEMEROTECA

TEMÁTICOS

Bookmarks

Thumbnail

O Egito dos faraós

O vale do Egito foi habitado pelo homem desde os tempos da pré-História. Os primeiros grupos se fixaram lá por volta do ano **6000 a.C.**


Os primeiros habitantes do Egito eram pastores **camitas** de pele morena. Posteriormente chegaram outros grupos de camitas de pele negra. Esses primeiros habitantes eram grupos nômades que se juntaram e formaram **clãs**, ou seja, grupos de pessoas que descendiam do mesmo antepassado.

Com o passar do tempo, uma vez que se tornaram sedentários e começaram a aproveitar as boas colheitas da região, os clãs se tornaram grupos cada vez maiores chamados **nomos**. Depois de algum tempo, era como se cada nomo fosse um principado, no qual o príncipe era o **nomarca**.

Você deve estar se perguntando por que os clãs formaram os nomos. A resposta é bem simples. Para aproveitar melhor as enchentes do Nilo, os homens e mulheres que moravam lá tinham de construir barragens e canais para represar e dirigir a água. Essa era uma tarefa que só podia ser realizada com o trabalho de muitas pessoas.

A medida que as colheitas foram se tornando cada vez mais abundantes, os nomos se juntaram e formaram dois reinos: o reino do **Alto Egito** e o reino do **Baixo Egito**. Finalmente, os dois reinos formaram um reino unificado

Inscrições e desenho egípcios.

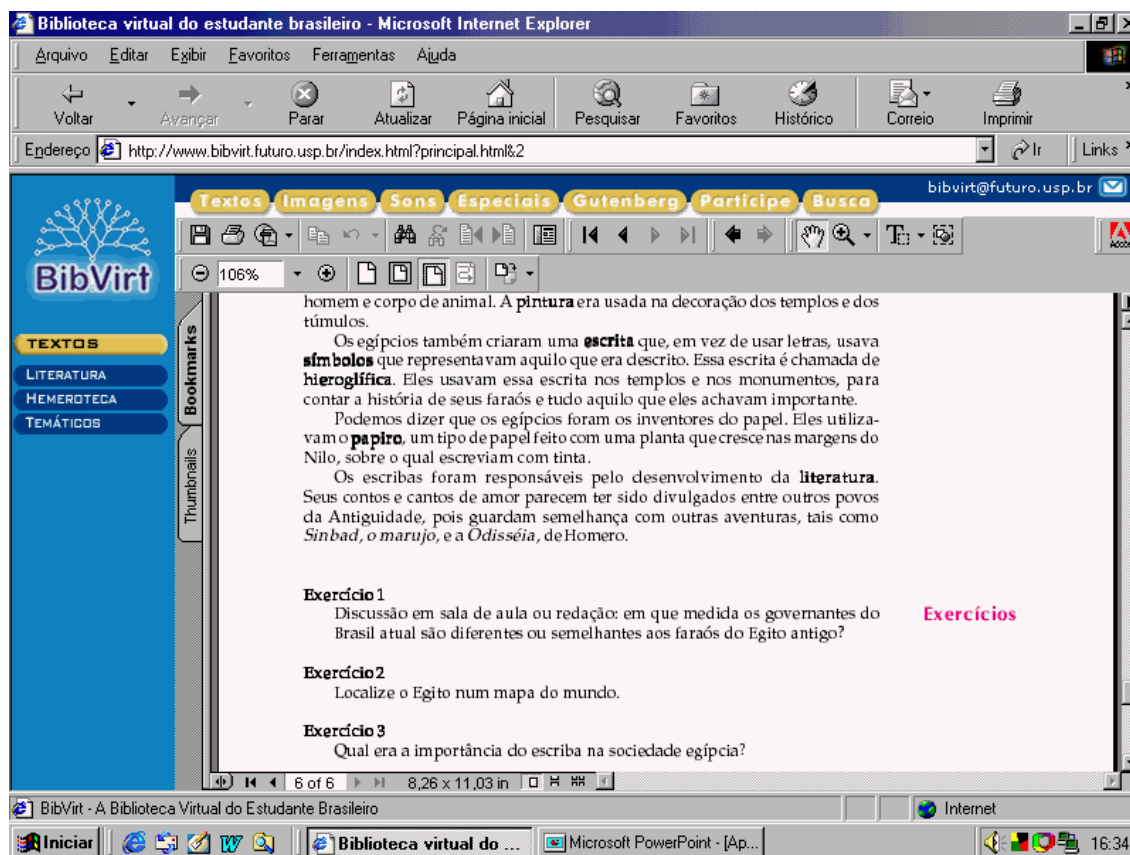


2 of 6 8,26 x 11,03 in

BibVirt - A Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro

Internet

Iniciar Biblioteca virtual do ... Microsoft PowerPoint - [Ap... 16:33



Todo o material disponível no *site* indicado pela professora estava no formato *.pdf¹⁸⁹. Isso significa que os textos estavam disponíveis na página acessada apenas para leitura, não havendo possibilidade de copiar e colar o texto, muito menos de interferir no mesmo. A página apresentada era estática, não oferecia *links* ao leitor.

Emblematicamente, essa mesma professora rechaçou um *site*, sobre o mesmo tema, que estava repleto de informações e gravuras, com pequenos excertos sobre um determinado assunto, e vários textos com *links* internos. O *site* possuía, ainda, diversos *links* para outras páginas. Havia referências aos livros consultados e aos créditos das fotos e das ilustrações. A professora argumentou que o material não poderia ser utilizado com alunos pois era muito “poluído”.¹⁹⁰

¹⁸⁹ Arquivos com esta extensão precisam do *Adobe Acrobat (software disponível em vários sites para download)* para serem acessados e lidos. Um das características deste programa é não permitir modificações nos textos.

¹⁹⁰ Diário de campo, anotações realizadas em 25/06/2003.
Site: <http://www.geocities.com/athens/agora/5555>



Entretanto, a opinião de **R.** em relação ao primeiro *site* apresentado não foi unânime no grupo. A profa. **A.**, por exemplo, contestou dizendo que não usaria esse material com seus alunos, pois não havia imagens significativas, o texto era extenso e, com certeza, os alunos não o leriam na tela do computador. Além do mais, o material disponível mais se parecia com um livro didático onde constam o texto, as gravuras e os exercícios ao final de cada capítulo.¹⁹¹

O outro *site* apresentado para o grupo, também denominado “Egito Antigo”¹⁹², foi analisado pela profa. **N.**, que fez o seguinte comentário a seu respeito: o *site* possui “*um bom design, com mapas, tudo muito bem organizado*” (...) “*é um bom site para recomendar aos alunos, com informações e ilustrações inclusive com fotos do Egito antigo para comparações*”¹⁹³.

Percebi que o *site* possibilitava uma navegação ampliada, pois possuía mais *links*, embora a estrutura do mesmo continuasse seguindo uma perspectiva linear, cujos caminhos a serem percorridos, de certa forma, estavam pré-determinados por quem o construiu.¹⁹⁴ Os textos, tradicionais e enciclopédicos, davam ênfase a datas, períodos e fatos históricos. A página possuía muitas imagens de monumentos, deuses, paisagens, além de mapas e fotos do Egito atual, a cidade do Cairo, por exemplo.

Já a profa. **I.** apresentou para o grupo dois *sites*¹⁹⁵, assinalando que eram “pobres” em termos de conteúdo, mas com muitas curiosidades. Além disso, constatou que no material pesquisado não havia referências quanto à autoria dos textos. Sobre as possibilidades e limites de utilização no ensino de história, a professora assinalou que “*as possibilidades são muito variadas, dependendo do questionamento que se propõe diante dos sites selecionados quanto maior for a apropriação, por parte do professor*

¹⁹¹ Diário de campo, anotações realizadas em 25/06/2003.

¹⁹² *Site*: <http://www.geocities.com/Athens/Marble/4341/egitoantigo.htm>

¹⁹³ Anotações que constam do roteiro de pesquisa preenchido pela profa. **N.**

¹⁹⁴ Como frisam Burbules e Callister “*existem textos mais estáticos e passivos, onde os links e as rotas são pré-estabelecidos, não podem ser modificados e não possibilitam aos leitores criar os seus próprios caminhos. É possível que haja rotas alternativas que permitem o acesso a outros materiais e alguma exploração desses, entretanto, restringem-se aos previstos por quem pensou e elaborou o texto.*” (BURBULES e CALLISTER, op.cit., p.98)

¹⁹⁵ *Sites*: <http://www.geocities.com/Athens/4991/luciano.htm>
<http://guiageografico.com/africa-saara-egito.htm>



*dos assuntos a serem trabalhados maior será sua condição de explorar os sites encontrados e de selecioná-los*¹⁹⁶.

O site denominado “O Egito Antigo”, analisado pela profa. I., também foi visitado pela profa. A., que destacou a presença de informações preconceituosas sobre as crenças religiosas e o modo de pensar dos egípcios. Por exemplo, o texto considerava os egípcios ignorantes porque acreditavam que o seu governante era um Deus. Além disso, não haviam referências nas esculturas que constavam na página, e, segundo a professora, poderia constar o local onde elas foram encontradas ou onde estão guardadas atualmente. Também assinalou, como sendo algo negativo, a presença de poucos *links* e informações. Salientou, ainda, que as cores são muito vivas, o que atrapalha a visualização do texto.¹⁹⁷

A professora também analisou um site chamado “Bem vindos ao Egito Antigo”¹⁹⁸, que possuía um belo *design*, embora, vários *links* não abriam durante a pesquisa e as imagens presentes no site estavam, também, sem referência. Além disso, o site possuía poucas informações.¹⁹⁹

A professora sugeriu, acerca da falta de referência nos sites encontrados, que poderia ser interessante trabalhar com os alunos, justamente, essa ausência de referências nas imagens e textos, pois “*em história as perguntas quando?, onde?, quem fez?, com qual intenção?, devem sempre ser feitas para que não transformemos o trabalho humano em curiosidade desconectado dos interesses e conflitos dos grupos sociais*”²⁰⁰.

No decorrer da pesquisa aberta, foram encontrados poucos endereços sobre o tema pesquisado, mas todas as professoras apresentaram para o grupo ao menos um site encontrado, suas características, limites e possibilidades de utilização no ensino de história.²⁰¹

¹⁹⁶ Anotações que constam do roteiro de pesquisa preenchido pela profa. I.

¹⁹⁷ Diário de campo, anotações realizadas em 25/06/2003.

¹⁹⁸ Site: <http://www.nraegitoantigo.hpg.ig.com.br>

¹⁹⁹ Diário de campo, anotações realizadas em 25/06/2003.

²⁰⁰ Mensagem postada em 29/06/2003, às 01:16:42.

²⁰¹ Sites encontrados: www2.furg.br/cursocivil/petcivil/jornal.htm;
www.geocities.com/Athens/Agora/5555;
www.historia.hpg.ig.com.br/egito.html;



Ao final do encontro, perguntei às professoras como elas se sentiram realizando a pesquisa aberta e qual o significado dessa experiência para cada uma delas. A profa. **N.** assinalou que gostou de fazer a pesquisa, pois assim pôde obter um maior conhecimento sobre o Egito, no que foi acompanhada pela profa. **A.**, para quem a pesquisa auxiliou a ter mais intimidade e organização no trabalho com a internet. A profa. **I.** também destacou que gosta muito de pesquisar na internet, mas nunca havia pesquisado algum tema pensando em direcionar a pesquisa para uma atividade de aula. Já a profa. **R.** destacou que não gosta de pesquisar na internet, pois acha muito chato, no caso de pesquisar em conjunto com o grupo foi interessante, mas individualmente, acha muito cansativo²⁰². Vale ressaltar que as profas. **N.** e **A.** anotaram os *sites* que consideraram mais interessantes para usá-los com seus alunos.²⁰³

Contudo, todas as professoras manifestaram, nesse momento, o receio de propor aos alunos a realização de uma pesquisa aberta na rede, pela possível dispersão que poderia ocorrer. Segundo suas falas, nesse tipo de pesquisa não há como controlar e conduzir os alunos pelos caminhos que acham mais apropriados. Sobre o assunto, a profa. **I.**, por exemplo, assinalou que “*temos que fazer com que os alunos pesquisem os*

www.bibvirt.futuro.usp.br;
 www.nraegitoantigo.hpg.ig.com.br;
 www.geocities.com/Athens/4991/luciano.htm;
 www.tuneldeentretenimento.hpg.ig.com.br;
 euclides.if.usp.br/~fmt405/apostila/antig3/node2;
 www.geocities.com/Athens/Marble/4341/egitoantigo.htm;
 www.guiageografico.com/africa_saara_egito.htm;
 www.samauma.com.br

²⁰² Quando propus, no encontro posterior, uma pesquisa guiada na internet, a profa. **R.** ficou um tanto incomodada pois como havia falado anteriormente: “*essas pesquisas são cansativas*”. A professora optou por pesquisar o *site* sobre “*Mortos e Desaparecidos Políticos*” (<http://www.desaparecidospoliticos.org.br>), por gostar muito deste tema. Foi interessante perceber, durante a pesquisa, o entusiasmo da professora em relação ao material disponível. Ela assinalou, na apresentação do *site* para o grupo, que o conteúdo disponível na página era muito interessante, os textos não eram longos e haviam muitos links, inclusive para páginas internacionais, o que foi visto por ela, neste momento, como algo muito positivo. Segundo a professora, “*esse site é muito bom porque contextualiza toda uma época, tem documentos que contêm visões diferentes, tanto dos presos políticos quanto dos militares. Posso fazer um trabalho com o terceiro ano, onde o tempo é sempre mínimo por causa do vestibular, propondo que os alunos pesquisem, em casa, neste site e em outros e, depois, se discute em sala de aula. No final, eles fazem um trabalho que pode ser inclusive a construção de um site.*” (Diário de campo, 09/07/2003) A pesquisa nesse *site* motivou a professora a pensar outras formas de trabalhar o assunto com os alunos. Segundo ela, “*essa foi a primeira vez que encontrou um site que possibilita um trabalho real com os alunos.*” (Idem). Nesse encontro a professora participou entusiasticamente das discussões propostas. O objetivo, portanto, foi atingido, na medida em que, a professora conseguiu perceber que há uma riqueza, em termos de materiais disponíveis na rede e, dessa forma, conseguiu identificar outras possibilidades de trabalho com os seus alunos.

²⁰³ Diário de campo, anotações realizadas em 25/06/2003.



sites que fornecemos para eles”²⁰⁴. A profa. A., em contraposição, disse que poderia ser interessante sugerir alguns *sites* para os alunos, mas dando-lhes liberdade para acessarem outros endereços. Registre-se que, em momento posterior, essa mesma professora afirmou que sentia necessidade de colocar seus alunos no trilho, no seu trilho, e por isso esse tipo de pesquisa a amedrontava um pouco, mas, ao mesmo tempo, a instigava, pois, sempre que possível, tem lutado contra essa atitude diretiva.²⁰⁵

Percebendo tal receio, propus uma discussão mais específica sobre o assunto e sugeri que as professoras lessem dois textos para o encontro virtual síncrono, que ocorreu no dia 19/07/2003. Os textos sugeridos intitulam-se, respectivamente, “*Qual é a questão?*” e “*Espaço virtual: visitar ou habitar?*”, que constam do livro “*Internet em sala de aula: com a palavra, os professores*”²⁰⁶.

No primeiro texto, Magdalena e Costa frisam a importância dos desafios e das questões de pesquisa para a realização de um trabalho com os alunos, já que, segundo elas “*o jovem e o adulto precisam sentir-se desafiados, ter metas, formular questões para, então, moverem-se em direção da busca por respostas e de estratégias para encontrar soluções*”²⁰⁷. Como destacam as autoras, é a natureza da questão que irá determinar o que o aluno precisa buscar ou investigar. Em contraposição, está a idéia de que é o professor que propõe o trabalho, defini o problema, os objetivos, as soluções e estabelece o tempo para a realização das atividades.²⁰⁸ O texto propõe uma reflexão acerca destas idéias.

No segundo texto, as autoras destacam a importância dos professores deixarem que os alunos *surfem* pelo espaço virtual reconhecendo

²⁰⁴ Idem.

²⁰⁵ Diário de campo, anotações realizadas em 09/07/2003.

²⁰⁶ Os dois textos constam do livro: MAGDALENA e COSTA, op.cit., p.19-22 e p.53-57.

²⁰⁷ MAGDALENA e COSTA. Qual é a questão? In: Ibidem,p.20.

²⁰⁸ Ibidem,p.20-21.



que os alunos são capazes de aprender em contextos que não somos capazes de controlar, que existem caminhos diferenciados para chegar a determinadas construções, que cada aluno tem curiosidades próprias e, acima de tudo, que são capazes de organizar informações é um dos nossos primeiros desafios como professores se queremos colocar a Internet em sala de aula.

O oceano está aí e aberto para ser enfrentado e explorado.²⁰⁹

No encontro virtual síncrono, a profa. A. escreveu que, *“foi um tapa de luva, já que chegamos a conclusão que pesquisa aberta poderia ser dispersivo e improdutivo para os alunos. Aí estamos nós tentando caminhar pelos alunos, ou como o texto “Qual é a questão” diz “estamos acostumados a pensar pelos alunos”. Sem dúvida isso não é produtivo se quisermos realmente estimular a autonomia dos alunos”*²¹⁰.

Como sugerem Magdalena e Costa, 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.²¹¹ Nessa mesma perspectiva, Maria Stephanou e Fernando Seffner ressaltam a importância dos alunos terem *“autonomia para acessar outros conhecimentos do âmbito da História, em fontes diversas, como livros, internet, televisão, jornais, uma vez que já não se sustenta mais a ilusão de que na escola podemos transmitir toda a história da humanidade”*²¹².

É importante destacar, contudo, que o simples navegar na internet não significa a construção de conhecimentos. Para isso, é necessário que se “desconstruam” as informações, buscando assim entender como e com que finalidade elas foram elaboradas e disponibilizadas, além de saber quem as elaborou ou disponibilizou. Ou seja, trata-se de exercitar um olhar crítico, perceber as distorções existentes, os juízos de valor e as lacunas ou silêncios existentes. Isso serve tanto para as informações presentes

²⁰⁹ MAGDALENA e COSTA. Espaço virtual: visitar ou habitar? In: *Ibidem*, p.54.

²¹⁰ Mensagem postada em 19/07/2003, às 19:12:04.

²¹¹ *Ibidem*, p.56-57.

²¹² STEPHANOUE e SEFFNER, op.cit., s.p. (*no prelo*)



nos livros didáticos, propagandas e documentos históricos, quanto para os textos eletrônicos disponíveis na internet.²¹³

A partir destas vivências, das discussões e reflexões oportunizadas durante o curso, houve um repensar das professoras sobre a utilização da internet em sala de aula. A profa. A. registrou, em uma mensagem postada no forchat, que “...as práticas possíveis no ambiente informatizado podem abrir nossas mentes para repensarmos os nossos conceitos e práticas. Olhem só, eu não tenho laboratório de informática, mas lendo e ouvindo sobre experiências nesse ambiente, eu pude rever as minhas posturas em aulas “expositivas” por exemplo”²¹⁴.

A finalidade deste capítulo foi, basicamente, trazer à tona discussões acerca do ensino de história, tendo como foco principal as concepções de tempo e de hipertextualidade. Procurei apresentar, num primeiro momento, as concepções relativas ao paradigma moderno que ainda se fazem presentes no ensino de história, como a linearidade e a continuidade, assim como, os conceitos de certeza e verdade histórica. Num segundo momento, discuti as questões relacionadas à idéia de multitemporalidades e tempo rizomático, relacionando com a necessidade de trabalharmos na perspectiva da incerteza, do caos e das aleatoriedades. No terceiro momento deste capítulo, destaquei as falas e as escritas das professoras, tentando perceber como estas são atravessadas pelas concepções de tempo, de história e ensino de história. Por fim, procurei perceber e analisar como as professoras se relacionam com a não-linearidade, a hipertextualidade e a pluralidade da internet.

A instauração de um processo reflexivo, junto às professoras, sobre os pontos acima mencionados, em diferentes momentos, foi um dos aspectos mais significativos do trabalho realizado durante o curso. Ele possibilitou, de alguma forma, ampliar os horizontes de problematizações das práticas pedagógicas e das concepções de história, de ensino de história e de tempo das professoras, além de inscrever dentre suas atenções a relação que vinham e virão a travar com as tecnologias, particularmente com a internet, o hipertexto e a aprendizagem em ambientes virtuais.

²¹³ AXT, Margarete. Tecnologia na educação, Tecnologia para a educação: um texto em construção. *Informática na Educação: Teoria & Prática*, Porto Alegre, v.3,n.1,p.57,set.2000.

²¹⁴ Mensagem postada em 06/07/2003, às 00:59:31.



A experiência afetou-as positivamente, possibilitando descobertas, alegrias, incertezas e desassossegos, tanto no que diz respeito a hipertextualidade e a pluralidade da rede, quanto em relação aos seus fazeres pedagógicos. Resta pensar que os desdobramentos da experiência e dos exercícios de pensamento propostos não acontecem de imediato e, portanto, puderam ser limitadamente percebidos no curto espaço de tempo em que o grupo funcionou como tal para fins de pesquisa. Um acompanhamento de um tempo mais longo poderia sinalizar para outras questões decorrentes do que foi suscitado pelo curso.



4. BORDADO TECIDO A MUITAS MÃOS... Ambientes Virtuais de Aprendizagem e Ensino de História

A finalidade de nossa escola é ensinar a repensar o pensamento, a 'des-saber' o sabido e a duvidar de sua própria dúvida; ela é a única maneira de começar a acreditar em alguma coisa.

Juan de Mairena

A nalisar a experiência do grupo de professoras em seu contato com o ambiente virtual de aprendizagem, denominado forchat, os estranhamentos, as angústias e as descobertas por elas vivenciadas, as possibilidades e os limites abertos pelos usos destes ambientes no ensino de história é um dos propósitos deste capítulo. O outro é analisar os projetos elaborados e implantados pelas professoras nas escolas, tentando perceber até que ponto elas foram afetadas e desassossegadas pelas vivências, reflexões e discussões ocorridas no curso.

Foco temático: ambientes virtuais de aprendizagem...

O primeiro encontro presencial do grupo, que ocorreu no dia 14 de maio de 2003, contou com a presença de quatro professoras. No primeiro momento do encontro, apresentei ao grupo a proposta de trabalho e o programa do curso. Em um segundo



momento, ocorreu uma pequena apresentação das participantes que tinha como mote a pergunta: *o que motivou cada uma vocês a participarem desse grupo? Quais os seus interesses nesse curso?*

A partir desse momento consegui perceber, de uma forma geral, quais o interesses das professoras em relação ao curso e como cada uma relacionava-se com as tecnologias digitais. A fala da profa. **R.** foi marcante ao dizer: *“tenho medo dos computadores, medo de estragar tudo. Quando entrei nesse laboratório me deu um pavor ao ver essas máquinas todas”*²¹⁵. Ela aceitou o convite para participar do curso em função de um trabalho realizado com uma turma de alunos no ano de 2002. A professora contou que propôs ao grupo de alunos um trabalho utilizando os *softwares Power Point e Word*. Segundo ela, a idéia proposta era *“um feijão com arroz, básica para os alunos. No entanto, dois desses alunos apresentaram como trabalho final uma home page, senti-me desestabilizada e desacomodada porque não soube o que fazer. Me senti incomodada com o trabalho deles por não saber usar esses meios. Por isso aceitei o convite. Estou em busca de coisas novas”*²¹⁶. A profa. **S.** também afirmou não ter muita intimidade com as tecnologias, mas está disposta a aprender e a conhecer mais sobre o assunto.²¹⁷

A profa. **A.** disse ter aceito o convite porque tinha *“muita vontade de discutir o assunto. Já fiz vários cursos no Pós-Graduação em Informática na Educação/UFRGS. Me sinto desafiada não pelas tecnologias, mas pela relação dessas com o ensino de história. Estou em busca de conhecimento”*²¹⁸. Nesse sentido, a profa. **O.** também assinalou não ter *“medo dos computadores”*, para ela, é necessário *“pensar e discutir questões referentes ao ensino de história e as tecnologias digitais”*²¹⁹.

De posse dessas informações, percebi que, em relação às tecnologias digitais, o grupo de professoras era bastante heterogêneo. Na mesma medida em que havia

²¹⁵ Diário de campo, anotações realizadas em 14/05/2003. Em uma mensagem posterior a professora escreveu que: *“a utilização da informática, para mim é muito lenta e gradual, porque eu só aprendo aquilo que é de extrema necessidade e inadiável. Operações simples, como abrir uma pasta, copiar um arquivo em disquete, são coisas que eu nunca quis aprender a fazer e sempre tem quem faça, mais rapidamente e sem paciência para ensinar.”* (Mensagem postada em 25/06/2003, às 14:58:13).

²¹⁶ Idem.

²¹⁷ Idem.

²¹⁸ Idem.

²¹⁹ Idem.



professoras que não possuíam familiaridade com a internet, outras estavam muito habituadas ao espaço virtual. Essa diversidade, de certa forma, auxiliou na construção de alguns dos laços construídos, assim como, de vários momentos de troca e auxílio mútuo entre as professoras do grupo.

Após a exposição das professoras, apresentei o forchat para todas, indiquei o *login* de cada uma e a senha de acesso ao ambiente virtual. Nesse momento, também ressaltai que a escrita, nesse ambiente, deveria ser encarada como sendo provisória, na medida em que, com as trocas, as discussões e as reflexões realizadas durante todo o percurso, provavelmente pontos de vista, concepções e saberes-fazerem seriam (re)construídos.

Depois dessa exposição, propus às professoras que cada uma fizesse uma apresentação escrita no ambiente virtual, tendo a seguinte frase como evocadora: *Como me tornei professora de história e qual a minha trajetória profissional*. Escolhi essa frase com a intenção de conhecer a trajetória de cada uma das professoras, assim como, pensei que seria interessante propor um ponto de partida para guiar os primeiros passos e as primeiras discussões das professoras no *forchat*.²²⁰ Todas acessaram o ambiente e postaram mensagens, inclusive depois deste encontro as professoras entraram de forma assíncrona no ambiente e deram continuidade às discussões iniciadas no encontro presencial.

A utilização do ambiente virtual serviu como objeto de reflexão do grupo. O terceiro encontro, ocorrido no dia 11/06/2003, teve como eixo temático os “*ambientes virtuais de aprendizagem e o ensino de história*”. Propus ao grupo um exercício de exploração dos usos pedagógicos deste ambiente no ensino de história. A proposta de trabalho consistiu em *cada uma das professoras elaborar uma idéia de como trabalharia com seus alunos um tema histórico com/no forchat*.

Para tanto, escolhi previamente seis materiais distintos entre si (música, imagens, textos históricos, *charges*), de períodos históricos diferentes, sendo eles: a letra da música “Apesar de você”, de Chico Buarque, com uma foto de policiais agredindo estudantes; o texto intitulado “A chegada do inimigo do café”²²¹, com a grafia

²²⁰ Como já discutido no capítulo dois deste trabalho.

²²¹ Site: http://www1.folha.uol.com.br/folha/almanaque/brasil_05jan1930.htm



original, que foi publicado na Folha da Manhã, do dia 05/01/1930, capturado no *site* da Folha de São Paulo; dois pequenos textos e duas gravuras referentes ao século XIX, intitulados “Uma breve nota: século XIX”²²² e “Uma senhora brasileira em seu lar”²²³; *charges* sobre a guerra do Iraque²²⁴; um pequeno texto e uma *charge* da Mafalda (Quino), sobre o comunismo²²⁵ e dois pequenos textos e uma gravura referentes a Hans Staden²²⁶. Como uma das professoras não compareceu a este encontro, um dos materiais não foi utilizado, no caso, o último citado acima.

As professoras presentes puderam escolher, conforme suas preferências, um dos materiais que serviram como disparadores do tema e do trabalho a ser elaborado. Algumas das propostas de trabalho não utilizaram diretamente o material disponibilizado. A profa. **I.**, por exemplo, decidiu não trabalhar com o texto da *Folha da manhã*, preferindo elaborar uma proposta de trabalho sobre o macarthismo.

Inicialmente, as professoras sentiram-se desacomodadas e desafiadas com a proposta de trabalho, inclusive a profa. **R.** exclamou “*Ih! Sabia que não deveria ter vindo hoje!*”²²⁷. Acredito que esse sentimento de desacomodação foi significativo, pois são justamente essas situações de desafio e de dificuldades que geram os processos reflexivos. Todas as professoras elaboraram uma proposta de trabalho, apresentaram-na para o grupo e, ao final, postaram-na no forchat para que todas tivessem acesso às mesmas depois do encontro.

Ao final das apresentações, as professoras concluíram que, em todas as propostas de trabalho, o forchat foi considerado como secundário. Além disso, perceberam que as propostas não diferiram das suas práticas usuais em sala de aula, ou seja, elaboraram um trabalho utilizando um ambiente virtual de aprendizagem que em nada diferiu dos seus fazeres pedagógicos atuais. Segundo a profa. **R.**, os professores têm dificuldade em pensarem suas práticas de outra maneira, em especial, com e nesses

²²² DEBRET, Jean Baptiste. *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*. v.01. São Paulo: Círculo do Livro, s.d.p.691.

²²³ *Ibidem*, p.162-164.

²²⁴ O humor possível no conflito. *Zero Hora*, Porto Alegre, 06 abr.2003.

²²⁵ QUINO. *Toda a Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

²²⁶ STADEN, Hans. *A verdadeira história dos selvagens, nus e ferozes devoradores de homens (1548-1555)*. Rio de Janeiro: Dantes, 1999. p. 86-87. (Orelha do livro)

²²⁷ Diário de campo, anotações realizadas em 11/06/2003.



instrumentos.²²⁸ A profa. **I.** ressaltou que parte desta dificuldade está relacionada com o fato de ainda pensarmos que o professor é o centro das aulas e que ele detém o saber.

Para Romildo Penha Pereira essa “*descentralização do conhecimento, na pessoa do/a educador/a, é salutar para eles/as próprios/as [os professores]. Eles/as deixam de carregar o grande peso de ter que saber tudo – humanamente impossível – e vivenciam o melhor exemplo sobre a sabedoria em administrar os limites e as disposições para a aprendizagem para toda a vida*”²²⁹. Segundo o autor, é justamente essa descentralização do saber que faz com que o professor consiga estar mais voltado para o diálogo, assim como, para auxiliar os alunos a resolverem os seus problemas e as suas dificuldades. Nessa perspectiva, o professor passa a ser: orientador, desafiador, aprendiz, pesquisador, inovador e autônomo,²³⁰ ele “*não impõe; acompanha, sugere, incentiva, questiona, aprende junto com o aluno*”²³¹, ele não é mais visto como o dono da verdade.

Percebi que, depois do exercício proposto, algumas professoras passaram a refletir sobre a função do professor. **I.**, por exemplo, disse que a elaboração dessa atividade **com** e **no** forchat alertou-a para o fato de que o professor não é o centro, ele passa a ser um mediador que conduz os encontros, faz algumas intervenções, acompanha e incentiva os alunos.²³²

Seguindo por este mesmo viés, a profa. **A.**, em um momento posterior, postou uma mensagem onde escreveu que

creio que é preciso conseguirmos promover uma atividade onde o aluno se coloca mais livremente, sem atropelos, lendo o que os colegas escreveram no forchat, sem que a palavra do professor seja impositiva a ponto de impor uma única interpretação possível. Isso requer da gente um certo controle, para não cairmos na tentação dar um discurso dizendo o que eles deveriam compreender. Acho que nesse trabalho o professor deve assumir o papel de questionador das opiniões dos alunos com o objetivo de aprofundar a discussão e fazê-los procurar (pesquisar talvez na internet) respostas para as

²²⁸ Idem.

²²⁹ PEREIRA, op.cit., nov.2000, p.202.

²³⁰ MAGDALENA E COSTA, op.cit., p.17.

²³¹ MORAN, op.cit., 2000, p.149.

²³² Idem.



questões.²³³

Completando seu raciocínio ao afirmar:

Outra coisa que acho importante e que a atividade com forchat pode oferecer é a possibilidade de constituirmos um texto coletivo, com as opiniões iniciais, os questionamentos e os resultados das pesquisas. No que diz respeito aos limites, acho que as dificuldades de realizar uma atividade assim está na minha capacidade ou incapacidade de não colocar as minhas verdades, mas de ter paciência para esperar, ler os textos dos alunos e saber o que questionar para que os objetivos da aula possam ser alcançados. Outra dificuldade está nos alunos. Percebo que eles não consideram o que os colegas pensam (isso com relação as materiais escolares). Mas acho que uma atividade com o forchat e a proposta de texto coletivo pode começar a mudar isso.²³⁴

Já a profa. **R.** postou uma mensagem no forchat dizendo que ficou assustada com o trabalho proposto, pois não conseguiu colocar “*a ferramenta no centro do seu planejamento*”²³⁵ e questiona “*como mudar a prática, resolvendo os problemas operacionais, e ao mesmo tempo passar a pensar de forma a que a utilização de ambientes virtuais sejam o centro do planejamento?*”²³⁶

Em um momento anterior, a professora já havia frisado que uma estratégia interessante para a resolução desses problemas poderia ser a criação de um espaço de troca de experiência entre os professores, pois, segundo ela, não há nas escolas, de uma forma geral, um “*espaço efetivo para que o planejamento seja compartilhado. Como já dizia o Chacrinha "...nada se cria, tudo se copia", se os professores tivessem espaço para compartilhar suas experiências e seus conhecimentos, esse aprendizado [em relação às tecnologias], para pessoas como eu, não seria tão sofrido*”²³⁷.

²³³ Mensagem postada em 25/06/2003, às 14:58:13.

²³⁴ Idem.

²³⁵ Idem.

²³⁶ Idem.

²³⁷ Mensagem postada em 19/06/2003, às 21:45:35.



Percebi como foi significativo para o grupo vivenciar essa experiência, pois várias professoras, ao final do encontro, declararam que houve uma ansiedade e uma desconforto inicial ao ser exposta a proposta de trabalho. No entanto, todas manifestaram o quanto foi importante a elaboração dessa atividade e a realização das discussões posteriores, que desembocaram num (re)pensar das práticas pedagógicas e concepções acerca da utilização das tecnologias, mais especificamente, dos ambientes virtuais de aprendizagem, no seu fazer pedagógico.

As vivências das professoras no forchat...

Optei, nesta pesquisa, por disponibilizar a utilização do forchat para as professoras desde o primeiro encontro do grupo, tendo em vista a necessidade de uma imersão no ambiente, para que, desse modo, algumas idéias acerca da utilização do mesmo pudessem ser amadurecidas. Isso foi fundamental para a realização das atividades propostas às professoras, inclusive a exposta acima.²³⁸

O ambiente virtual de aprendizagem tem características diferentes das salas de aula convencionais, a começar pela forma de participação, que não é oral, mas escrita, ou seja, ao invés de utilizar a caneta, o lápis e a borracha, utilizam-se o teclado, o *mouse* e a tecla *delete* para escrever e apagar mensagens. Além disso, não há o tempo disciplinado da escola, os participantes de um ambiente virtual de aprendizagem não precisam ficar imóveis, silenciosos, esperando a vez de falar; ao contrário, a ordem vigente é a da simultaneidade das contribuições.²³⁹

Aos poucos, fui percebendo que a idéia de *presença* acabou por modificar-se, na medida em que passou a não ser mais somente física (encontros presenciais), mas também virtual. No caso do curso de extensão, a presença das professoras, às quartas-feiras, era necessária (quinzenalmente), mas além disso, também havia a necessidade de contribuir através da escrita no ambiente virtual, de forma síncrona ou assíncrona. Isso fez com que a idéia de *presença* fosse ampliada para outros horários e dias da semana, pois as mensagens poderiam ser postadas no ambiente virtual, em casa, no trabalho, no

²³⁸ A profa. Dra. Margarete Axt fez está sugestão na banca de defesa do projeto de dissertação.

²³⁹ AXT, op.cit.,p.6.(mimeo).



shopping ou em qualquer outro lugar em que houvesse acesso a um computador conectado à rede.²⁴⁰

Desde o início, verifiquei que cada professora tinha o seu jeito particular de participar, tanto nos encontros presenciais, quanto nos encontros virtuais que ocorreram no forchat. Nos encontros presenciais, havia algumas professoras que quase não se expunham, preferiam ficar em silêncio, apenas escutando, assim como havia aquelas que verbalizavam constantemente seus pensamentos. Nos encontros virtuais, algumas professoras postavam mensagens no ambiente com maior frequência e outras com menor, assim como, havia outras que acompanhavam as discussões sem praticamente enviar mensagens (quase em silêncio).²⁴¹ De uma forma geral, as professoras que mais falavam nos encontros presenciais também eram aquelas que mais postavam mensagens no forchat.

Concordo com Karen Eidelwein e Cleci Maraschin quando afirmam que “*no espaço virtual a presença ou ausência do outro (de suas idéias) parece ser mais sentida do que nos encontros presenciais*”²⁴². Penso que isso ocorra porque no ambiente virtual a forma de participação é eminentemente escrita, o que significa que a única maneira de saber se alguém está participando das discussões é através das mensagens postadas. Já nos encontros presenciais, onde a participação é oral, mesmo que a pessoa não se manifeste verbalmente, ela está presente, é vista e sentida, ocupa um lugar naquele espaço.²⁴³

²⁴⁰ Ibidem, p.7.

²⁴¹ Sobre o silêncio em ambientes virtuais de aprendizagem, assinalo que, este não significa que a pessoa não está pensando, trabalhando e refletindo sobre algum dos assuntos discutidos, tanto na sala de aula presencial quanto na sala virtual. O silêncio não significa ausência de sentido, cada indivíduo tem o seu tempo que deve ser respeitado (consta no memorial apresentado na disciplina *Sentido e Autoria em ambientes virtuais de aprendizagem: condições de possibilidades, in(ter)venção, avaliação*, ministrada pela profa. Dra. Margarete Axt). Destaco que Eni Orlandi, apresenta em linhas gerais, dois tipos de silêncio. Um, que é um modo de estar no silêncio que corresponde a um modo de estar no sentido, sendo que, as próprias palavras transpiram silêncio. Este primeiro modo, segundo a autora, livra o silêncio do sentido passivo e negativo que lhe foi atribuído nas formas sociais de nossa cultura. O outro silêncio vem do silenciamento, que não é silêncio, mas pôr em silenciamento, ligando o não-dizer à história e à ideologia, ao tipo de "discurso" que produz uma proibição do dizer. A autora, portanto, nos fala do sentido no silêncio. Para aprofundar o tema ver: ORLANDI, Eni Pucinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: UNICAMP, 1993.

²⁴² EIDELWEIN, Karen & MARASCHIN, Cleci. Encontros presenciais & virtuais: espaços de construção de coletivos inteligentes. *Informática na Educação: Teoria & Prática*, Porto Alegre, v.3,n.1,p.155,set.2000.

²⁴³ Ibidem,p.153.



Percebendo isso, procurei, sempre que possível, incentivar a participação efetiva de todas as professoras, tanto nos encontros presenciais quanto nos virtuais. Muitas vezes, enviei algumas mensagens eletrônicas com o objetivo de estimular essa participação. A mensagem abaixo foi enviada para o *e-mail* das professoras em uma semana em que elas quase não postaram mensagens no forchat, e achei que seria interessante incentivá-las:

gostaria de incentivá-las a participarem mais ativamente do nosso forchat, convidá-las a mergulharem de cabeça neste ambiente, onde a profundidade é suficiente para ninguém bater a cabeça, mas não tão grande que alguém não consiga se manter com a cabeça de fora...às vezes é preciso nadar, sempre há aqueles que nadam um pouco melhor e oferecem o braço amigo para algum nadador mais cansado...vamos lá! Chegar antes ou depois não importa, importa que todos possam fazer a travessia e chegar na outra margem, molhados, encharcados de sentidos, e com um pouco mais de experiência sobre a vida, rios, nados, correntezas, grupos, solidariedade, ética,...afetados profundamente por uma nova possibilidade em que o coletivo e o individual se fundem, ao mesmo tempo, em que diferenciam-se. Essa é a nossa oportunidade de pensar e refletir em grupo...Todas nós podemos destinar uns minutinhos do nosso dia (ou noite!) atribulado para entrar no ambiente e escrever uma mensagem, vamos lá [...] aceitem esse convite, vamos nadar nas águas do forchat. Um grande abraço afetuoso para todas.²⁴⁴

Essa mensagem surtiu efeito, várias professoras acessaram o forchat depois disso. A profa. **N.** enviou um *e-mail* assinalando: “*adorei o que escreveste, ainda mais eu que adoro nadar...Obrigada pela mensagem profunda e carinhosa, certamente vou aproveitar esta oportunidade*”²⁴⁵. A profa. **O.** frisou que não estava acessando o ambiente pois “*tentei acessar o forchat e não houve jeito! Só mostrava servidor não encontrado!*”²⁴⁶.

²⁴⁴ Mensagem enviada por *e-mail* no dia 18/06/2003. Assinolo que está mensagem foi escrita tomando por base uma mensagem enviada pela profa. Dra. Margarete Axt para todos/as os/as alunos/as que participaram da disciplina “*Sentido e autoria em ambientes virtuais de aprendizagem: condições de possibilidade, in(ter)venção, avaliação*”.

²⁴⁵ Idem.

²⁴⁶ Mensagem enviada no dia 22/06/2003.



Foi com esta mensagem que atentei, pela primeira vez, para o fato de que o envio de mensagens e as participações poderiam ser dificultadas pelas mais diversas situações, neste caso específico, o problema com o servidor. No decorrer do curso surgiram vários “problemas” operacionais, como os descritos pelas professoras nas seguintes mensagens:

**Olá, pessoal! Estive novamente com problemas com o Virtua...só hoje consegui me conectar;*²⁴⁷

**Acabei de "desenvolver uma tese" a partir do nosso último encontro e dei um comando que além de apagar tudo que eu tinha escrito, ainda me tirou do ar. NINGUÉM MERECE, como diz a minha filha;*²⁴⁸

**acabo de entrar de novo no "ar", meu comp esteve com vírus e eu quase tive um ataque histérico, quase perdi toda a minha vida acadêmica em dados de computador.*²⁴⁹

Além destes “problemas”, surgiram também alguns outros, relacionados a compromissos escolares ou a doenças pessoais ou com familiares. A profa. N., por exemplo, postou uma mensagem no forchat onde pedia desculpas por não ter participado mais efetivamente das discussões, em uma determinada semana, pois esteve adoentada e também por estar participando do conselho de classe na escola, o que envolvia fechamento de notas, entrega de trabalhos e reuniões. Em algumas semanas não houve nenhum acesso ao forchat, em função do fechamento dos bimestres ou trimestres nas escolas.

Outro ponto importante de ser analisado é que, com o tempo, a utilização do ambiente virtual, segundo uma proposta pedagógica específica, começa a ultrapassar o espaço convencionado pelas paredes das salas de aula e passa a proporcionar uma participação mais transversal. Ou seja, a ordem de que *um fala depois do outro* ou *mais alto que o outro* foi abolida do forchat e, em seu lugar, surgiu uma vivência marcada pela simultaneidade das contribuições. Isso fez com que o esquema “um – todos” ou “um depois do outro” fosse quebrado, pois cada professora pôde se deslocar pelas

²⁴⁷ Mensagem postada pela profa. I., em 27/05/2003, às 17:10:11.

²⁴⁸ Mensagem postada pela profa. R., em 19/06/2003, às 21:45:35.

²⁴⁹ Mensagem enviada pela profa. N., no dia 26/08/2003.



diferentes discussões e “pegar o bonde onde desejasse”. Dessa forma, a interação se configurou como sendo rizomática, na perspectiva “todos – todos”.²⁵⁰

Assim sendo, o *registro* deixou de ser individual e passou a ser coletivo, tornando-se público. Todas as professoras tinham acesso a tudo o que estava sendo registrado. Além disso, a cada acesso poderiam ser postadas novas contribuições e, a cada momento, as participantes poderiam revê-las e retomar qualquer um dos assuntos e debates anteriores com as colegas, não sendo preciso esperar até um próximo encontro presencial para que isso ocorresse. Surgia uma outra dinamicidade e uma nova velocidade no processo de construção da aprendizagem.²⁵¹ A profa. A., em um determinado momento das discussões, escreveu que “no forchat, temos a vantagem de podermos nos comunicar a qualquer hora[...], falarmos sobre alguma experiência legal que vivemos com os alunos, alguma idéia que tenha surgido em casa ou mesmo alguma idéia pensada com mais tempo...”²⁵².

O fato de interagirmos em um grupo pequeno, constituído por seis professoras, de certa forma possibilitou que os *registros* dos encontros se mantivessem em torno de um tema central. Foram raras as vezes que consegui identificar várias discussões em andamento ao mesmo tempo. No primeiro encontro síncrono virtual, essa ocorrência ficou mais evidente, talvez por este ter sido um dos únicos momentos em que todas estavam participando das discussões ao mesmo tempo. Inclusive, a profa. A., em determinado momento deste encontro, escreveu no forchat: “Gurias que loucura, a gente está falando de vários assuntos ao mesmo tempo!! Deixa eu dar a minha contribuição pra essa loucura e desviar do assunto da minha intervenção anterior”²⁵³.

Outro ponto a ser destacado refere-se à questão do afeto na rede. A troca existente no ambiente virtual é mais informal que na sala de aula convencional e, talvez por isso, seja mais afetiva em alguns momentos. Um dos motivos talvez possa estar relacionado à escrita, que é a única forma de expressão no ambiente, sendo assim, é através dela que os sentimentos, alegrias, conquistas, incertezas, dúvidas, desabafos, angústias e medos,...acabam sendo expressos. Os encontros presenciais, entremeados

²⁵⁰ AXT,op.cit.,p.7. (mimeo).

²⁵¹ Ibidem,p.7-8.(mimeo).

²⁵² Mensagem postada em 19/06/2003, às 12:58:06.

²⁵³ Mensagem postada em 19/07/2003, às 19:19:04.



pelos virtuais, provavelmente também tenham influenciado na constituição de alguns dos laços de afetividade, pois, como afirma Pierre Lévy “*o ser humano precisa de contato físico com seus semelhantes*”²⁵⁴.

Tal discussão está entremeada com o tema da cooperação nos ambientes virtuais de aprendizagem. Há cooperação quando há discussão, trocas de pontos de vista, tendo como princípio o respeito e o auxílio mútuos, sem que hajam relações hierárquicas entre os indivíduos. Para existir cooperação é necessário, ainda, que se estabeleçam objetivos comuns, atividades e ações conjuntas e coordenadas.²⁵⁵ No entanto, a cooperação difere da simples troca espontânea, os participantes podem estar trocando e não necessariamente cooperando. Como salientam Fernanda Campos e outros, a aprendizagem cooperativa “*incentiva a autonomia dos alunos, o respeito ao pensamento dos outros membros do grupo, visando ao enriquecimento de aprendizagem individual pelas experiências de aprendizagem de cada membro do grupo*”²⁵⁶.

Tendo isso em vista, as interações no forchat evidenciaram aspectos de constituição de uma coletividade, apresentando, muitas vezes, momentos de cooperação que podem estar associados, também, à frequente comunicação presencial entre as professoras, que não ficou registrada no ambiente.

Dentre os momentos de cooperação percebidos no grupo, um dos mais significativos ocorreu no quarto encontro, ao ser realizada a pesquisa aberta na internet.²⁵⁷ Neste momento, todas as professoras decidiram pesquisar sobre o tema “Meio Ambiente no Egito Antigo” para auxiliar a profa. N., que havia exposto ao grupo, anteriormente, as suas dificuldades tanto em relação ao tema propriamente dito, pois não sabia como relacionar a questão da ecologia com a história antiga, quanto em relação à forma de utilização dos materiais encontrados, em sala de aula. Foi a profa. A. quem sugeriu para N. um trabalho sobre o tema acima citado. Todas apresentaram os *sites* encontrados, passaram os endereços para a profa. N. e discutiram maneiras de

²⁵⁴ Entrevista com Pierre Lévy. *Pátio*: revista pedagógica, Porto Alegre, n.18, p.28, ago./out.2001.

²⁵⁵ BARROS, Lígia Alves. *Suporte a Ambientes Distribuídos para Aprendizagem Cooperativa*. Out./1994. (Tese de Doutorado) .

²⁵⁶ CAMPOS, Fernanda C.A.; SANTORO, Flávia Maria e outros. *Cooperação e aprendizagem on-line*. Rio de Janeiro: DP&A,2003.p.46.

²⁵⁷ Descrita no capítulo 03.



utilização dos materiais em sala de aula, tendo como princípio básico o respeito mútuo em relação à opinião de cada uma das participantes.²⁵⁸ Além deste, o sexto encontro presencial também foi um importante momento de cooperação. Trato dele mais pormenorizadamente abaixo, pois foi nesse encontro que foram elaborados os primeiros esboços dos projetos a serem vivenciados com as turmas.

A constituição e implementação dos projetos...

Ao tratar da elaboração dos projetos, é importante ressaltar a preparação que antecedeu à implantação dos mesmos. No quinto encontro presencial, solicitei às professoras que, ao longo da semana, postassem no forchat dois ou mais temas que poderiam ser trabalhados com seus alunos no mês de agosto de 2003. Elas se propuseram a postar os temas o mais breve possível, na medida em que isso possibilitaria uma melhor organização, por parte delas, do material que gostariam de apresentar no próximo encontro presencial, marcado para o dia 23/07/2003.

Esse processo de postagem foi um momento bastante rico de significados, pois algumas professoras não somente postaram os temas, como previsto, mas foram além, já definindo a turma com a qual trabalhariam. A professora **R.**, por exemplo, postou a seguinte mensagem:

Primeiro ano – civilização grega. Gosto muito de trabalhar com eles o caráter paternalista, escravista e oligárquico da democracia grega. Também acho legal comparar com eles o papel da mulher em Esparta e Atenas. [...] quando convidei a turma para participar comigo desse desafio, imediatamente houve um grande entusiasmo e, mesmo sem saber ainda com detalhes do que se trata, já deram várias sugestões, e a maioria delas, envolvendo a elaboração de *sites*, o que para eles é muito fácil de fazer. Me parece que se na elaboração do projeto ficar muito claro para eles o propósito da pesquisa eles têm todas as condições para isso, ou seja, produzir um *site* ou outra coisa como resultado da pesquisa realizada por eles.²⁵⁹

²⁵⁸ Já citado no capítulo anterior.

²⁵⁹ Mensagem postada no dia 19/07/2003, 15:27:36.



Essa mensagem é bastante expressiva, em especial tendo em vista a trajetória de **R.** no grupo. Como a mensagem evidencia, para a professora, deixar os alunos com a independência de criarem seus *sites* é algo bem aceito, coisa que, no começo de nossos encontros, provavelmente não ocorreria, levando em conta o relato de **R.**, já mencionado no início desse capítulo.

A profa. **A.** também postou mensagem no forchat, todavia, diferentemente de **R.**, as turmas e os temas com os quais pretendia trabalhar não estavam definidos. No entanto, **A.** mostrou-se interessada em desenvolver um trabalho interdisciplinar, junto do professor de filosofia. Para tanto, pretendiam usar o *site* pessoal do professor para disponibilizar os textos e os trabalhos finais dos alunos. Também pensou em utilizar o forchat para discutir com os alunos alguns temas.

No encontro presencial, nenhuma das professoras trouxe consigo qualquer material relacionado ao projeto. Neste dia, propus às professoras que fizessem um primeiro esboço do projeto que pretendiam implementar em alguma de suas turmas. A única exigência era a utilização da internet e/ou um ambiente virtual com os alunos. Para a confecção dos esboços, forneci às professoras um breve roteiro (**anexo G**), visando ajudá-las a focalizarem alguns pontos constitutivos do projeto. Cada um dos itens desse roteiro foi discutido com as professoras, visando uma melhor compreensão dos passos a serem seguidos. Nessa discussão, enfatizei alguns aspectos que considere importantes, como: a necessidade das professoras saberem, antecipadamente, se os alunos já dominavam o uso do computador, elemento importante, na medida em que a adaptação e a aprendizagem dos alunos demandaria tempo; a importância da problematização construída em conjunto com seus alunos; a necessidade de desafiá-los e a importância da socialização dos resultados desse trabalho, seja no *site* da escola ou em qualquer outro suporte. Além disso, salientei que os alunos podem e devem ter saberes diferentes dos professores, inclusive, às vezes, isso constitui fator de motivação para eles na realização dos trabalhos.

Depois da discussão acerca do roteiro, as professoras, individualmente, passaram a elaborar os esboços dos projetos. Esse processo desenrolou-se sem minha intervenção; fiz questão de que as professoras trabalhassem livre e criativamente.

Após a elaboração do esboço, todas socializaram, oralmente, suas idéias, angústias e desafios. Esse momento propiciou o surgimento de um espaço destinado à



discussão e troca de opiniões acerca de cada um dos trabalhos, sendo importante e intenso para as professoras, pois foi o primeiro momento do curso destinado, exclusivamente, para pensar e discutir as possibilidades e os limites em relação aos projetos e às suas práticas. Pode-se afirmar que, de certa forma, elas teceram juntas cada um dos projetos implementados, na medida em que cada uma das propostas foi discutida por todo o grupo.

Durante a elaboração destes projetos fui percebendo algumas mudanças em relação as concepções das professoras acerca das tecnologias e do *pensar-fazer* pedagógico. A professora **R.**, por exemplo, deixou claro na discussão acerca do seu projeto que assumiria, junto aos alunos, uma postura aberta, tanto no que se refere à apresentação do trabalho, que ficaria a cargo dos mesmos, quanto no que diz respeito à realização da pesquisa na internet, pois optou pela pesquisa aberta. Além disso, possibilitaria que os alunos pesquisassem também em casa e não só na escola. No entanto, frisou que realizaria uma pesquisa prévia, na internet, para ter uma idéia geral do que os alunos poderiam vir a encontrar nessa pesquisa. Essas posições da professora, denotaram mudanças significativas das suas concepções acerca das tecnologias, da sua utilização em sala de aula e no ensino de história. Penso que isso se deveu às discussões e reflexões realizadas junto ao grupo, que levaram-na a abandonar a atitude mais diretiva por ela assumida até então.²⁶⁰

Por outro lado, a professora **S.** decidiu trabalhar com a pesquisa guiada, argumentando que, na realização da pesquisa aberta, os alunos “perdem muito tempo”. Além disso, a professora assinalou que a socialização seria realizada da seguinte forma: a turma com a qual trabalharia apresentaria seus resultados finais para uma de suas outras turmas. Foi neste encontro que a professora se sentiu à vontade para dizer que “*a escola onde leciono não me convida para participar de cursos, seminários e eventos, na verdade é uma imposição, como ela é particular não posso dizer que não aceito*”²⁶¹. A partir dessa colocação, supus os motivos que a levaram a participar do curso, pois foi uma das professoras que foi convidada pela direção da escola. Tal fato, de alguma

²⁶⁰ A professora afirmou, neste encontro, que optou por utilizar a internet somente com uma de suas turmas, pois gostaria de experienciar essa vivência na disciplina de história, por isso, decidiu não propor um projeto interdisciplinar. (Diário de campo, anotações realizadas em 23/07/2003).

²⁶¹ Diário de campo, anotações realizadas em 23/07/2003.



forma, pode ter influenciado sua participação no grupo e seu próprio interesse pelo curso.

A realização do trabalho da profa. **A.** mostrou-se mais complicado, porque a escola onde leciona não possui laboratório de informática. Assim, o trabalho precisaria ser realizado no Núcleo de Tecnologia Educacional/NTE, o que ocasionaria um certo contratempo, pois os alunos teriam que se deslocar da escola para o referido local. Desde o início, a professora se preocupou com isso, pois os alunos, segundo ela, poderiam não comparecer à aula neste dia, o que comprometeria o seu trabalho. A professora demonstrou uma certa dificuldade na elaboração do esboço do projeto, realizado no encontro presencial, por não ter um tempo mais prolongado de maturação. Pôde, todavia, contar com o auxílio das colegas, em especial da profa. **R.**, que fez várias sugestões acerca do trabalho, além de se dispor a fornecer material sobre o tema a ser desenvolvido.

No final deste encontro, as professoras destacaram que a elaboração do esboço do projeto e toda a discussão que a acompanhou foi muito enriquecedora. A profa. **A.** ressaltou a importância destes momentos de diálogo, especialmente significativos para ela, pois permitem que ela se expresse livremente, trazendo a tona suas dúvidas e angústias. As professoras sugeriram que fosse realizado um encontro virtual síncrono com o objetivo de dar continuidade às discussões e trocas que marcaram o encontro presencial acima apresentado.

A profa. **I.** não participou deste encontro, mas, como havia enviado-lhe o roteiro via *e-mail*, ela elaborou o esboço do projeto e retornou-me, também, por via eletrônica. A professora, ao contrário das outras, decidiu trabalhar com três turmas, sendo todas do segundo ano do Ensino Médio. Os trabalhos desenvolvidos seriam independentes entre si, embora sobre o mesmo tema. A professora decidiu utilizar com os alunos o *software* de conversação denominado Mirc.²⁶²

Seguindo a sugestão das professoras, foi marcado um encontro síncrono virtual para o dia 03/08/2003, com o objetivo de aprofundar a discussão acerca dos projetos. A utilização do forchat neste momento do curso foi fundamental, pois este foi o espaço

²⁶² O critério utilizado pela professora para escolha do programa foi, em primeiro lugar, a facilidade em obtê-lo via internet e, em segundo lugar, pela burocracia imposta pela escola em relação a convênios com outras instituições.



que as professoras utilizaram para se manterem em contato, tirarem dúvidas e compartilharem idéias sobre o trabalho. Neste momento, as discussões giraram em torno da busca de sintonia entre os projetos a serem implementados e o que foi discutido ao longo dos encontros. Essa preocupação ficou clara, por exemplo, quando **R.** afirmou que *“tudo que nós estamos fazendo é novo para mim, acho importante que o trabalho não seja simplesmente uma transferência do que eu já estou acostumada a fazer para a informática”*²⁶³.

O sétimo encontro presencial do grupo, ocorrido no dia 06/08/2003, foi o último encontro antes da implementação dos projetos nas escolas. Seu principal objetivo foi a apresentação da versão final dos projetos para o grupo, possibilitando um último momento de discussão e troca entre as professoras.

A primeira parte do encontro foi utilizada para as apresentações e discussões acerca dos trabalhos. Já, a segunda parte, foi destinada para a realização da última pesquisa na rede, com vistas a identificar material sobre os projetos. Durante essa pesquisa, observei que todas as professoras utilizaram diversos buscadores, escolhendo os de sua preferência, utilizaram as mais diferentes palavras-chave e procuraram por imagens. A profa. **I.**, por exemplo, concluiu que o acervo de imagens do Google é muito inferior ao do Yahoo.²⁶⁴ Achei interessante pois, de certa forma, isso demonstrava que elas estavam cada vez mais familiarizadas com as pesquisas na rede.

Apresento a seguir, um resumo dos projetos, com as temáticas, as séries e os recursos utilizados pelas professoras:²⁶⁵

²⁶³ Mensagem postada em 03/08/2003, 19:21:49. Neste mesmo sentido, a profa. **A.** afirmou: *“...para que essa atividade seja uma experiência originária desse curso de extensão, seria interessante rever as nossas conversas anteriores para que a metodologia desse mini-projeto se inspire nos elementos dessa discussão: os que me ocorrem agora são as idéias de circularidade, autoria, informação, conhecimentos e outras discussões que vieram dos textos “Qual a questão” e “Espaço virtual: visitar ou habitar?”.* Acho que seria um exercício interessante.” (Mensagem postada em 03/08/2003, 19:48:50).

²⁶⁴ Diário de campo, anotações realizadas em 06/08/2003.

²⁶⁵ Os resumos foram formulados a partir das palavras das professoras, assim como, dos demais dados que constam dos formulários e roteiros preenchidos. Algumas das informações constam do Diário de Campo. Algumas das fichas são acompanhadas por breves comentários meus, em itálico.



Profa. A.:

Série: 2º ano

Temática geral: Descobrimento do Brasil

Recursos utilizados: Internet e Forchat

Resumo: A professora sugerirá que os alunos trabalhem com o choque cultural ocorrido entre índios e portugueses, duas formas diferentes de pensar o mundo. Também sugerirá que cada aluno pesquise um personagem histórico, como por exemplo, mulheres que viveram nas embarcações, padres, prostitutas, etc. A constituição destes se dará através de uma pesquisa na internet e em livros de história. Depois, a professora postará uma determinada questão no forchat e cada um dos alunos escreverá como se fosse o personagem. Todos podem ser questionados, instigados, assim como, podem discordar das opiniões postadas no ambiente. A professora fará uma pesquisa prévia na rede para verificar quais são os possíveis materiais que os alunos poderiam encontrar.²⁶⁶

Observações: *um “restritor” em relação ao projeto é o fato da escola não possuir laboratório de informática. A professora conseguiu que o Núcleo de Tecnologia Educacional cedesse um dos seus laboratórios por uma noite, no entanto, isso restringiu o trabalho (pesquisa na rede e utilização do ambiente virtual). Como a atividade seria fora da escola, havia um receio muito grande da professora em relação a presença dos alunos no dia em que todos trabalhariam no Núcleo de Tecnologias Educacionais.*

Profa. I.:

Série: 2º ano

Temática geral: Sistemas eleitorais no Brasil

Recursos utilizados: Internet e Mirc

Resumo: I. decidiu trabalhar sobre este tema pois os alunos irão votar pela primeira vez em 2004. A professora indicará um texto para leitura e discussão dos alunos, após será realizada uma sistematização desta leitura através da elaboração de um quadro evolutivo e comparativo do sistema eleitoral brasileiro nos vários momentos da história. Será realizado um encaminhamento em relação a pesquisa na internet sobre o sistema eleitoral brasileiro atual e as falhas que cercam as eleições no Brasil. Será encaminhada uma questão problema que orientará a pesquisa virtual. O resultado será entregue por escrito. Depois será feita uma socialização dos resultados da pesquisa, bem como das opiniões pessoais dos alunos sobre o assunto, através do *chat*. No final, será feita uma avaliação do trabalho em sala de aula.

²⁶⁶ Diário de campo, 06/08/2003.



Profa. R.:

Série: 1º ano

Temática geral: Democracia grega e mulher em Esparta e Atenas

Recursos utilizados: Internet

Resumo: A professora optou por propor aos alunos uma pesquisa aberta na internet, sendo que a mesma será feita tanto em casa quanto na escola. A apresentação do trabalho final ficará ao cargo dos alunos, pois segundo a professora, eles conhecem as tecnologias digitais muito mais que ela. A professora sugerirá aos alunos que o material seja disponibilizado no *site* da escola e, num momento posterior, seja apresentado no PROJETO CRIAR para toda a escola.

Profa. S.:

Série: 8ª série

Temática geral: Getúlio Vargas / DIP

Recursos utilizados: Internet

Resumo: Trabalhará com o período getulista, mais especificamente com o DIP. A professora exibirá um filme, sendo que o mesmo será analisado pelos alunos depois da exibição. A professora indicará previamente os *sites* a serem pesquisados, no entanto, se os alunos assim desejarem, poderão pesquisar outros endereços.

Observações: *As professoras sugeriram vários sites sobre o tema. Assim como, a profa. A. ficou de repassar para a professora várias canções deste período que poderiam ser utilizadas no decorrer do trabalho com os alunos.*

Neste último encontro também definimos, em conjunto, as datas das visitas nas escolas. A única solicitação era que a visita ocorresse no dia em que as professoras estivessem utilizando o laboratório de informática com os alunos. Nenhuma das professoras presentes se opôs a realização da visita. A profa. I., inclusive, gostou da idéia, pois assim, segundo ela, a discussão final acerca dos projetos seria muito mais interessante, na medida em que haveria um outro olhar sobre o trabalho realizado.²⁶⁷

A primeira professora visitada foi S.. Ressalto que foi a única que não havia marcado previamente a data da visita, o que me levou a crer que não me avisaria o dia em que utilizaria o laboratório. E assim foi. Ao manter contato telefônico com a professora, soube que já havia iniciado o trabalho com os alunos no laboratório. No entanto, segundo ela, o mesmo não havia sido finalizado. Marcamos, então, a visita.

²⁶⁷ Idem.



Observando a aula, tive a impressão de que o trabalho estava começando naquele dia. A aula foi iniciada com uma explicação, por parte de S., dos passos a serem seguidos e no quadro foram colocados os *sites* que os alunos deveriam pesquisar. Penso que S. sentia-se insegura em relação ao trabalho, preferindo, talvez, não ser observada, apesar de nunca haver se manifestado contrariamente em relação à visita e nem dado sinais de que isso a incomodava.

Um fato que merece destaque é que a escola em que S. trabalha possui uma excelente estrutura física, com um laboratório amplo e muito bem equipado. Todavia, o trabalho encaminhado pela professora não foi suficientemente hábil para se beneficiar dessa excelente estrutura. Por exemplo, o número de alunos por computador não foi controlado pela professora. Havia muitos computadores com apenas um aluno pesquisando e outros com até cinco alunos. Isso fez com que eles dispersassem. Além disso, o trabalho proposto tornou-se cansativo, na medida em que a professora sugeriu aos alunos que copiassem no caderno tudo o que achassem interessante, para, depois, fazerem o trabalho, pois as impressões são controladas. Além disso, segundo a professora, na próxima aula eles teriam apenas um período de aula, sendo, portanto, *“importante que os alunos tenham esse material copiado no caderno para pesquisarem”*²⁶⁸. Dessa forma, vários alunos passaram os dois períodos de aula copiando o texto de um dos *sites* indicados. Além disso, a professora não acompanhou o trabalho realizado pelos alunos e nem empenhou-se em incentivar a socialização dos resultados de algumas das pesquisas.

Esta experiência da profa. S. demonstrou, justamente, que a simples utilização de um recurso tecnológico em sala de aula não garante mudanças nas práticas pedagógicas, podendo ser nada mais do que a reiteração do mesmo com uma “cara nova”.

A segunda professora visitada foi a profa. I. Sua primeira manifestação, quando cheguei à escola, foi de apreensão em relação às turmas. Essa era a primeira vez que trabalhava com os alunos no laboratório de informática. O trabalho foi realizado no laboratório da escola, contando com a presença de um técnico que atua junto aos alunos. Segundo ele, esse laboratório é sub-utilizado pelos professores da escola.

²⁶⁸ Diário de campo, anotações realizadas em 20/08/2003.



A professora **I.** propôs aos alunos, de uma mesma turma, uma discussão via *chat*, sobre o tema “*As falhas no sistema eleitoral e suas conseqüências*”. A turma mostrou-se muito agitada. Essa foi a primeira experiência deles no laboratório de informática, por isso, quando o ambiente foi instalado nos computadores, houve uma empolgação geral e um momento longo de euforia.

O fato de ser esta a primeira experiência deles no laboratório, combinado à exiguidade de tempo de que dispunham (apenas um período), prejudicou o andamento do trabalho. **I.** mostrou-se seriamente empenhada no bom andamento da experiência, auxiliando e incentivando os alunos. A pedido da professora, permaneci na escola para observar sua próxima aula, quando desenvolveria o mesmo projeto com outra turma de 2º ano. Percebi que **I.** estava mais tranqüila, conseguindo dar um andamento mais produtivo à aula, inclusive entrando no *chat* e conversando com os alunos virtualmente. Toda a discussão realizada via *chat* seria utilizada em uma próxima aula, pois, segundo ela, “*isso tudo servirá de matéria prima para mim*”²⁶⁹.

A pesquisa na internet, prevista para um dos encontros com os alunos, ficou a cargo destes, pois a escola modificou os horários de disponibilidade do laboratório e os novos eram incompatíveis com os períodos de aula da professora. Isso prejudicou o trabalho proposto por **I.**, ao passo que, a maioria dos alunos não fez a pesquisa solicitada. Na avaliação final, a professora destaca um dos motivos para isso ter ocorrido: “*não consegui motivá-los e desafiá-los para a realização da pesquisa*”.

A terceira visita foi realizada junto à professora **A.** Ela mostrou-se receosa quanto à presença dos alunos na aula, pois esta ocorreria no Núcleo de Tecnologias Educacionais, que se localiza no centro de Porto Alegre e longe da escola. No entanto, todos os alunos compareceram. Como a professora **A.** dispunha de toda a noite, dividiu o trabalho em três momentos. Primeiro: os alunos puderam familiarizar-se com a rede, pesquisando livremente na internet. Isso serviu para que a professora conseguisse perceber quais alunos sabiam usar o computador e para quais isso era novidade. Segundo: os alunos, em duplas, pesquisaram na rede com o objetivo de selecionar informações para o trabalho. Terceiro: utilização do forchat pela turma para discutirem questões referentes ao tema pesquisado.

²⁶⁹ Diário de campo, anotações realizadas em 25/08/2003.



A maioria dos alunos mostrou-se motivada para pesquisar na rede. A professora sugeriu alguns *sites*, embora a grande maioria tenha preferido utilizar buscadores para encontrar outros endereços de interesse. No início do encontro, a professora forneceu uma lista de *sites* e buscadores que os alunos poderiam acessar. Durante todo o período da pesquisa, a professora circulou entre os alunos, incentivando-os e indicando caminhos. Em relação ao forchat, a professora explicou aos alunos o funcionamento do ambiente, no que eu a auxiliei. Como a aula já estava no final, todos entraram e postaram mensagens, combinando que a discussão ocorreria de forma assíncrona no ambiente, durante as próximas semanas.

A última professora visitada foi **R.** A visita foi adiada por três vezes, em função de problemas com o servidor da escola. Os alunos optaram por construir um *Blog* sobre a Grécia Antiga. Todos estavam entusiasmados com o trabalho, inclusive a professora. Os alunos, efetivamente, assumiram a responsabilidade sobre o trabalho, empenhando-se vivamente na construção e manutenção do *Blog*. A professora mostrava-se interessada e empenhada no bom andamento do trabalho, sugerindo, ajudando e informando os alunos sempre que necessário. É importante ressaltar, que um dos alunos copiou um texto da internet direto para o *Blog*, o que fez com que a professora pedisse que a aluna, coordenadora do *Blog*, apagasse a mensagem. **R.** conversou com o aluno, dizendo que ele não deveria plagiar o autor do texto e que ele poderia escrever o que havia entendido sobre o que lera com as suas palavras.²⁷⁰ Segundo a professora, a pesquisa na internet acabou acontecendo por consequência do *Blog*, o que é muito interessante. A professora afirmou que a idéia de construção de um *Blog* foi um grande desafio para ela, que, desde o início do curso, sempre deixou claro que tinha algumas “resistências” quanto ao uso do computador.

Após as visitas e o término dos projetos, foi realizado o último encontro do grupo, com o objetivo de que as professoras socializassem suas experiências em sala de aula. Foi feito um balanço geral das experiências pessoais e da experiência do grupo.

As professoras **R.**, **A.** e **I.**, mostraram-se entusiasmadas, manifestando muita vontade de fazer outros trabalhos utilizando as tecnologias de informação e comunicação. Segundo elas, isso passou a fazer parte de suas realidades, na medida em

²⁷⁰ Essa posição da professora é resultado, provavelmente, de uma discussão intensa realizada durante o curso acerca deste tema.



que elas passaram a pensar as tecnologias de informação e comunicação junto aos seus fazeres pedagógicos. Não havia mais medo, mas vontade de continuar. Todas as professoras expressaram sua vontade de constituir um grupo de trabalho/discussão sobre ensino de história, que não fosse muito grande, mas que propiciasse momentos de reflexão sobre as práticas pedagógicas. Estes encontros, segundo elas, poderiam ser destinados à leitura e discussão sobre o ensino de história. Procurei incentivá-las para que isso ocorresse, ressaltando a importância de se reunirem, constituindo esse grupo, consolidando-o.

O último momento foi muito rico de significados, porque foi exatamente o momento da socialização das experiências de cada uma e da reflexão sobre o que foi possível colocar em prática. De uma maneira geral, todas expressaram suas conquistas, assim como suas angústias e os limites do trabalho. Concluíram que os “erros” foram importantes, pois fizeram com que elas repensassem alguns caminhos, servindo como um alerta. **I.** e **S.** destacaram que não conseguiram motivar os alunos como gostariam. **I.** percebeu isso quando constatou que alguns dos alunos banalizaram as discussões no *chat*. Essa banalização ocorreu, segundo ela, pois muitos não fizeram a pesquisa na internet como proposto (conforme consta acima, a pesquisa deveria ser realizada em casa). A falta de motivação dos alunos para a realização da pesquisa foi registrada enfaticamente.

Outro problema enfrentado pela professora **I.** foi o fato de ela não ter domínio do *software* que utilizou com os alunos. As discussões gravadas no *chat* seriam utilizadas por ela como matéria-prima em uma próxima aula, entretanto, o *software* tem um espaço que se denomina “cochicho”, onde as pessoas podem entrar e conversar sem que as “falas” sejam gravadas. Um grupo de alunos que estava discutindo via rede sobre o assunto proposto estava sendo “ridicularizado” pelos colegas, que não estavam interessados em conversar sobre o tema. Este grupo resolveu, então, entrar no espaço denominado “cochicho” para dar continuidade à discussão. A professora percebeu que eles estavam neste espaço, porém, sem saber que estas discussões não seriam gravadas. Ao imprimir o material para ver o que havia sido discutido, não encontrou as discussões deste grupo. Ficou incomodada com a situação, mas considerou o acontecimento como algo positivo, pois, nas próximas oportunidades, buscará um primeiro contato com o



software antes de utilizá-lo, verificando, assim, as possibilidades de uso e características do suporte.

A. afirmou que, numa próxima experiência, sugerirá que a pesquisa bibliográfica seja realizada antes da pesquisa na rede. Isso será importante, segundo ela, porque ao realizarem a pesquisa na rede, os alunos já terão mais clareza sobre o que estão procurando e, em decorrência disso, terão mais facilidade para encontrar as palavras-chave mais adequadas. A lista de *sites* indicados também não funcionou muito bem, pois muitos dos *sites* não puderam ser acessados dos computadores utilizados. Em função disso, os alunos começaram a procurar, pelos buscadores, outros endereços, o que ela, a princípio, não desejava, pois receava que os alunos se perdessem em meio à quantidade de *sites* e informações encontradas. Grata surpresa, o que parecia um problema revelou-se um acerto. Os alunos encontraram outros *sites* e realizaram a pesquisa, seguindo pelos seus próprios caminhos.

Além disso, **A.** falou da dificuldade dos alunos em transformar a informação coletada em uma escrita própria. A professora **R.** fez um interessante aparte sobre o assunto, afirmando que o trabalho com o *Blog* forçou os alunos a não copiarem os textos, mas sim registrarem suas opiniões ou, ao menos, traduzirem o que leram com as suas palavras. Ela informou aos alunos que eles deveriam buscar as informações na internet e utilizá-las como subsídio para fazer o trabalho, sem se preocuparem com o tamanho da produção, pois ela não estava interessada em um texto de grandes dimensões. Segundo ela, o texto poderia ser singelo e pequeno, desde que conseguissem produzir o seu próprio conhecimento. Além disso, no *Blog* não podem ser postadas mensagens extensas. **R.** ressaltou ainda, que, como o *Blog* se tornará público, uma vez que terá um *link* na página da escola, as regras de utilização e direitos autorais deveriam ser respeitadas.

A professora **S.** relatou que utilizou a pesquisa na internet como um enriquecimento para a pesquisa bibliográfica realizada. Segundo ela, os alunos estão habituados com a utilização do laboratório, fato que, portanto, não se constituiu em uma novidade. Muitos dos alunos, conforme **S.**, comprometeram-se com a tarefa proposta, mas uma boa parcela deles mostrou-se dispersa, não acompanhando o trabalho.

A professora **R.** frisou que trabalhou com os alunos dois temas: o *Processo evolutivo da democracia* e *A mulher em Atenas e Esparta*. Foram os alunos que



sugeriram a construção do *Blog*, ela, aceitou o desafio. Foi interessante perceber que, como seus alunos já sabiam fazer o *Blog*, ela delegou-lhes a responsabilidade pela parte mais “técnica”. **R.** assinalou que somente uma aluna não participou do *Blog*, pois não tem acesso a computador e é “orgulhosa” para pedir auxílio aos colegas, o que a levou a permitir que esta fizesse um trabalho escrito, solicitando, todavia, que a menina postasse ao menos, uma mensagem no *Blog*.

Foi igualmente significativa a afirmação da professora **R.**, ao destacar o fato de que os alunos não precisam dela enquanto “técnica de informática”, uma vez que já dominam as ferramentas. Para ela, o fundamental é que eles precisem dela como orientadora do trabalho cognitivo, chegando a afirmar que estava aprendendo com eles os aspectos técnicos das ferramentas. O *Blog*, segundo ela, permanecerá em funcionamento, com essa turma, até o final do Ensino Médio.

A professora relatou que, em vários momentos, chegou a dizer aos alunos que pensava em desistir do trabalho, achando que muitas coisas estavam dando errado, como, por exemplo, os problemas com a rede do colégio, que demorou semanas para retornar ao normal. Nestes momentos de “fraqueza”, ela sentiu que a própria turma incentivou-a a continuar o trabalho, dizendo: “*Calma, tu vais conseguir*”. Isso acabou servindo de motivação para continuar.

Pensando no conjunto da experiência, quando o balanço geral do curso foi realizado, as professoras assinalaram uma vontade de continuar elaborando trabalhos com outras turmas, utilizando a informática. A profa. **S.** disse ter gostado do trabalho, mas percebeu que ainda está engatinhando, pois não conseguiu motivar os alunos da forma que gostaria. A profa. **A.** destacou que está convencida de que a importância do sucesso do trabalho não está no laboratório, mas sim na forma como o professor e o aluno conduzem o mesmo. Portanto, não é o laboratório que mudará o fazer pedagógico, o que pode mudá-lo isso é o processo reflexivo instaurado. Esse é um dos resultados mais significativos do curso.

Para finalizar, acredito que, para tratar da inserção das tecnologias de informação e comunicação no ensino de história, faz-se necessária uma imersão neste meio, para que assim possamos falar a partir dessa vivência e implicação.²⁷¹ Esta idéia

²⁷¹ AXT, Margarete. *Parecer referente a defesa do projeto de dissertação de mestrado*.



esteve sempre presente no trabalho com o grupo, por isso optei pela proposição de utilização do forchat desde o primeiro encontro com as professoras.

Ao longo desse capítulo, procurei trazer à tona as discussões acerca dos ambientes virtuais de aprendizagem e o ensino de história, assim como, as vivências das professoras em um ambiente virtual específico, ou seja, o forchat. É importante demarcar que, durante essa trajetória, procurei alinhar-me com as concepções de Axt acerca das tecnologias digitais, em especial, dos ambientes virtuais de aprendizagem. A professora trabalha na perspectiva de que esses ambientes não são apenas *“ferramentas com valor em si mesmas, mas detêm especificidades que podem ser agenciadas de diferentes modos e, assim, produzir processos de subjetivação voltados à criação de sentidos diferenciados, à construção autoral de um rede de conceitos”*²⁷².

Seguindo essas indicações de Axt, acredito que a experiência com o grupo de professoras, narrada e problematizada neste capítulo, insere-se, então, *“em uma perspectiva pedagógica de utilização do ambiente virtual fundamentada teórico-metodologicamente em uma concepção de aprendizagem como processo de construção ao mesmo tempo individual e coletiva, capaz de afetar a cada um segundo intensidades, velocidades diferentes, produzindo efeitos diversos no grupo que, por sua vez, devem ressoar, reverberar sobre as singularidades”*²⁷³.

Neste capítulo busquei, ainda, analisar os projetos elaborados e implantados pelas professoras nas escolas para, seguindo as indicações dadas pelo grupo, compreender em que medida ele foi afetado e desacomodado pelas experiências, reflexões e discussões realizadas ao longo desse curso. Em certo sentido, é possível afirmar que houve um saldo positivo da experiência do grupo, na medida em que, entre suas participantes, duas professoras buscaram *“replicar”*²⁷⁴ as experiências vivenciadas em nossos encontros em sua prática. A professora **A.** buscou, assim como em um de nossos encontros, aliar em uma de suas aulas o uso da internet ao uso do forchat. Ainda que sua experiência tenha se deparado com algumas restrições, como a falta de tempo (a atividade toda se desdobrou em uma noite), aliada a falta de um laboratório de informática na escola em que atua, o que a impediu de fazer um trabalho de maior

²⁷² AXT, op.cit., p.9. (mimeo).

²⁷³ Idem.

²⁷⁴ AXT, Margarete. *Parecer referente a defesa do projeto de dissertação de mestrado.*



fôlego. Todavia, o que fica de positivo dessa experiência é, em primeiro lugar, o despertar da professora para a possibilidade de uso de um ambiente virtual no ensino de história e, em segundo lugar, o entendimento de que os “erros” fazem parte dos fazeres pedagógicos, servindo como indicativo da necessidade de, usando uma expressão de Edgar Morin, repensarmos o nosso pensamento constantemente, em um eterno processo de aprender-ensinar-aprender.²⁷⁵

²⁷⁵ MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita*. Repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2000B.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A linha não respondia nada; ia andando. Buraco aberto pela agulha era logo enchido por ela, silenciosa e ativa, como quem sabe o que faz, e não está para ouvir palavras loucas. A agulha, vendo que ela não lhe dava resposta, calou-se também, e foi andando. E era tudo silêncio na saleta de costura; não se ouvia mais que o plic-plic-plic-plic da agulha no pano. Caindo o sol, a costureira dobrou a costura, para o dia seguinte; continuou ainda nesse e outro, até que no quarto acabou a obra, e ficou esperando o baile.

Machado de Assis

Iniciei a escrita deste texto acompanhada por dois sentimentos que se fizeram presentes desde o início do processo investigativo, a *angústia* e o *encantamento*. O primeiro não está relacionado apenas com a escrita do texto ou com os prazos estipulados pelos órgãos financiadores. Antes, relaciona-se com o equilíbrio que devemos manter nos reveses que assolam nossa vida, mas, acima de tudo, a angústia está relacionada com toda a pesquisa, seja na escolha da temática, na definição do objeto de pesquisa, em sua articulação com os referenciais teóricos até a análise dos dados e a escrita final da dissertação. Durante todo esse caminho questioneimei-me constantemente: será que estou seguindo pelo caminho mais adequado? Será que conseguirei articular os referenciais teóricos com os dados da pesquisa? Terei encontrado a melhor forma de conduzir os encontros do grupo?



Na mesma medida em que esses passos angustiaram-me, o andar da pesquisa me proporcionou diversos momentos de encantamento. A sensação de ver o grupo constituído, todo o processo estabelecido com as professoras **R., N., I., S., A. e O.**, de nos conhecermos, de descobrirmos o tempo de cada uma, nossas discussões... Mais do que isso, com o andar do trabalho, a cada retorno das professoras, fui sentindo que o nosso esforço, desde o início, estava, de alguma forma, afetando a todas, pesquisadora e sujeitos da pesquisa.

Buscando arrematar os últimos pontos do bordado, é imprescindível amarrar três fios que atravessaram toda a pesquisa. São aqueles fios cujo entrelaçamento foi definindo o matiz das cores do desenho que se construía. São eles o *tempo*, a *hipertextualidade* e o *ambiente virtual de aprendizagem*. No andamento do trabalho, essas questões se colocaram como vetores que organizaram boa parte das discussões junto ao grupo, constituindo-se como balizadoras da pesquisa.

Desses vetores, o primeiro que gostaria de explorar é o do tempo. Como indicam vários estudos sobre o ensino de história, uma de suas marcas é a idéia de um tempo linear e contínuo, que traz em seu bojo a crença de que os fatos históricos são encadeados ininterruptamente. Portanto, ao tratar das relações entre ensino de história e tecnologias de informação e comunicação, não poderia esquivar-me dessa discussão.

Uma dificuldade percebida no ensino da história é trabalhar com os alunos entendendo as dispersões temporais, os desvios, as perdas e os imprevistos como parte da dinâmica da história, fazendo com que as aleatoriedades não sejam apagadas ou reduzidas, realizando, assim, os *aplainamentos forçados*. A lógica da linearidade legitima o surgimento de uma *representação apaziguadora* do passado, sustentando a idéia de que a história diz respeito apenas ao passado. No trabalho junto ao grupo de professoras, pude perceber que qualquer questionamento dessa lógica fugia ao entendimento de história que traziam em suas bagagens. Questionar a linearidade estava fora de seus horizontes. Ainda que a professora **N.** tenha, como analiso no terceiro capítulo, esboçado uma crítica a essa concepção de tempo, usando uma expressão de Walter Benjamin, maciço e linear, ela não cogitou deslocar-se dessa posição diante de



seus alunos. Declarou-se, em discussões no forchat, pouco à vontade em trabalhar numa perspectiva não linear.²⁷⁶

A experiência do grupo oferece outros exemplos do quanto a idéia de uma história evolutiva e linear está arraigada nas professoras. **R.**, em nosso último encontro, quando da apresentação de seu projeto para as outras professoras, afirmou que um dos focos do trabalho com seus alunos foi “*O processo evolutivo da democracia na Grécia*”²⁷⁷. Da mesma forma, a professora **I.** propôs aos seus alunos um trabalho sobre “*Sistemas eleitorais no Brasil*”, sendo que, em sua primeira aula, tematizou “*A evolução histórica do sistema eleitoral brasileiro*”. Dando seqüência a este trabalho, a professora pediu aos alunos que elaborassem “*um quadro evolutivo e comparativo do sistema eleitoral brasileiro nos vários momentos de sua história*”²⁷⁸.

A rigor, se por um lado preocupei-me em provocar as professoras, instigando-as a (re)pensarem sua prática e sua forma de lidar com a questão da temporalidade, por outro, sabia que uma concepção que estava tão fortemente arraigada para elas, não seria abalada em um espaço aberto para a discussão com as características desse curso, que em todos os momentos procurou afastar-se de uma perspectiva doutrinária e que teve curta duração.

O segundo vetor desta pesquisa, a hipertextualidade, está relacionado com o primeiro. A vivência da hipertextualidade na rede pode servir como exercício para se pensar o tempo como rizoma, pois tanto o rizoma quanto a internet se caracterizam por serem múltiplos, descentralizados e não-hierárquizados, tendo como principal característica a não-linearidade.

Algumas professoras apresentaram dificuldade em trabalhar com a hipertextualidade e a pluralidade da rede. O hipertexto, por ser caracteristicamente descontínuo, exige do leitor o estabelecimento de relações, em geral aleatórias, cuja ordem é “diferente” daquela encontrada em outros suportes de leitura. Por esse motivo, mostrou-se “incômodo” para as professoras, que, em geral, alegaram que esse tipo de material passava-lhes a sensação de perda de controle sobre o conhecimento, conforme discussão realizada no capítulo três.

²⁷⁶ Mensagem postada em 19/07/2003, às 20:04:13.

²⁷⁷ Diário de Campo, anotações realizadas em 19/09/2003.



A pluralidade da internet gerou um sentimento de desassossego nas professoras, por julgarem que ela traz consigo um excesso de informações. Ele de fato existe. Essa sensação experienciada pelas professoras coaduna-se com aquilo que Pierre Lévy salienta ao dizer que hoje vivemos o excesso e não a falta de informação, o que pode gerar uma paralisia.²⁷⁹ Isso fez com que, nas experiências em grupo, as professoras privilegiassem os textos estáticos que, a rigor, reproduzem a lógica que marca os textos dos manuais e/ou livros com os quais estão acostumadas a lidar. Essa posição, porém, não parece ser a mais apropriada, pois, como sugere a análise de Lévy, é importante ter em vista que esse segundo dilúvio, o dilúvio de informações, não cessará. É preciso, então, segundo ele, aprender a “nadar, flutuar, talvez, navegar”.²⁸⁰

No andamento do trabalho, com as leituras, discussões e experiências vivenciadas na rede, foi possível identificar momentos em que algumas das professoras perceberam a importância não só de saber “navegar” nessas águas, ainda que elas pareçam, não raro, tormentosas, mas também de permitir que seus alunos naveguem livremente. Para tanto, seguindo as indicações de Magdalena e Costa²⁸¹, despertaram para a importância de construir, junto com os alunos, problematizações que os guiem nessa navegação.

A professora A., motivada pelas leituras e discussões realizadas, compartilhou com o grupo uma experiência anterior, onde um aluno, desejando fazer uma pesquisa sobre o narcotráfico utilizando a rede, partindo para esta sem questões norteadoras, acabou “perdendo-se” ante o volume de informações com o qual se deparou. A. expressou, então, que compreendeu a importância da formulação previa de questões que balizem a pesquisa dos alunos.

A partir dessas reflexões e trocas de experiências, parece-me possível afirmar que as professoras tornaram-se receptivas e sensíveis à possibilidade de repensar a utilização da internet em suas práticas pedagógicas. Essa utilização emergirá como fruto da instauração de um processo reflexivo, que ampliou seus horizontes de

²⁷⁸ Projeto recebido por *e-mail* no dia 19/08/2003.

²⁷⁹ LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: 34, 1999, p. 13.

²⁸⁰ *Ibidem*, p. 15.

²⁸¹ MAGDALENA e COSTA, op. cit., p. 19-22.



problematização em relação as suas práticas pedagógicas e concepções de ensino de história.

O ambiente virtual de aprendizagem utilizado com o grupo de professoras nesse curso, denominado forchat, foi experimentado desde nosso primeiro encontro. Isso foi fundamental na articulação das reflexões do curso de duas formas: primeiro por ser o espaço privilegiado de nossas discussões, inclusive possibilitando que nos mantivéssemos “conectadas” em encontros assíncronos. Segundo, porque ele foi objeto de reflexões do grupo, na medida em que procuramos discutir os usos pedagógicos desses ambientes no ensino de história.

Percebi que, se por um lado as professoras conseguiram dominar os recursos do forchat relativamente rápido, por outro, ao se depararem com a necessidade de preparar uma aula voltada para alunos de educação básica, tiveram dificuldades de tê-lo no centro de sua atenção. Na maioria das propostas elaboradas, ele não passou de um recurso secundário. Li essa dificuldade das professoras como um sinal daquilo que José Armando Valente fala, ao discutir a importância da união do conhecimento técnico com o pedagógico na área das tecnologias educacionais.²⁸² Para o autor, a articulação do conhecimento técnico com o conhecimento pedagógico é fundamental, pois se o educador possuir maiores conhecimentos nas duas áreas, terá maiores possibilidades de intervir e contribuir para o processo de construção do conhecimento por parte dos alunos. Não se pode, todavia, perder de vista a importância de que a esses dois conhecimentos some-se uma discussão teórico-metodológica da utilização das tecnologias de informação e comunicação.

É importante frisar que essa atividade ocorreu em um dos nossos primeiros encontros, sendo assim as discussões acerca da temática ainda eram incipientes. Penso que a exploração dos usos pedagógicos de ambientes virtuais exige um tempo um pouco maior de maturação. Talvez, se esta atividade fosse novamente proposta mais ao final do curso, os resultados obtidos tivessem sido diferentes. Ainda assim, as falas de algumas das professoras mostram que essa atividade cumpriu uma de suas funções: desafiá-las a construir, ao seu tempo, reflexões sobre os usos das tecnologias de informação e comunicação no ensino de história. Cito, por exemplo, essa escrita de **R.**,

²⁸² VALENTE, José Armando. Informática na Educação: uma questão técnica ou pedagógica? *Pátio*, Porto Alegre, ano 3, n. 9, p. 21, maio/jul. 1999.



que afirmou “quanto mais avançamos nos encontros com a Marta, mais me sinto em xeque com relação ao desafio de inserir as tecnologias em minha prática pedagógica”²⁸³.

Para tecer algumas considerações, no intuito de arrematar esse bordado, gostaria de salientar que com esse curso de formação continuada procurei inscrever as tecnologias de informação e comunicação relacionadas ao ensino de história no horizonte de atenção e preocupação das professoras, fazendo com que elas repensassem algumas de suas práticas e concepções. A partir do curso, acredito que elas estarão mais atentas para as questões discutidas e refletidas na experiência. A profa. S., ao final do curso manifestou: “o curso foi significativo, pois aprendi uma série de coisas, mas o fundamental foi despertar uma iniciativa para o uso das tecnologias no dia-a-dia do meu trabalho”²⁸⁴.

As tecnologias de informação e comunicação passaram a fazer parte do repertório dessas professoras. R. inseriu no forchat a mensagem: “é importante que esse curso seja um diferencial no tipo de trabalho que nós fazemos na internet. Ele pode nos conduzir por caminhos que tornarão a internet uma ferramenta efetiva de trabalho e não apenas uma forma de tentar fazer uma aula “diferente” como os alunos dizem”²⁸⁵. Nesse mesmo sentido, evoco uma passagem onde a profa. I., afirmou que o curso fez com que sentisse “confiança, tranqüilidade no uso das tecnologias de informação e comunicação e, especialmente, consciência da pertinência e da importância da sua inserção nas aulas de história. Senti o quanto pode ser agradável o trabalho usando tais recursos – para mim e para os alunos”²⁸⁶.

Penso que a fala e a escrita das professoras sugerem a importância de que o tema, pela sua relevância, figure na formação inicial e continuada dos professores. Não cumpre, finda a pesquisa, criar um discurso que culpe os professores pelo arcaísmo de suas práticas, mas sim, fazer com que a relação entre as tecnologias de informação e comunicação e o ensino de história sejam constitutivas dos modos de ser e fazer dos professores. O debate sobre a entrada das tecnologias de informação e comunicação na

²⁸³ Mensagem postada em 23/06/2003, às 22:59:43.

²⁸⁴ Formulário preenchido pela professora no dia 17/09/2003.

²⁸⁵ Mensagem postada em 03/08/2003, às 19:55:31.

²⁸⁶ Formulário preenchido pela professora no dia 17/09/2003.



escola sinaliza, mais do que a necessidade de discutir-se “novas técnicas” de ensino, a relevância de que os professores discutam e reflitam sobre o mundo que os cerca, tornando, assim, a história filha de seu tempo.

Dentre as possibilidades abertas pelo debate sobre as relações possíveis entre a história e as tecnologias digitais, penso que a problemática cultural seja um dos pontos que, não abordados diretamente nessa dissertação, fiquem como possibilidade de trabalhos que virão. A questão, inclusive levantada pelo professor Dr. Mozart Linhares da Silva, no parecer descritivo da defesa de meu projeto, fez parte de minhas preocupações, porém, sem ser abordada pormenorizadamente. Penso que as discussões sobre a alteridade estiveram presentes, sub-repticiamente, naqueles momentos em que foram discutidas possibilidades de projetos ligando países diferentes, assim como, regiões diferentes do mesmo país, colocando, assim, os alunos e professores em contato com a diversidade.

Essa dissertação, tal qual o bordado, metáfora que me acompanhou ao longo do texto, foi composta de vários (desa)fiões. Idéias e vidas que, como os fios de um bordado se entrelaçaram, compondo as imagens que percorreram as páginas desse trabalho. Como pesquisadora, combinando cores e formas, busquei compor um bordado que traduzisse as várias nuances que marcaram essa trajetória. Para finalizar, tomo de empréstimo os versos de Rosaly Stefani, que expressam, de forma singela e pungente, o que gostaria que ficasse dessa caminhada: *Um tecido fiz/De vida:/Fios subindo/Fios descendo./Um tecido fiz/De vida:/Fios atados/Fios cortados./Um bordado fiz/No tecido de vida:/Linhas grossas, linhas finas/Cores claras, cores minhas./Uma vida fiz tecida/Bordada, quase rendada/Relevos de altos e baixos/Formas de todo jeito/Que trago aqui no peito./E agora, trabalho pronto/Até aquele ponto/Que não tinha lugar/Deu um jeito de se encaixar/Fez textura sem par.*



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSIS, Machado de. *Um apólogo*. São Paulo: DCL, 2003. (Col. Ciranda de Contos).
- AXT, Margarete e outros. *Rede de desassossegos: problematizações acerca de uma experiência pedagógica no ensino superior na interseção com ambientes virtuais*. (mimeo).
- AXT, Margarete. Linguagem e telemática: tecnologias para inventar-construir conhecimento. In: PELLANDA, Nize Maria Campos e PELLANDA, Eduardo Campos (org.). *Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.p.68-89.
- AXT, Margarete. Tecnologia na educação, Tecnologia para a educação: um texto em construção. *Informática na Educação: Teoria & Prática*, Porto Alegre, v.3,n.1,p.51-62, set.2000.
- BACHELARD, Gaston. O novo espírito científico. In: *Os Pensadores*, São Paulo, Abril Cultural, 1974, 1ª ed., n.XXXVIII, p. 249-337.
- BARBIER, R. A escuta sensível e a educação. In: *Revista da ANPED*, São Paulo, 1997.
- BARROS, Ligia Alves. *Suporte a Ambientes Distribuídos para Aprendizagem Cooperativa*. Out./1994. (Tese de doutorado).
- BAUDRILLARD, Jean. *Tela total: mito-ironias da era do virtual e da imagem*. Porto Alegre: Sulina, 1999. 174p.
- BENJAMIN, Walter. Teses sobre a filosofia da história. In: KOTHE, Flávio R. (org.). *Walter Benjamin*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1991. p.162. (Grandes Cientistas Sociais, 50).
- BURBULES, Nicholas C. e CALLISTER, Thomas A. *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Barcelona: Juan Granica S.A., 2001. 303p.
- BURGUIÈRE, André. Da história evolucionista à história complexa. In: MORIN, Edgar. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p.359-368.
- CAIMI, Flávia Eloisa. *Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998)*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2001.
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999. 701p.
- CAMPOS, Fernanda C.A; SANTORO, Flávia Maria e outros. *Cooperação e aprendizagem on-line*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.



CITRON, Suzanne. *Ensinar a história hoje: a memória perdida e reencontrada*. Lisboa: Livros Horizonte, 1990. 151p.

DEBRET, Jean Baptiste. *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*. v.1. São Paulo: Círculo do Livro, s.d.

DOSSE, François. A identidade nacional como forma organizadora do discurso histórico na França nos séculos XIX e XX. In: DOSSE, François. *A história à prova do tempo: da história em migalhas ao resgate do sentido*. São Paulo: UNESP, 2001.p.11-38.

EIDELWEIN, Karen & MARASCHIN, Cleci. Encontros presenciais & virtuais: espaços de construção de coletivos inteligentes. *Informática na Educação: Teoria & Prática*, Porto Alegre, v.3,n.1,p.151-160,set.2000.

Entrevista com Pierre Lévy. *Pátio: revista pedagógica*, Porto Alegre, n.18, p.28-31, ago./out.2001.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papirus, 1993. 169p.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária,1986. p. 03-20.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. p.15-37.

FRANÇA, Lilian Cristina Monteiro. *Caos – Espaço – Educação*. São Paulo: ANNABLUME, 1994. 109p.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM E SOUZA, Solange e KRAMER, Sonia (orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003. p.26-38. (Col. Questões da nossa época.).

GRUZINSKI, Serge. Acontecimento, bifurcação, acidente e acaso...Observações sobre a história a partir das periferias do Ocidente. In: MORIN, Edgar. *A religião dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.p.387-394.

GUERREIRO, António. A época e as suas fantasmagorias. In: GUERREIRO, António. *O acento agudo do presente*. Lisboa: Cotovia, 2000.p.81-103.

KLAMMER, Celso Rogério. *O mundo não pára de girar: o ensino de história e as tecnologias da informação: possibilidades e limites*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação).

LEMOS, André. *Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2002. 320p.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34,1999. 260p.

MAGDALENA, Beatriz Corso; COSTA, Iris Elizabeth Tempel. *Internet em sala de aula: com a palavra, os professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003. 118p.

MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues. *Procedimentos de autoria hipermídia em rede de computadores, um ambiente mediador para o ensino-aprendizagem de história*.



- Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2001. Tese (Doutorado em Educação).
- MELUCCI, Alberto. *A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Petrópolis: Vozes, 2001. 199p.
- MERCADO, Luiz Paulo Leopoldo. *Formação continuada de professores e novas tecnologias*. Maceió: EDUFAL, 1999. 171p.
- MORAN, José Manuel. Como utilizar a Internet na educação. *Ci. Inf.*, Brasília, v.26, n.2, p.146-153, maio/ago.1997.
- MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. *Informática na Educação: Teoria & Prática*, Porto Alegre, v.3,n.1,p.137-144,set.2000.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000B.128p.
- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. 5.ed.Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.341p.
- MORIN, Edgar. *Método I*. Porto Alegre: Sulina, 2002.479p.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000A.118p.
- NADAI, Elza. O ensino de História e a “Pedagogia do Cidadão”. In: PINSKY, Jaime (org.). *O Ensino de história e a criação do fato*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 1991, p.23-30.
- NOVA, Cristiane Carvalho da. *Uma viagem pelo universo da construção da História e pelos discursos áudio-imagéticos*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação).
- NOVA, Cristiane. A “História” diante dos desafios imagéticos. In: *Projeto História – História e Imagem*, São Paulo, n.21, p. 141-162, nov.2000.
- NUNES, Silma do Carmo. *Concepções de mundo no ensino de história*. Campinas: Papirus, 1996. 132p.
- O humor possível no conflito. *Zero Hora*, Porto Alegre, 06 abr.2003.
- PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço*. Porto Alegre: Artmed, 2002.248p.
- PASSARELLI, Brasilina. Hipermídia na aprendizagem. Construção de um protótipo interativo: a escravidão no Brasil. In: *Tecnologia educacional*, Rio de Janeiro, v.22, n.113-114, p.35-38,1993.
- PELBART, Peter Pál. *A vertigem por um fio: políticas da subjetividade contemporânea*. São Paulo: FAPESP/Iluminuras, 2000. p.177-192.
- PELBART, Peter Pál. O tempo não-reconciliado. In: ALLIEZ, Éric (org.). *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. São Paulo: Ed. 34, 2000. p.85-97.
- PEREIRA, Romildo Penha. *Aprendizagem de História e Internet*. In: *Comunicações: Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação*, ano 7, n.2, p.189-209,



nov.2000.

PEREIRA, Romildo Penha. *Aprendizagem de História e Internet*. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação).

QUINO. *Toda a Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

RAGO, Margareth. Libertar a História. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda e VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzchianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.255-272.

RAGO, Margareth. O efeito-Foucault na historiografia brasileira. *Tempo Social*, São Paulo, v.7,n.1-2,p.67-82, out.1995.

RAGO, Margareth. O historiador e o tempo. In: DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi e ZAMBONI, Ernesta (orgs.). *Quanto tempo o tempo tem!* Campinas: Alínea, 2003. p.25-48.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. pg. 137-179.

SILVA, Mozart Linhares da (org.). *Novas tecnologias: educação e sociedade na era da informação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 92p.

STADEN, Hans. *A verdadeira história dos selvagens, nus e ferozes devoradores de homens (1548-1555)*. Rio de Janeiro: Dantes, 1999.p.86-87.

STEPHANOU, Maria e SEFFNER, Fernando. *De novo a mesma história? O que ensinar e aprender nas aulas de História? Perguntas que não querem calar...*, 2003, NIUE/Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (no prelo)

STEPHANOU, Maria. Currículos de História: instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.18, n.36, p.15-38, 1998.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VALENTE, José Armando. Uma alternativa para a formação de educadores ao longo da vida. *Pátio: revista pedagógica*, Porto Alegre, n.18, p.18, ago./out.2001

VARELA, Julia e ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Revista Teoria e Educação*, Pannonica, Porto Alegre, n.6, p.68-96, 1992.

VIRILIO, Paul. *A bomba informática*. São Paulo: Estação Liberdade, 1999. 142p.

WHITE, Hayden. O Fardo da História. In: WHITE, Hayden. *Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura*. 2.ed. São Paulo: EDUSP, 2001. p.39-63. (Ensaios de cultura, n.6).

ZAMBONI, Ernesta. Orientações metodológicas presentes no currículo e na docência do ensino de História do Brasil. *Ágora*, Santa Cruz do Sul, v.4, n.1, p.9-11, jan./dez. 1998.



Bibliografia Consultada

ALMEIDA, Fernando José de; FONSECA JÚNIOR, Fernando Moraes. *ProInfo: projetos e ambientes inovadores*. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000.96p.

ARIÉS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981. 279p.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes,2000. 421p.

BOURDIEU, Pierre, CHAMBOREDON, Jean-Claude e PASSERON, Jean-Claude. *A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas*. Petrópolis: Vozes, 1999. 327p.

CABRINI, Conceição et al. *O ensino de História: revisão urgente*. São Paulo: Brasiliense, 1986.135p.

CADERNOS CEDES. Campinas: UNICAMP, 1991-2002.

CADERNOS DE PESQUISA. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1990-2002.

CADERNOS PAGU. Campinas: IFCH, 1993-2001.

CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre certezas e inquietudes*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 2002.

CIAMPI, Helenice. *A História Pensada e Ensinada, da geração das certezas à geração das incertezas*. São Paulo: Educ/Fapesp, 2000. 505 p.

DA SILVA, Juremir Machado e MARTINS, Francisco Menezes. *Para navegar no século XXI*. Porto Alegre: Sulina/EDIPUCRS, 1999. 288p.

DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi e ZAMBONI, Ernesta (orgs.). *Quanto tempo o tempo tem!* Campinas: Alínea, 2003. 239 p.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v.1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. 96 p.

DEMO, Pedro. Inteligência e complexidade. *Tecnologia educacional*, Rio de Janeiro, v.29,n.149,p.22-31, abr./mai./jun.2000.

DIAS, Paulo. Hipertexto, hipermedia e media do conhecimento: representação distribuída e aprendizagens flexíveis e colaborativas na Web. *Revista Portuguesa de Educação*, CEEP-Universidade do Minho, v.13, n.1, p.141-167, 2000.

ELIAS, Nobert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. 156p.

ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 3, 1996, Porto Alegre. (*mimeogr.*)

ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 4, 1998, São Leopoldo. *Anais*. São Leopoldo: ANPUH, 1998.

ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 5, 2000, Porto Alegre. *Anais*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. Novas Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino de História: uma saída frente as novas exigências educativas? *História e*



Perspectiva. Uberlândia, n.20/21, p.129-147, jan./dez.1999.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História & ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 120p.

GARCIA, Regina Leite (org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 262p.

GAUER, Ruth M. Chittó e SILVA, Mozart Linhares da. *Tempo/História*. Porto Alegre: Edipucrs, 1997. 151 p.

GAUER, Ruth M. Chittó. Conhecimento e aceleração (mito, verdade e tempo). *História e Teoria das Ideias*, Coimbra, v.23,p.85-96, 2002.

GRINSPUN, Mirian P.S. Zippin (org.). *Educação tecnológica: desafios e perspectivas*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001. 230p.

GUATTARI, Felix. *As três ecologias*. Campinas: Papirus, 1990. 56 p.

KERCKOVE, Derrick de. *A Pele da Cultura*. Lisboa: Relógio D'Água, 1997. 294 p.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana*. Danças, piruetas e mascaradas. Porto Alegre: Contrabando, 258p.

LÉVY, Pierre. Educação e Cibercultura: a nova relação com o saber. *Educação, Subjetividade & Poder*, Porto Alegre, n.5,p.09-19, jul.1998.

LITWIN, Edith (org.). *Tecnologia educacional: política, histórias e propostas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 191p.

LOPES, Daniel de Queiroz. *Civilização e progresso: lógicas de permanência e de acúmulo em jogo de simulação*. Porto Alegre, 2000. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional – Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul).

LUCENA, Marisa. O uso dos recursos da Internet e a preocupação com a qualidade das informações. *Tecnologia educacional*, Rio de Janeiro, v.29, n.148,p.07-15, jan./fev./mar.2000.

LUCENA, Marisa. Projeto KidFamília BR. A democratização da Internet, a socialização do jovem carente e a recuperação da auto-estima do idoso. *Tecnologia educacional*, Rio de Janeiro, v.28,n.147,p.38-46, out./nov./dez. 1999.

MARASCHIN, Cleci. Conhecimento, escola e contemporaneidade. In: PELLANDA, Nize Maria Campos e PELLANDA, Eduardo Campos (org.). *Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.p.106-114.

MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues. Procedimentos de autoria hispermídia em rede de computadores: um ambiente mediador para o ensino-aprendizagem de história. In: *Prêmio Jovem Cientista e Prêmio Jovem Cientista do Futuro: novas metodologias para a educação*. Porto Alegre: Grupo Gerdau; Brasília: CNPq; Rio de Janeiro: Grupo Roberto Marinho, 2002. p. 69-92.

MEINERZ, Carla Beatriz. *História viva: a história que cada aluno constrói*. Porto Alegre: Mediação, 2001. 94p.



- NOVA, Cristiane. A informática e a democratização da pesquisa histórica. *O Olho da História: Revista de História Contemporânea*. Salvador, v.1, n.4, p.100-106, jul.1997.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. 6 ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2001. 118p. (Col. passando a limpo)
- ORTH, Miguel. Por que usar as novas tecnologias em sala de aula? *Educação e Cidadania*. Porto Alegre, v.II, n.2, p. 41-53, 1999.
- RAGO, Margareth e GIMENES, Renato Aloisio de Oliveira (orgs.). *Narrar o passado, repensar a história*. Campinas: UNICAMP/Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2000. 360p.
- RAMAL, Andrea Cecilia. Contemporaneidade, novas tecnologias e formação do professor a partir de três abordagens que se complementam. *Tecnologia educacional*, Rio de Janeiro, v.29,n.148,p.44-51, jan./fev./mar.2000.
- RAMINELLI, Ronald. História em multimídia. *História e Perspectiva*. Uberlândia, n.20/21, p.159-162, jan./dez.1999.
- REIS, José Carlos. *As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC*. 2.ed. Rio de Janeiro: FGV, 1999. 280p.
- REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 19, 1996, Caxambu. *Anais*. Caxambu: ANPEd, 1996.
- REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 20, 1997, Caxambu. *Anais*. Caxambu: ANPEd, 1997.
- REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 21, 1998, Caxambu. *Anais*. Caxambu: ANPEd, 1998.
- REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 23, 2000, Caxambu. *Anais*. Caxambu: ANPEd, 2000.
- REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 24, 2001, Caxambu. *Anais*. Caxambu: ANPEd, 2001.
- REVISTA AFRO-ÁSIA. Bahia: Centro de Estudos Afro-Orientais, 1997-2000.
- REVISTA ANOS 90. Porto Alegre: Universidade Feral do Rio Grande do Sul, 1993-2000.
- REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro: ANPEd, 1995-1999.
- REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Brasília: INEP, 1990-2000.
- REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2001.
- REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA. São Paulo: ANPUH, 1989-2001.
- REVISTA CONTEMPORANEIDADE E EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada, 1996-2001.
- REVISTA DE HISTÓRIA. São Paulo: USP, 1990-1997.
- REVISTA EDUCAÇÃO E FILOSOFIA. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1990-2001.
- REVISTA EDUCAÇÃO E PESQUISA. São Paulo: USP, 1999-2001.



- REVISTA EDUCAÇÃO E REALIDADE. Porto Alegre: Universidade Feral do Rio Grande do Sul, 1990-2001.
- REVISTA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Campinas: CEDES, 1990-2002.
- REVISTA EDUCAÇÃO EM REVISTA. Belo Horizonte: UFMG, 1990-2001.
- REVISTA EDUCAR EM REVISTA. Paraná: UFPR, 1993-2001.
- REVISTA EM ABERTO. Brasília: INEP, 1990-2001.
- REVISTA ENSAIO: AVALIAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro: Cesgranrio, 1993-2000.
- REVISTA ESTUDOS AVANÇADOS. São Paulo: USP, 1990-1999.
- REVISTA ESTUDOS DE HISTÓRIA. Franca: UNESP, 1994-2001.
- REVISTA ESTUDOS HISTÓRICOS. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 1990-2001.
- REVISTA ESTUDOS IBERO-AMERICANOS. Porto Alegre: PUC, 1990-2001.
- REVISTA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Pelotas: ASPHE, 1997-2002.
- REVISTA HISTÓRIA E PERSPECTIVA. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1990-2000.
- REVISTA HISTÓRIA EM REVISTA. Pelotas: UFPEL, 1996-2000.
- REVISTA HISTÓRIA SOCIAL. Campinas: UNICAMP, 1994-2000.
- REVISTA HISTÓRIA. São Paulo: UNESP, 1990-1999.
- REVISTA HISTÓRICA. Porto Alegre: APGH/PUC, 1996-2001.
- REVISTA LINGUAGEM E ENSINO. Pelotas: UCPEL, 1998-2002.
- REVISTA O OLHO DA HISTÓRIA: revista de história contemporânea. Salvador: UFBA, 1995-1998.
- REVISTA PROJETO HISTÓRIA. São Paulo: PUC/SP, 1992-2001.
- REVISTA PRO-POSIÇÕES. Campinas: UNICAMP, 1990-1999.
- REVISTA QUESTÕES E DEBATES. Curitiba: UFPR, 1990-2001.
- REVISTA SAECULUM. João Pessoa: UFPB, 1995-1999.
- REVISTA TECNOLOGIA EDUCACIONAL. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, 1990-2000.
- REVISTA TEXTOS DE HISTÓRIA. Brasília: UNB, 1993-1994/1998.
- REVISTA TRABALHO E EDUCAÇÃO. Minas Gerais: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 1996-2000.
- RIBEIRO, Renato Janine. Não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme. *Tempo Social – Revista de Sociologia (USP)*, v.11,n.01, p.189-195, maio 1999.
- RÜDIGER, Francisco. Perspectivas da educação na era da indústria cultural.



Tendências da Comunicação, Porto Alegre, n.3, p. 99-111, 1999.

SAMPAIO, Marisa Narcizo e LEITE, Lígia Silva. *Alfabetização tecnológica do professor*. Petrópolis: Vozes, 1999. 111p.

SANCHO, Juana M. *Para uma Tecnologia Educacional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 327p.

SEFFNER, Fernando. Leitura e escrita na história. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. (org.). *Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Ed. da Universidade, 1998. p.105-118

SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO: metodologias, tecnologias e aprendizagem dentro do cenário da Informática na Educação, 13, 2002, São Leopoldo. *Anais*. São Leopoldo: UNISINOS/Sociedade Brasileira de Computação, 2002.

SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH – A HISTÓRIA DO NOVO MILÊNIO: ENTRE O INDIVIDUAL E O COLETIVO, 21, 2001, Niterói. *Anais*. Niterói: ANPUH, 2001.

SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH – HISTÓRIA E CIDADANIA, 19, 1997, Belo Horizonte. *Anais*. Belo Horizonte: UFMG/ANPUH, 1997.

SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH – HISTÓRIA: FRONTEIRAS, 20, 1999, Florianópolis. *Anais*. Florianópolis: ANPUH, 1999.

SOUSA, Ana de; PATO, Aureliana; CANAVILHAS, Conceição. *Novas estratégias, novos recursos no ensino de história*. Portugal: Edições ASA, 1993.143p.

VEYNE, Paul. Como se escreve a História? (completar)

VIRILIO, Paul. *A inércia polar*. Lisboa: Dom Quixote, 1993. 127p.

VIRILIO, Paul. O resto do tempo. In: MARTINS, Francisco Menezes e SILVA, Juremir Machado da (orgs.). *Para navegar no século XXI*. Porto Alegre: Sulina/EDIPUCRS, 1999.p.113-118.



ANEXOS



ANEXO A: Quadro Demonstrativo dos Periódicos Pesquisados – História

NOME DA REVISTA	Nº de exemplares pesquisados (revistas)	Nº de artigos relacionados com ...				Total de artigos	Obs.
		Tecnologias digitais e pesquisa em história	Tecnologias digitais e o ensino de história	Tecnologias digitais e educação (outras disciplinas)	Ensino de história		
1. Afro – Ásia	03	00	00	00	00	31	
2. Cadernos Pagu	14	00	00	00	00	148	
3. Estudos Históricos	23	00	00	02 ²⁸⁷	00	182	
4. Estudos Ibero-Americanos	23	00	00	00	00	230	
5. História Questões e Debates	13	00	00	00	00	119	
6. Projeto História	14	01	00	00	00	176	
7. Revista Brasileira de História	19	00	00	00	10	237	
8. Revista de História	09	00	00	00	00	83	
TOTAL	118	01	00	02	10	1206	

²⁸⁷ Assuntos: tecnologias e o futuro dos arquivos; tecnologias e pesquisa acadêmica nas ciências sociais e humanas.



ANEXO B: Quadro Demonstrativo dos Periódicos Pesquisados – Educação

NOME DA REVISTA	Nº de exemplares pesquisados (revistas)	Nº de artigos relacionados com ...				Total de artigos	Obs.
		Tecnologias digitais e educação	Tecnologias digitais e o ensino de história	Tecnologias digitais e educação (outras disciplinas)	Ensino de história		
1. Caderno CEDES	33	00	00	00	00	215	
2. Cadernos de Pesquisa	44	04	00	00	00	374	
3. Contemporaneidade e Educação	11	00	00	00	00	91	
4. Educação e Pesquisa	06	00	00	00	00	43	
5. Educação e Realidade	23	04	00	00	00	227	
6. Educação e Sociedade	44	08	00	00	00	404	
7. Educação em Revista	18	03	00	00	01	137	
8. Educar em Revista	10	00	00	01 ²⁸⁸	01	130	
9. Em Aberto	29	29 ²⁸⁹	00	02 ²⁹⁰	01	251	
10. Estudos Avançados	30	00	00	01 ²⁹¹	00	400	
11. História da Educação (ASPHE)	12	00	00	03 ²⁹²	00	100	
12. Linguagem & Ensino	10	00	00	02 ²⁹³	00	65	
13. Pro-posições	24	00	00	00	00	162	
14. Revista Brasileira de Educação	10	01	00	00	00	66	

²⁸⁸ Assunto: ensino de fisiologia.

²⁸⁹ A revista de v.16.n.70 - temática sobre educação a distância.

²⁹⁰ Assunto: portadores de necessidades especiais; ensino de matemática.

²⁹¹ Assunto: processos de leitura e escrita.

²⁹² Assunto: história da educação e meios digitais.

²⁹³ Assunto: ensino de língua estrangeira; processo de escrita.



15. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	24	02	00	03 ²⁹⁴	01	198	
16. Revista Brasileira de História da Educação	02	00	00	00	00	14	
17. Revista Trabalho e Educação	07	03	00	00	00	64	
18. Tecnologia Educacional	44	147	01 ²⁹⁵	09 ²⁹⁶	02	397	
TOTAL	381	201	01	21	06	3.338	

²⁹⁴ Assunto: matemática; portadores de necessidades especiais.

²⁹⁵ Assunto: protótipo interativo (a escravidão no Brasil).

²⁹⁶ Assunto: ensino de línguas, ensino de matemática, ensino de física, enfermagem, processo de escrita, bioinformática; portadores de necessidades especiais.



ANEXO C: Quadro Demonstrativo dos Anais de Encontros, Simpósios - ANPUH

ANAIS DE ENCONTROS, SIMPÓSIOS ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA (ANPUH)	Ano	Categoria	Nº de artigos relacionados com ...			Obs.
			Tecnologias digitais e pesquisa em história	Tecnologias digitais e o ensino de história	Tecnologias digitais e educação (outras disciplinas)	
III Encontro Estadual de História	1996	Regional	00	00	00	
XIX Simpósio Nacional de História da ANPUH – História e Cidadania	1997	Nacional	01	02	00	
IV Encontro Estadual de História	1998	Regional	00	00	00	
XX Simpósio Nacional de História da ANPUH – História: Fronteiras	1999	Nacional	02 ²⁹⁷	01 ²⁹⁸	00	
V Encontro Estadual de História	2000	Regional	00	00	00	
XXI Simpósio Nacional de História da ANPUH – A História do Novo Milênio: entre o Individual e o Coletivo	2001	Nacional	00	01	00	
TOTAL			03	04	00	

²⁹⁷ Assunto: tecnologias e a história.

²⁹⁸ Assunto: tecnologias de informação e comunicação na educação histórica e no planejamento de ensino.



ANEXO D: Quadro Demonstrativo dos Programas e Resumos das Reuniões da ANPEd

PROGRAMAS E RESUMOS DAS REUNIÕES ANUAIS DA ANPEd	Ano	Categoria	Nº de artigos relacionados com ...			Obs.
			Tecnologias digitais e educação	Tecnologias digitais e o ensino de história	Tecnologias digitais e educação (outras disciplinas)	
19ª Reunião anual	1996	Nacional	09	00	01	
20ª Reunião anual	1997	Nacional	08	00	00	
21ª Reunião anual	1998	Nacional	04	00	02	
22ª Reunião anual ²⁹⁹						
23ª Reunião anual	2000	Nacional	10	00	07	
24ª Reunião anual	2001	Nacional	09	00	09	
TOTAL			40	00	19	

Obs: Na quantificação foram considerados trabalhos, palestras, conferências, *pôsteres*, etc.

²⁹⁹ Não obtive acesso a esse material.



ANEXO E: Termo de Consentimento Informado**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

Sob o título “O ENSINO DE HISTÓRIA E AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: HORIZONTES EM CONSTRUÇÃO” o estudo, que culminará na elaboração de uma dissertação de Mestrado, pretende analisar as mudanças e permanências nas concepções e práticas pedagógicas de professores de História, a partir da relação com as tecnologias de informação e comunicação, em especial, ambientes virtuais de aprendizagem, Internet e o correio eletrônico.

Os dados e resultados individuais da pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes das participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado, a não ser que o/a autor/a do depoimento manifeste expressamente seu desejo de ser identificado/a. A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada.

As pesquisadoras responsáveis pela pesquisa são a Professora Dra. Maria Stephanou, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, orientadora, e a mestranda Marta Leivas, do referido Programa de Pós-Graduação. Ambas se comprometem a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o/a participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através dos telefones (051) 3316-5388 – Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação, ou (051) 3316-3428.

Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu _____, Identidade n.º _____ declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha participação e depoimentos para a pesquisa realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação intitulada “O ENSINO DE HISTÓRIA E AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: HORIZONTES EM CONSTRUÇÃO”, desenvolvida pela mestranda Marta Leivas, sob a orientação da Prof^a. Dra. Maria Stephanou, para que sejam usados integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, a partir da presente data. Da mesma forma, autorizo a sua consulta e o uso das referências a terceiros, ficando vinculado o controle das informações a cargo destas pesquisadoras da Faculdade de Educação da UFRGS.

Abdicando direitos autorais meus e de meus descendentes, subscrevo a presente declaração,

Porto Alegre,/..... de 2003.

Participante da pesquisa

Pesquisadora



ANEXO G: Roteiro para elaboração do projeto**ROTEIRO**

1. Nome da professora:
2. Escola:
3. Série/s: Nº de alunos:
4. Temática geral:
5. Objetivos (o que deseja):
6. Habilidades necessárias:
7. Competências a desenvolver:
8. Duração (nº de aulas):
9. Recursos/materiais:
10. Estratégias e caminhos utilizados (estruturação do trabalho):
11. Socialização:
12. Critérios de avaliação:
13. Registro da experiência (impressão, fotos, relatórios...):

