



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS  
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE TEFÉ  
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA**

**AS NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO: avanço ou desafio para os  
docentes de História?**

**TEFÉ/AM  
2016**

**EMIDIO JOSE DA SILVA OLIVEIRA**

**AS NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO: avanço ou desafio para os docentes de História?**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em História, do Centro de Estudos Superiores de Tefé - CEST-UEA, como requisito para a obtenção do título de graduado em História.

**Orientador:** Prof. Msc. Tenner Inauhiny de Abreu.

**TEFÉ/AM  
2016**

### **FICHA CATALOGRÁFICA**

OLIVEIRA, Emidio Jose da Silva. **AS NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO: avanço ou desafio para os docentes de História?**. 2016. Monografia de conclusão de graduação em História. Universidade do Estado da Amazônia. Centro de Estudos Superiores de Tefé.

**Palavras-chave:** TIC's, docente, ensino, aprendizagem.

**EMIDIO JOSE DA SILVA OLIVEIRA**

**AS NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO: avanço ou desafio para os docentes de História?**

Monografia aprovada pela Comissão Julgadora da Universidade do Estado do Amazonas do Centro de Estudos Superiores de Tefé, como pré-requisito para obtenção do título de Graduação em História.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Orientador MSc. Tenner Inauhiny de Abreu  
Doutorando PPHIS UnB  
Professor Assistente na Universidade do Estado do Amazonas – atuando no Centro de Estudos Superiores de Tefé – CEST/AM)

---

Membro: Prof. MSc. Luciano Everton Costa Telles  
(Universidade do Estado do Amazonas)

---

Membro: Prof. Esp. João Rodrigues Pinheiro  
Secretaria Estadual de Educação

## **DEDICATÓRIA**

Venero a produção desta obra a toda minha família, em especial meu pai, ao qual realizo seu principal ideal, minha mãe, minha filha e minha incansável cônjuge por sempre acreditarem em meu potencial, de modo que sempre me confortaram nos momentos árdios de minha vida.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus por alcançar esse objetivo, que ao longo de sua trajetória, imergiram obstáculos aos quais aparentavam ser insuperáveis, mas que com o auxílio incessante de minha esposa Gerlane Lopes da Costa, se transformou em conhecimento a ser utilizado no restante de minha vida.

Reconhecendo ainda com imensa gratidão, reverencio a todos os professores das redes municipal e estadual de ensino por participarem com enorme boa vontade na realização da pesquisa de campo, não esquecendo os professores do colegiado de História, em destaque ao Prof. Msc. Tenner Inauhiny de Abreu, por proporcionar auxílio insubstituível em oportunidades as quais o desanimo pessoal era superior.

## LISTA DE GRÁFICOS

**Gráfico 1** - Autoconceito dos docentes em relação ao uso de novas tecnologias (aparelho celular, wifi e redes sociais).

**Gráfico 2** - Frequência da utilização do Laboratório de Informática para aplicação do conteúdo disciplina.

**Gráfico 3** - Resolução de imprevistos envolvendo novas tecnologias (projeter multimídia).

**Gráfico 4** - Realização autônoma de cursos instrucional para a utilização de novas tecnologias.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

<b>UEA</b>	Universidade do Estado do Amazonas.
<b>CEST</b>	Centro de Estudos Superiores de Tefé.
<b>ABNT</b>	Associação brasileira de Normas Técnicas.
<b>IHGB</b>	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais.
<b>LDB</b>	Leis, Diretrizes e Bases.
<b>ANPUH</b>	Associação Nacional dos Professores Universitários de História.
<b>MEC</b>	Ministério de Educação e Cultura.
<b>PIBID</b>	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 1 – HISTÓRICO DO ENSINO DE HISTÓRIA.....</b>	<b>11</b>
<b>1.1 O Ensino de História.....</b>	<b>11</b>
<b>1.2 O Ensino de História segundo suas reformulações oficiais.....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO 2 – AS NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO.....</b>	<b>25</b>
<b>2.1 Contribuição das TIC's nas aulas de História.....</b>	<b>25</b>
<b>2.2 Identificação da Problemática.....</b>	<b>32</b>
<b>2.2 Relação Docente X Novas Tecnologias.....</b>	<b>36</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>39</b>
<b>ANEXO 1.....</b>	<b>40</b>
<b>ANEXO 2.....</b>	<b>41</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>43</b>

## INTRODUÇÃO

Nosso trabalho intitulado *As novas tecnologias no ensino de história: avanço ou desafio para os docentes de história?*, tem por objetivo abordar as novas tecnologias como recurso didático, visando enfraquecer o predomínio da prática do ensino de História tradicional.

Para abordarmos determinado tema, se faz necessário analisar o ensino de História, onde abordaremos o mesmo a partir do eixo temático da História local nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Partindo de um breve histórico da evolução dessa disciplina no Brasil. Em seguida, abordaremos as contribuições dos Parâmetros Curriculares Nacionais – História e Geografia (PCN's, 1997) para essa etapa de ensino. Por fim, contextualizamos as propostas governamentais com a prática dos professores em sala de aula.

Visamos ainda estabelecer um diálogo entre a história (enquanto ciência) e o ensino de história (disciplina) em contexto local enfatizando o uso de tecnologias como suporte metodológico na prática docente. Para tal fez-se necessário um breve comentário sobre os autores e autoras que tratam da história do ensino de história.

Bittencourt (2013) destaca em sua obra numa análise do ensino de história na atualidade (ano 1990) caracterizando o ensino da disciplina no país. Thais Fonseca (2003) na obra *História & Ensino de História* historiciza o início do ensino de História no país.

Martha Abreu analisa a tese crítica sobre as metodologias e a relação de ensino-aprendizagem abordando métodos e técnicas. Não poderíamos focar o tema proposto sem aludirmos a LDB que mantém bases de como se organiza o ensino e diretrizes (as regras estabelecidas) bem como os PCN's (o que deve ser ensinado na disciplina).

Porém, para a aplicação de determinados conceitos foi realizada através de um questionário de levantamento de dados, uma pesquisa de campo envolvendo docentes de escolas da rede municipal de ensino, assim como, da rede estadual de ensino, a fim de comprovar não somente a aplicação da teoria na prática cotidiana através de método instrucional utilizado.

## CAPÍTULO I

### HISTÓRICO DO ENSINO DE HISTÓRIA

#### *1.10 ensino de História*

No âmbito educacional o *ensino de História* é um campo de estudos bastante discutido devido sua influencia nos setores político, social, econômico e cultural, os quais estão intrinsecamente atrelados a formação da sociedade, onde os analisando cronologicamente destacavam-se bastante díspar do contemporâneo. Tanto que desde a Idade Média até o século XVII prevaleceu um ensino assentado numa História religiosa, onde Fonseca (2003) afirma que “o curso de história humana definia-se pela intervenção divina”.

Neste sentido, tudo estava intimamente ligado a vontade divina, o conteúdo didático a ser lecionado, a capacidade de aprendizado dos alunos, a formação dos professores, ou seja, parcialmente enfatizando de forma radical, tudo o que acontecia no curso de História demandava do propósito de Deus.

A influência dos jesuítas ainda se fazia bastante presente com seus colégios espalhados pelo mundo, embora as críticas a elas se tornassem vez mais fortes. Porém, no século seguinte - marcado pela influencia do iluminismo – ficou evidenciado por conta de abundante produção intelectual na qual se buscava caminhos inovadores para a aprendizagem e a autonomia do educando, apoiando ainda mais uma inclinação aos saberes não provindos de fatores ligados a ordem eclesiástica, como aborda Fonseca (2003), “a rigor, somente a partir do século XVIII é que a História começou a adquirir contornos mais precisos, como saber objetivamente elaborado e teoricamente fundamentado”.

Isto implica mencionar que o Iluminismo é uma das marcas importantes do século XVIII, o qual ficou conhecido como o *século das Luzes*, devido as “Luzes” representarem o poder da razão humana de interpretar e reorganizar o mundo.

No continente europeu, o acontecimento europeu de maior destaque (se não o principal) foi a Revolução Francesa (1789), que entre seus propósitos, visava conter os privilégios hereditários da nobreza, por isso, os adeptos da mesma defendiam os princípios de “igualdade, liberdade e fraternidade”.

Utilizaremos Portugal como exemplo, onde o principal mediador da introdução das idéias iluministas foi o marquês de pombal, que agiu com rigor na reforma do ensino.

Pombal instituiu as aulas régias (régias porque pertenciam ao rei, ao Estado e não à Igreja). Começou estruturando os chamados Estudos Menores, que correspondiam ao ensino fundamental e médio (primeiras letras e ensino de humanidades). Em 1772 foi iniciada a segunda fase, com a Reforma dos Estudos Maiores, quando se reestruturou a Universidade de Coimbra, visando de certa forma abranger o 3º grau (nível superior).

Embora a escola fosse leiga na sua administração, continuava obrigatório o ensino da religião católica e havia severo controle da Inquisição sobre a bibliografia utilizada, rejeitando-se os ‘abomináveis princípios franceses’, sobretudo as idéias republicanas que solapavam o Antigo Regime e, contra a fé tradicional, a religião natural. É preciso não esquecer que o despotismo esclarecido queria modernizar o país, mas preservar a monarquia absolutista e a religiosidade.

Um dos aspectos marcantes do Iluminismo, período muito rico em reflexos pedagógicos, foi à política educacional focada no esforço para tornar a escola leiga e função do Estado.

O otimismo com respeito à razão já era anunciado desde o Renascimento, quando a nova concepção de ser humano valorizava os poderes do indivíduo contra o teocentrismo medieval e o princípio da autoridade. A partir daí, no Século das Luzes o indivíduo se descobre confiante, como artífice do futuro, e não mais se contenta em contemplar a harmonia da natureza, mas quer conhecê-la para dominá-la.

No contexto histórico do Iluminismo, a escola deveria ser leiga (não religiosa) e livre (independente de privilégios de classe). Esses pressupostos sugerem a defesa de algumas idéias, nem sempre postas em práticas, como: educação ao encargo do Estado; Obrigatoriedade e gratuidade do ensino elementar; nacionalismo, isto é, recusa do universalismo jesuítico, ênfase nas línguas nacional, em detrimento do latim; orientação prática, voltada para as ciências, técnicas e ofícios, não mais privilegiando o estudo exclusivamente humanístico.

A situação do ensino na Europa crítica se encontrava penosa, porque além das queixas quanto ao conteúdo, excessivamente literário e pouco científico, as escolas eram insuficientes e os mestres sem qualificação adequada. E para piorar a situação os mesmos tinham remuneração baixíssima, o que se tornara mais um incentivo aos desempenhos insuficientes da profissão exercida em sala de aula.

Dessa forma:

*(...) O “caso” francês tornou-se exemplar ao deixar claras as vinculações entre o fortalecimento do Estado-nação, a construção e a consolidação de uma identidade nacional coletiva, a afirmação nacional perante outras nações, a legitimação de poderes constituídos e a História enquanto conhecimento social e culturalmente produzido e seu ensino nas escolas. (Fonseca, 2003, p. 26)*

Nesse intuito, a consolidação de uma identidade nacional se fazia de extrema importância, pois a partir dela, a população seria capacitada a assimilar os avanços obtidos a partir do mencionado movimento social.

Relativo ainda ao estabelecimento de um fator intrínseco ao sentimento cívico, Fonseca (2003, p.24) destaca que:

*A afirmação das identidades nacionais e a legitimação dos poderes políticos fizeram com que a História ocupasse posição central no conjunto das disciplinas escolares, pois cabia-lhe apresentar as crianças e aos jovens o passado glorioso da nação e os feitos dos grandes vultos da pátria. (...)*

Sendo assim, o estado demonstrava mais interesse pelo ensino médio porque enxergava com desconfiança a iniciativa do ensino particular, cujos programas reviviam o formalismo dos antigos colégios jesuítas.

Essa preocupação do Estado com a identidade nacional se atribui muito a influencia exercida pela mesma perante a sociedade, como explana Abreu (2003;55):

*No Brasil, a preocupação em definir a identidade nacional, a partir da localização de suas peculiaridades e da indagação sobre o processo histórico através do qual a população brasileira teria adquirido os contornos de uma nacionalidade, tem estado presente em diferentes âmbitos do conhecimento e da atuação política e social. (...)*

Sendo assim, a identidade nacional se consolida como um importantíssimo campo de dominação, onde através da mesma é possível estabelecer um valiosíssimo degrau no que se relaciona ao controle da população.

Fonseca (2003, p.25) afirma ainda que essa busca por uma identidade contribui enormemente para a efetivação da disciplina escolar, pois:

*(...) É somente a partir daí que a História como disciplina escolar se constitui, fortemente marcada por perspectiva nacionalista, servindo aos interesses políticos do Estado, mas carregando também elementos culturais essenciais que, incorporados, garantiam a consolidação dos laços entre parcelas significativas das populações, no processo de construção das identidades nacionais coletivas.*

Contudo, nos séculos posteriores se desenvolve uma mudança generalizada na esfera do pensamento, devido, sobretudo, ao avanço técnico promovido pela Revolução Industrial, o qual contraria a ordem atuante da época, isto é, o “Antigo Regime”, para tornar possível o progresso (radicalizando), trata-se de um reducionismo histórico, pois, submete-se toda uma época a uma única aprovação, que por sinal bastante criteriosa, nos referimos “a apostar no futuro”.

Nesse caso, a idéia de progresso dos humanistas no Renascimento, isto é, a elaboração de um conceito de “progresso” com vistas aos Antigos, ao passado – daí a procedência do nome: Renascimento! – tende a generalizar-se e a se difundir nos meios científicos, contudo, às avessas, como apontamos há pouco, visto que o conceito de progresso, retrabalhado pós-período renascentista, isto é, durante o Iluminismo, tem vista tão-somente para o futuro. Tal mentalidade dissemina-se nos domínios da história, da filosofia e da economia política, além d’outras áreas do saber, culminando na mentalidade que norteará os ideais da Revolução Francesa - evento capital da história moderna na medida em que assinala o triunfo político e ideológico da idéia de progresso. A definitiva ascensão da burguesia ao poder implica, então, numa nova imagem ou concepção do tempo, pois, a partir desta ocasião, determina-se como norma a substituição da idéia de um tempo cíclico de compreensão da história pela superioridade da idéia de um progresso linear, a qual privilegia, sobremaneira e a todo instante, o moderno.

Adentramos assim finalmente no século XIX, o qual será decisivo quanto à consagração desta metodologia nos estudos históricos, não só porque atualiza definitivamente o método “crítico” dos documentos (consolida a História como disciplina escolar), mas também porque consagra a grande influência de algumas correntes filosóficas, como por exemplo, o positivismo (basicamente, a verdade se atinge somente pela experiência sensível externa); o historicismo (postula a existência de uma história universal); o materialismo histórico (teoricamente o homem desaparece da história; há tão-

somente os estudos atinentes aos modos de produção), todas elas assentadas na relação racionalidade X futuro.

Com a consolidação da História como disciplina escolar, não somente a concepção de conteúdos, valores e práticas de ensino tendem a alterar-se, como também a atribuição a finalidade da disciplina em questão, como indica Abreu (2003,p.169): “*Cabia à História como disciplina escolar: construir a memória da nação como uma unidade indivisível e fornecer os marcos de referência para se pensar o passado, o presente e o futuro do país*”.

Portanto, a História como disciplina escolar no Brasil obtinha papel fundamental na formação da sociedade brasileira, pois tinha determinada parcela de contribuição no direcionamento de um viés político-social da sociedade brasileira.

Mas para se obter tal responsabilidade, é necessário disponibilizar recursos mediadores na execução de das mesmas. A partir de tamanha necessidade, foram criadas instituições de ensino que assumiriam o papel de desempenhar tamanho objetivo, como expõe Abreu (2003,p.168-169):

*No Brasil, a História passou a ser uma disciplina escolar obrigatória na primeira metade do século XIX – momento de afirmação do Estado Nacional – com a criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1837. Havia então, uma história sagrada, com sua cronologia própria, organizada de acordo com as “Escrituras” e uma história profana, laica ou civil, cujos marcos temporais eram definidos pelo Estado. (...)*

*(...) Impôs-se a tarefa de delinear um perfil para a nação brasileira, capaz de lhe garantir uma identidade própria no conjunto mais amplo das nações. A criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838 marcou esse empreendimento. O modelo historiográfico implementado no IHGB apresentava um duplo objetivo: identificar as origens do Brasil, de modo a contribuir para a delimitação de uma identidade nacional homogênea; e inserir o país na perspectiva de uma tradição de progresso, viabilizando a demarcação de suas diferenças em relação a outros países, especialmente os vizinhos Latino-Americanos.*

Fundados quase ao mesmo tempo, tais instituições localizadas no Rio de Janeiro e existente até hoje – ilustradas nas imagens abaixo - eram responsáveis por estender a civilização, através do desenvolvimento de um projeto cultural que atingiria

todo o país. Tornava-se necessário criar uma cultura para a "Nação brasileira", que expressasse os sentimentos tidos como nacionais. Bittencourt (2013)

A simbiose entre ambas as instituições era tal que os professores do colégio eram membros do IHGB e coube a um de seus sócios a delimitação do que seria ensinado em História do Brasil, destacando uma preocupação com o que seria ensinado em História, haja vista o papel de “formação nacional” comumente associado à disciplina. Fonseca (2003).

Assim, após surgir como disciplina em nossas terras com o Colégio Pedro II, a História passaria por uma mudança considerável com o Estado Novo (1937-1945), unificando-se o ensino secundário e encerrando o privilégio do Colégio Pedro II de “ditar” as regras a serem seguidas para o ensino da história nacional.

O Estado Novo entende a necessidade de se formar o um novo cidadão e, por isso, empenha-se em regular o ensino de História e de Geografia, buscando a forma ideal de se trabalhar esse indivíduo a partir de valores nacionalistas. Somente a partir de 1961, com o advento da americanização, ocorre o tecnicismo na Educação e as matérias de Humanas tendem a perder espaço na grade curricular. Com o advento do regime civil-militar (1964-1985) a disciplina sofre algumas reformulações, sendo inseridas as noções de preservação da segurança nacional, sentimentos patrióticos, dever e obediência às leis.

A influência do sentimento nacionalista é tamanha que a própria rotina diária dos alunos também é alterada, como podemos observar (Figura 3), os alunos passam a partir de então, a entoar semanalmente os hinos nacional e estadual, onde ficam padronizados num mosaico representando as iniciais da instituição de ensino, o que podemos atribuir como certo disciplinamento derivado da influência no sistema de ensino.

A educação preconizada pelos militares tinha como finalidade formar um aluno que se ajustasse à realidade e não que a transformasse, sendo passivo diante de uma história nos moldes europeus, feita para a classe média: ainda que esboçasse o uso de eixos temáticos, enfrentaria a permanência do “político” como eixo central, fazendo com que prevalecesse uma história com a qual as camadas populares, em seu início de inclusão na escola pública, definitivamente não se identificavam.

Contudo, embarcamos na intenção de abordar o ensino de história no século XX, tanto o referido como seu subsequente cronológico, ambos dominados diretamente pelo surgimento das inovações tecnológicas, as quais modificam o processo de ensino, principalmente pelo uso constante de suas ferramentas, diante das quais podemos destacar

os computadores, os projetores multimídia e principalmente a internet, fatores que nos possibilitam denominar tal período como a “era digital”. Diante de tantas mudanças no processo, se faz necessário analisar as mudanças oficiais (programas criados pelo governo), mas precisamente trabalharemos com a LDB (1996) e o PCN (1997) His/Geo.

## ***1.2 O ensino de História no Brasil segundo suas reformulações oficiais***

Sendo assim, após um breve panorama histórico sobre o ensino da história, chegamos à compreensão da disciplina como objeto de ação social, como bem exemplifica a Lei de Bases e Diretrizes da Educação Brasileira – LDB (lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), no concernente ao que deve ser ensinado, seguindo uma tendência dominante ao considerar o ensino de história uma questão de Estado, isto é, tendo papel chave na formação da consciência nacional e o PCN’s (Parâmetros Curriculares Nacionais 1997-Hist/Geo).

Afirmado anteriormente, a Lei de Bases e Diretrizes da Educação Brasileira direciona o ensino, visando de fato à formação do cidadão, como descreve o seguinte artigo:

*Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. LDB (1996)*

Então podemos estipular como finalidade principal da LDB, garantir o acesso ao ensino para a população de modo geral, sem distinção de cor, raça, crença.

Dessa forma, de acordo com a LDB (1996):

*Art. 5º. O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigí-lo.*

Isto implica diretamente, nos ensinos de todas as disciplinas componentes do sistema educacional. Mediante tal interferência, abordaremos diretamente em nosso

trabalho, o ensino de História, fundamentando-se de maneira lógica nos PCN's, no qual o mesmo tem nos anos iniciais do ensino Fundamental sua prática norteada.

Os PCN's surgiram durante o processo de reforma curricular da Educação Básica que ocorreu no país a partir, principalmente, da década de 1990, sendo bem recebidos por alguns setores da educação e, como não poderia deixar de ser, recebendo fortes críticas de outros.

O Ministério da Educação (MEC) editou diversos PCN's, cujo teor propositivo abarcou todas as áreas e níveis da Educação Básica. Destes, abordaremos especialmente os PCN's para os anos iniciais do Ensino Fundamental, pois são estes os quais nortearão o ensino de história nesse nível educacional e moldarão as práticas educativas a partir de então para essa etapa da escolarização do aluno.

*(...) Mesmo assim, o período constituiu-se num momento de fortalecimento do debate em torno dos problemas educacionais e surgiram propostas alternativas ao modelo oficial de ensino, logo reprimidas pelo governo republicano, como as escolas anarquistas, com currículo e métodos próprios de ensino, no qual a História identificava-se com os principais momentos das lutas sociais, como a Revolução Francesa, a Comuna de Paris, a Abolição. PCN's (1997, p.16)*

*Os Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia*, obra editada pelo MEC, no que se refere à História, tem como objetivo nortear o ensino brasileiro a partir de habilidades e competências que se julgam desejáveis aos educandos, as quais, segundo os idealizadores do documento, podem ou devem ser trabalhadas na disciplina de História ou, quando for o caso, de Estudos Sociais.

*(...) A História deveria revestir-se de um conteúdo mais humanístico e pacifista, voltando-se ao estudo dos processos de desenvolvimento econômico das sociedades, bem como dos avanços tecnológicos, científicos e culturais da humanidade. PCN's (1997, p.17)*

Apresentando as discussões ocorridas sobre o que deveria ser ensinado pelas escolas na disciplina de História no Brasil, constatou-se que os argumentos invariavelmente apelavam à consciência nacional e à formação da identidade dos cidadãos.

Além disso, observou que, apesar de a tendência ser a do ensino cronológico, factual, privilegiando a problematização, a consciência crítica ou a ação social do futuro cidadão, as discussões invariavelmente centravam-se nos conteúdos e não nas competências ou habilidades preconizadas modernamente para se trabalhar em sala de aula.

Desta forma em concordância com os PCN's (1997):

*Os métodos de ensino então aplicados nas aulas de História eram baseados na memorização e na repetição oral dos textos escritos. Os materiais didáticos eram escassos, restringindo-se à fala do professor e aos poucos livros didáticos compostos segundo o modelo dos catecismos com perguntas e respostas, facilitando as argüições. Desse modo, ensinar História era transmitir os pontos estabelecidos nos livros, dentro do programa oficial, e considerava-se que aprender História reduzia-se a saber repetir as lições recebidas.*

Ou seja, o tradicionalismo reinava absoluto na prática da docência.

O documento faz ainda uma crítica ao ensino tradicional da História, isto é, calcado na memorização e repetição oral onde a ação do aluno limitava-se a repetir as lições recebidas. Igualmente, fazendo uma breve retrospectiva da disciplina de História no Brasil, indica que, a partir do fim do regime civil-militar (1964-1985), a disciplina e o ensino de História entraram em crise, a partir de uma revisão crítica de como a História era ensinada até então.

*Mas as transformações ocorridas durante o governo militar não se limitaram às mudanças no currículo e nos métodos de ensino. O fim do exame de admissão e o ensino obrigatório de oito anos da escola de primeiro grau trouxeram mudanças significativas no público escolar. Todavia, à medida que eram ampliadas as oportunidades de acesso à escola para a maioria da população, ocorria uma paradoxal deterioração da qualidade do ensino público. PCN's (1997, p.18)*

Ao adotar a posição propositiva, tônica dos PCN's sobre o que ensinar em História, o documento evita a discussão sobre os conteúdos a serem ensinados, trabalhando, entretanto, com conceitos e ações que, em seu entendimento, devem ser valorizadas no aluno.

Pelos trechos elencados acima, extraídos da LDB de 1996, podemos perceber que o Brasil não foge à regra, explicitando a preocupação governamental em especificar o que deve ser ensinado em história e sua importância na formação do cidadão brasileiro, razão pela qual a História perpassa todo o Ensino Fundamental, fazendo com que um aluno que cumpra regularmente seus estudos tenha aulas de História, no mínimo, durante doze anos de sua vida, ou seja, ensino fundamental (1ª a 8ª série) e o ensino médio (1º ao 3º ano).

Enfim, nos deparamos com o ponto otimista quanto ao modo de se trabalhar os conteúdos, garantindo maior autonomia ao professor responsável pela matéria, sendo que esta, invariavelmente, passou a ter a cidadania política como eixo transversal das propostas curriculares. Nos artigos 5º e 6º da Constituição Federal de 1988, são discutidas temáticas que pretendem contribuir para a atualização e a renovação do ensino de História, respeitando a autonomia do professor para que o mesmo possa decidir como, quando e porque inserir esses temas no seu trabalho em sala de aula.

No cenário descrito acima, surgem, para seu ensino, duas propostas: a História Integrada, articulando linearmente os conteúdos de História Geral e História do Brasil e a História Temática, trabalhando os conteúdos históricos preferencialmente através de eixos temáticos ao longo do tempo, relativizando a necessidade de uma ordem cronológica dos fatos a serem ensinados. Como demonstra os PCN's (1997, p.18):

*Essa visão da disciplina gerou os chamados pré-requisitos de aprendizagem, configurando-se a necessidade da aquisição de noções e de conceitos relacionados às Ciências Humanas. Para compreender a História o aluno deveria dominar, em princípio, a noção de tempo histórico. No entanto, o desenvolvimento dessa noção no ensino limitava-se a atividades de organização do tempo cronológico e de sucessão como datações, calendário, ordenação temporal, seqüência passado-presente-futuro. A linha do tempo, amarrada a uma visão linear e progressiva dos acontecimentos, foi sistematicamente utilizada como referência para distinguir os “períodos históricos”.*

Com isso, a tradicional maneira de lecionar o conteúdo aos poucos foi perdendo sua hegemonia.

Apesar de algumas diferenças, de maneira geral, pode-se apontar alguns pontos em comum no que se refere aos caminhos seguidos: a disciplina Estudos Sociais foi mantida na maioria dos estados nas séries iniciais (atualmente 1º ao 5º ano), no concernente às séries seguintes (atualmente 6º ao 9º ano) ocorreram divergências quanto à sua organização, com alguns sistemas de ensino iniciando seus conteúdos pela História Antiga outros pelo “descobrimento” e outros pelo Brasil indígena, entre outros exemplos.

No início da década de 1980, o ensino de História começa a ser reformulado, impulsionado pela expansão da pós-graduação no país e, também, pelo surgimento da atual Associação Nacional de História (ANPUH) e da Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB), o que resultaria em um futuro próximo, no processo de extinção da disciplina Estudos Sociais.

Iniciando esse processo a História perde sua especificidade na fusão com a disciplina de geografia, dando origem aos “Estudos Sociais”, disciplina encarregada de trabalhar os deveres do cidadão e retirando o caráter crítico das disciplinas em nome da construção do ideal de uma nação harmônica. Como menciona os PCN’s (1997, p.18):

*A consolidação dos Estudos Sociais em substituição a História e Geografia ocorreu a partir da Lei n. 5.692/71, durante o governo militar. Os Estudos Sociais constituíram-se ao lado da Educação Moral e Cívica em fundamentos dos estudos históricos, mesclados por temas de Geografia centrados nos círculos concêntricos. Com a substituição por Estudos Sociais os conteúdos de História e Geografia foram esvaziados ou diluídos, ganhando contornos ideológicos de um ufanismo nacionalista destinado a justificar o projeto nacional organizado pelo governo militar implantado no País a partir de 1964.*

Buscando superar a concepção tradicional do “ensinar História”, baseada nos grandes vultos e personalidades militares e políticas, o texto sugere como uma espécie de marco inicial, o entendimento por parte do aluno, concebendo ao mesmo a noção de sujeito histórico. Não é difícil perceber que a proposta do MEC, ao menos formalmente, representa um avanço no entendimento do papel do ser humano na história, haja vista que procura dar voz a grupos antes esquecidos nos manuais de História.

Não obstante, mais do que propor uma simples mudança de atitude, os PCNs estabelecem, minimamente, o que um aluno deve ser capaz de fazer ao terminar determinada etapa de sua escolarização. No que diz respeito aos primórdios do Ensino Fundamental, para alcançar esse objetivo, é sugerido o trabalho com eixos temático, com prioridade para sua estruturação a partir da história local.

Baseada nas propostas curriculares das secretarias estaduais de educação no período de 1990 a 1995, Bittencourt (2013) destaca que, mesmo com o presente das duas últimas décadas, a História continuou sendo uma disciplina escolar, embora com propostas regionais não coincidentes entre si.

No que se refere ao espaço local como objeto de análise, este pode e deve ser entendido como um local privilegiado de estudos, não só na Educação Básica como nas demais modalidades de ensino, visto que a partir do local é possível identificar e estudar diversos aspectos sociais nos mais variados campos da ação humana.

A proposta de eixos temáticos não chegava a ser uma novidade no país, visto que já em 1975 a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em suas orientações curriculares, procurava orientar, ainda que timidamente, o ensino da disciplina a partir de temas.

A opção pela história local, nos PCN's, é justificada com a argumentação de que o trabalho escolar ganharia mais significado, visto que a abordagem partiria de objetos e situações do cotidiano, da família e de amigos. Logo, sua proposta é a de que a partir de uma consciência de seus direitos e deveres perante a sociedade, possam ser trabalhados nos alunos (ensino primário e secundário) a ampliação da capacidade de observar o seu entorno para a compreensão de relações sociais e econômicas existente no seu próprio tempo e reconheça a presença de outros tempos em seu dia-a-dia.

Essa lacuna é descrita pelos PCN's, (1997, p.20) onde:

*Muitas vezes no ensino fundamental, em particular na escola primária, a História tem permanecido distante dos interesses do aluno, presa às fórmulas prontas do discurso dos livros didáticos ou relegada a práticas esporádicas determinadas pelo calendário cívico.(...) Reafirmar sua importância no currículo não se prende somente a uma preocupação*

*com a identidade nacional, mas sobretudo no que a disciplina pode dar como contribuição específica ao desenvolvimento dos alunos como sujeitos conscientes, capazes de entender a História como conhecimento, como experiência e prática de cidadania.*

Nesse sentido, constata-se que, quando os alunos declaram gostar de história, o fazem quando os conteúdos trabalhados dizem respeito a eles de uma forma mais direta, ou seja, quando as questões abordadas são de âmbito local. Tal situação reforça, portanto, a validade da inserção da temática local via PCN's.

A falta de conteúdos sobre a história local nos livros didáticos, ou mesmo a falta de materiais didáticos para ensiná-la não deve ser vista, todavia, como um empecilho intransponível para o professor, pois ciente de sua capacidade intelectual, ele é capaz de encontrar alternativas a esse entrave pedagógico: história oral, fontes iconográficas, estudos de meio no bairro onde a escola está localizada, visitas a museus e a própria criação de um museu na escola sobre a história local são alternativas válidas de ensino.

Esse diálogo envolvendo temas como a história local, a identidade nacional, enfim, contribuíram para que as diretrizes sofressem uma intensa transformação a partir de meados do século XX, superando sua concepção tradicional de estudo, o que significa que ampliou seus horizontes, se contrapondo à corrente dominante no campo historiográfico que se via preso ao documento textual escrito e visando se adequarem ao século XXI, como identificamos da seguinte maneira:

*Os currículos foram ampliados com conteúdos de História a partir das escolas de educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Os conteúdos passaram a ser avaliados quanto às necessidades de atender um público ligado a um presenteísmo intenso, voltado para idéias de mudanças constantes do novo cotidiano tecnológico. PCN's (1997, p.24)*

Portanto, as funções dos PCN's devem ser não somente a de contribuir para a formação de indivíduos ativos e críticos diante da realidade dada, de forma a utilizar as ferramentas dessa disciplina em sua vida cotidiana, mas também situarem os mesmos no contexto contemporâneo, de modo que possa estar aptos a manusearem qualquer item integrante das novas tecnologias.

Grande parcela dessa discussão abrange diretamente os docentes, devido o fato dos mesmos serem formadores de opiniões e portanto, aptos a usufruir de todos os benefícios oferecidos pelas novas tecnologias no ensino. Mas isso nos abordaremos no capítulo seguinte.

## Capítulo 2

### AS NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO

#### *2.1 Contribuição das TIC's nas aulas de História*

Sabemos que a educação precisa ser repensada e que é preciso buscar formas alternativas para aumentar o entusiasmo do professor e o interesse do aluno. Qual o papel da tecnologia nesse processo de mudança? A aplicação inteligente do computador na educação é aquela que sugere mudanças na abordagem pedagógica, encaminhando os sujeitos para atividades mais criativas, críticas e de construção conjunta. Os recursos tecnológicos facilitam a passagem do modelo mecanicista para uma educação sociointeracionista, ainda que a realização de um novo paradigma educacional dependa do projeto político-pedagógico da instituição escolar, da maneira como o professor sente a necessidade desta mudança e da forma como prepara o ambiente da aula. É importante criar um ambiente de ensino e aprendizagem instigante, que proporcione oportunidades para que seus alunos pesquisem e participem na comunidade, com autonomia.

Poucas inovações tecnológicas provocaram tantas mudanças em tão pouco tempo na sociedade como as novas tecnologias de informação e comunicação – TIC. Dentro dessas mudanças está incluída a educação. Novas maneiras de pensar e conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática com o auxílio de ferramentas que contribuem bastante para as estruturas da informação e aplicações como hipertexto, multimídia, armazenamento ótico, interfaces gráficas, sistemas de informação, bibliotecas virtuais, publicações eletrônicas e aulas televisionadas.

Determinado contexto aponta que a utilização de novas tecnologias, facilitam a vida humana em diversos aspectos, inclusive o educacional, o que implica mencionar que a aplicação dos recursos das novas tecnologias no ensino, trazem a tona uma realidade na qual o ensino pode ser concomitantemente inovador, atrativo e tecnológico, adaptando assim, o ponto da escola referente ao cotidiano atual.

A escola, em cada momento histórico, constitui uma expressão e uma resposta à sociedade na qual está inserida. Atualmente recebe críticas por não acompanhar as mudanças da sociedade atual, sendo constantemente questionada quanto aos procedimentos metodológicos, à estrutura curricular, ao papel do professor e do aluno para seus desdobramentos no processo de ensino-aprendizagem.

O sistema educacional procura dar uma homogeneidade na Educação, quando se fala de escolas equipadas com as novas tecnologias, e que muitas vezes as escolas não comportam estruturas básicas para seu funcionamento. Apesar de vivenciarmos a era digital, o professor de história precisa enfrentar as dificuldades da profissão, ter conteúdo para melhor utilizar sua prática pedagógica e estar voltado para as várias transformações do seu tempo. No entanto é preciso não só criticar a realidade dos professores, dos alunos e da escola, mas propor concretamente ações que possibilitem mudanças de atitudes individuais e coletivas, na perspectiva de apontar caminhos para a reconstrução ou construção do ensino de História.

A compreensão da realidade, contribui para motivar o professor a criar metodologias, acompanhando a evolução tecnológica, despertando de certa forma o interesse, estimulando a criatividade, observação e a problematização do conteúdo a partir do auxílio de novas tecnologias como ferramenta pedagógica, aplicar recursos tecnológicos de forma a melhorar a qualidade didática, tornando o ensino da história mais atrativo para os alunos e de certa forma estimular os alunos a usar a tecnologia, como instrumento de pesquisa facilitando a compreensão do conhecimento em história.

O ensino de história precisa está “plugado” ao advento dessa nova realidade, possibilitando ao aluno uma melhor compreensão do mundo, das relações novas de trabalho e preparados para o exercício da cidadania. Para isto, faz necessário ter um ensino em harmonia com o nosso tempo. O uso dos recursos tecnológicos deve estar associado ao domínio de conteúdo e metodologias para que se possa escolher a mais adequada à construção do conhecimento histórico. (MOURA 2009)

A escola deve estar à frente numa sociedade onde os conhecimentos científicos ficam ultrapassados num curto espaço de tempo, “não se pode admitir que justamente a escola, local onde se deveria produzir conhecimento, fique a margem da maior fonte de informações disponíveis e mais, não seja capaz de orientar sua utilização”. (FERREIRA, 1997, p.87)

Uma das ferramentas mais importantes no processo ensino-aprendizagem é o acesso a internet, que segundo Moran (1999), abre caminhos para novas maneiras de adquirir conhecimento e fonte de ilimitadas informações, que vão desde artigos científicos, livros, documentos, revistas e outros. Como qualquer recurso tecnológico, esta deve ser entendida como um dos meios alternativos para construir o conhecimento, visto que propicia ao indivíduo interligar-se com o mundo, resultando em escolas mais flexíveis,

menos autoritária, cedendo lugar para ambientes aconchegantes, atrativos, estimuladores e criativos.

No caso específico do ensino de história, essas inovações podem começar com a utilização do computador, a partir dos recursos multimídias, possibilitando aos alunos apropriar-se de valores que os levem a compreender o passado e fazer análise crítica, frente ao presente. Existem muitas as possibilidades de integração e envolvimento com essa ferramenta, como acesso a uma riqueza de recursos que são os sons e imagens, possibilitando maiores explorações e integrações de idéias por parte dos alunos nas questões conceituais. E ainda mudança nos papéis dos professores e métodos de ensino, bem como a facilitação na busca de dados de natureza histórica, direcionando-se nas propostas da concepção da “História Nova”

Por isso, torna-se necessário pensar no ensino de história em integração com a tecnologia, sendo um dos caminhos possíveis para conciliar a interação social, visando à formação histórica do aluno, pois essas máquinas não podem ser vistas na concepção tecnicista, onde se resume a técnica pela técnica, uma vez que “o mundo tecnológico de hoje não é uma máquina absurda, que aí está para escravizar a mente. Este mundo precisa ser entendido e interpretado à luz das visões extraídas do homem para ler a história”. (Bastos, 1997. p. 9)

Contudo, o computador como ferramenta fundamental de informação deve ser utilizado de maneira muito criativa, através de pesquisas em sites via internet, como visitas em museus, consulta a arquivos históricos, propiciando momentos jamais alcançados anteriormente e transformando a disciplina de história dinâmica e atrativa. Assim, o aluno tem condições de entrar em contato com outras pessoas, trocar experiências, construir conceitos coletivamente, a partir do contato com diversos sujeitos, onde o virtual invade as emoções e domina as curiosidades. Nota-se que nessa perspectiva ampliam-se os horizontes, pois as vantagens de utilização são inúmeras no ensino, pois propicia a “utilização de programas, onde a forma de navegação depende exclusivamente do usuário, a linearidade da informação imposta pelo livro é eliminada e o ensino, individualizado, segundo as necessidades de cada educando”. (Figueiredo, 1997, p. 431)

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

flexível, inovador, disposto a ouvir e trocar informações com seus alunos, bem como interagir, está simplesmente obsoleto na sociedade de conhecimento.

Embora essas potencialidades sejam enriquecedoras segundo Moran (1997) apresentam limites na prática pedagógica, isso não significa não abandonar os antigos métodos de ensinar, mas utilizá-los dentro de uma visão pedagógica nova e criativa.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) trazem o mundo para o ambiente escolar, de forma interativa do qual facilite e enriqueça a veiculação e as informações transmitidas, gerando um estímulo ao aluno no processo ensino-aprendizagem. Assim,

*(...) o ensino ativo permite que o aluno desenvolva a sua capacidade de ser crítico, de se expressar, de questionar, de criar e de ter uma auto-disciplina nas tarefas escolares, contribuindo para que da atividade individual parta para a construção coletiva.*  
(FERREIRA, 1999)

A contribuição metodológica das novas tecnologias (os recursos de multimídia, fotografia, vídeo, imagens, sons, filmes) quando usadas corretamente se tornam ferramentas de apoio para a apresentação, construção e transmissão do conhecimento histórico. E a tecnológico por sua vez, permite que máquinas e programas sejam instrumentos poderosíssimos, criativos e não meros instrumentos mecânicos e repetitivos. Um dos poderes do desenvolvimento tecnológico para o campo da História é a digitalização das diversas fontes históricas que além de alargar a conservação dos documentos históricos possibilita que o docente utilize-os para análise e discussão sobre o passado e o presente. (MOURA 2009)

É preciso reconhecer que os recursos tecnológicos favorecem o desenvolvimento de uma série de capacidades e permitem o contato com linguagens variadas. A TV e o vídeo, juntamente com o computador são recursos tecnológicos de comunicação e informação mais utilizados no desenvolvimento de atividades nas aulas de história. A TV tem ensinado ao telespectador a conhecer o mundo de maneira prazerosa e que para MORAN, (2000) “a força da linguagem audiovisual está no fato de ela conseguir dizer muito mais do que captamos...” (apud, BEZERRA; LOPES 2002: 58).

Modernamente, quando falamos de novas tecnologias para a educação, logo lembramos do computador – aula com uso da tecnologia – mas queremos focalizar, também, a necessidade da interação como atuação participativa dos alunos, com ou sem

tecnologia na sala de aula, apesar de sabermos que vivemos uma era tecnológica. O que faz a diferença é como o professor utilizará esta tecnologia, aproveitando seu potencial para desenvolver novos projetos educacionais. Isto quer dizer que a diferença didática não está em usar ou não os recursos tecnológicos, mas no conhecimento de suas possibilidades, limitações e na compreensão da lógica que permeia a movimentação entre os saberes no atual estágio da sociedade tecnológica (KENSKI, 1998, p. 70).

O computador juntamente com a Internet são instrumentos que processam e utilizam diferentes símbolos, potencializam pesquisas, produções textuais e a divulgação. A leitura e a escrita ganham novas características à medida que os recursos tecnológicos do computador favorecem o entrelaçamento entre produtor e leitor. Ao mesmo tempo o aluno produz e ler, aprendendo com erros e acertos. Quanto ao papel do professor e a função do computador, OLIVEIRA, A. afirma “(...) que o computador pode se constituir em uma ferramenta significativa quando voltada para conteúdos específicos (...), em situações onde a presença do professor é fundamental e que envolvam simultaneamente outras ferramentas culturais” (2006, p.15).

O uso do hipertexto é outra ferramenta da informática que viabiliza o trabalho de temas históricos na sala de aula. Além de abordar os conteúdos, faz com que o aluno e o professor, descubram a melhor forma para ler e entender textos históricos. O hipertexto também favorece o entrelaçamento de diversas áreas do conhecimento, fazendo que o aluno relacione os conteúdos de História às diversas disciplinas hierarquizadas no currículo escolar.

Ao trabalhar um tema histórico com o hipertexto (seja da internet ou produção do professor) o professor possibilita uma interação do texto com imagens e sons e favorece uma leitura não apenas de decodificação mecânica e sim de compreensão. Mas, o professor precisa ficar atento para as potencialidades do uso do hipertexto, pois nem sempre trará benefícios aos alunos para a compreensão de um determinado assunto ou quando lhe for pedido apenas uma leitura de um texto linear impresso. (MOURA 2009)

Essas atuais tecnologias digitais de informação e comunicação criam novos tempos e espaços educacionais. Novas formas de ensino em qualquer lugar, a qualquer hora são desenvolvidas a partir da necessidade de oferecer atualizações educacionais para todos. Em um tempo de mudanças rápidas, “o conhecimento científico-tecnológico desempenha um papel cada vez mais central como fator de mudanças e de dinamismo econômico e social” e exige que toda a sociedade se coloque em contínuo processo de aprendizagem. (TORTAJADA; PELÁEZ, 1997, p. 143)

No entanto repensar em uma nova metodologia de ensino que tenha como pressuposto a cooperação e a participação intensa de todos os envolvidos. Que seja criado um clima de aprendizagem que envolva e motive os alunos para a expressão de suas opiniões. Um procedimento de ensino que se preocupe mais em fazer perguntas e deixar que os alunos as respondam livremente e cheguem aos seus resultados por muitos e diferenciados caminhos. Uma nova educação que proporcione constantes desafios, que possam ser superados a partir do trabalho coletivo e da troca de informações e opiniões. Em um processo colaborativo de aprendizagem, os alunos precisam ser estimulados a trabalhar em conjunto para alcançar um objetivo único.

Segundo Galembeck (2003),

*(...) a aprendizagem colaborativa admite que o conhecimento é criado através da interação, não simplificada à transmissão de informação do professor para o aluno. Preconiza que o papel do professor é o de criar um contexto no qual os alunos possam produzir seu próprio material através de um ativo processo de descoberta.*

O ensino colaborativo prevê, assim, a interdependência do grupo e preocupa-se, mais do que com o domínio de conteúdos, em melhorar a competência dos alunos para trabalharem em equipes. Baseado em modelos de comunicações interpessoais intensas e da liberdade de expressão, o ensino colaborativo leva à aceitação de pensamentos divergentes. Nos ambientes de aprendizagem, sejam presenciais ou não, todos contribuem com suas posições e perspectivas para a construção do conhecimento e a assimilação do conteúdo de forma individual e coletiva. Há uma interdependência entre todos os envolvidos: professores e alunos. Todos os alunos são responsáveis pela sua própria aprendizagem, por facilitar a aprendizagem de todos os demais membros do seu grupo e por auxiliar para a aprendizagem de alunos de outros grupos.

Essas propostas encaminham os participantes para novos conhecimentos, comportamentos e atitudes, requeridas pelos avanços alcançados pela sociedade. Buscam o desenvolvimento de competências pessoais e grupais valorizadas socialmente como: participação coletiva, autonomia e interdependência, flexibilidade, o desafio de lidar com pensamentos divergentes, a superação em conjunto de problemas postos, a vivência de diferenciados estilos de coordenação, a avaliação permanente e a análise dos processos e

dos procedimentos utilizados individual e coletivamente para alcançar os resultados. As atuais tecnologias digitais de comunicação e informação nos orientam para novas aprendizagens. Aprendizagens que se apresentam como construções criativas, fluidas, mutáveis, que contribuem para que as pessoas e a sociedade possam vivenciar pensamentos, comportamentos e ações criativas e inovadoras, que as encaminhem para novos avanços socialmente válidos no atual estágio de desenvolvimento da humanidade. (KENSKI, 2003)

A prática pedagógica é orientada por um conjunto de fatores, dentre eles, é fundamental a concepção teórico-metodológica do professor. Entende-se que o processo pedagógico escolar é intencional, tanto aluno como professores precisam ter claros seus objetivos para que a aprendizagem seja significativa.

Para a melhoria no ensino de história faz-se necessário primeiramente uma concepção de história definida pelo professor e, depois, uma articulação entre teoria (saber) e metodologia (como fazer). Diante disso metodologias que podem contribuir para o processo do como fazer, esta pesquisa propõe recursos tecnológicos como ferramenta para a construção do conhecimento histórico e questiona-se em que medida os professores estão utilizando-o, bem como busca verificar quais as possibilidades e os limites de sua utilização quando se pensa na produção do conhecimento intermediado pelo computador.

Ao serem realizadas, tais atividades possibilitam transformar a disciplina de história, em matéria dinâmica, viva e não apenas baseada na repetição ou memorização de fatos. Uma das possibilidades como já apontada seria o acesso a Internet, pois as pesquisas são facilitadas, ocorrendo intercâmbio entre professores e alunos, alunos com alunos, professores e professores, contribuindo para troca de experiências, desaparecendo a distância do espaço geográfico.

Segundo Moran (2006), as pesquisas pela Internet podem ocorrer no primeiro momento "*ao vivo*" (*juntos fisicamente*) professor e aluno e, posteriormente, "*offline*" (cada um pesquisa no seu espaço e tempo). Primeiramente, o docente atento às descobertas, as trocas de experiências e informações, ajuda os alunos a contextualizá-las e problematizá-las. No segundo momento, o docente direciona-a e socializa o conhecimento entre os grupos participantes, onde todos relatam suas dúvidas, sugestões, que podem ocorrer através de e-mail ou acesso a páginas de sites do professor ou dos próprios alunos, até mesmo por *blogs*, essas são as chamadas aprendizagens colaborativas.

O filme por ser uma tecnologia anterior ao uso da internet, não deixa de ser importante para o aprendizado no mundo contemporâneo, pois possibilita o estímulo da

percepção analítica e crítica pelos alunos, pois Mariza de Carvalho Soares (1994) menciona que existe uma infinidade de filmes que podem trazer uma contribuição ao estudo da história em função do tema que tratam. “O cinema vem sendo visto como uma nova maneira de fazer e de ensinar história”. Para a autora utilizá-los como recurso pedagógico é fornecer ao aluno uma imensa e rica fonte para um debate construtivo e enriquecedor na construção do saber.

O conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem e a relação entre as abordagens históricas e as ações metodológicas que implicam no ensino de História, inserido no contexto das novas tecnologias foram fundamentais para as reflexões quanto à contribuição das Tecnologias da Informação e Comunicação nas aulas de História. O ensino deve estar direcionado para as transformações da sociedade que recebe muitas informações cada vez com maior velocidade, forçando o professor a desdobrar-se entre sua formação específica e sua atualização de mundo.

A contribuição metodológica das novas tecnologias para o ensino de História destacada promete melhorar o conhecimento em História de forma mais lúdica e atrativa para os alunos. No entanto, o professor de História deve sempre estar frente a várias definições do seu campo de trabalho, onde deve se reestruturar, buscando novos caminhos que visem melhorias para seu trabalho.

## ***2.2 A identificação da problemática***

Os programas governamentais de incentivo ao universitário, no que se refere à inclusão do mesmo na área da docência, provocam na sociedade e na classe estudantil (universitários) visões diversificadas, devido uma parcela significativa das referidas, credibilizarem com enorme superioridade a quantia financeira ressarcida em relação aos conhecimentos de prática da docência que serão presenciados no desenvolver dos projetos.

Durante o desenvolvimento de um dos programas governamentais de incentivo ao universitário, para ser mais específico o *PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência*- se torna possível constatar que uma quantidade percentual bastante considerável da classe docente obtêm limitações ou resistência no que diz respeito ao uso das novas tecnologias no ensino.

A colaboração do estagiário se desenvolve através de cooperação direta em sala de aula, de modo onde auxilie o docente que se encontra no exercício da função, seu auxílio transcorre através da observação participativa, onde sua contribui e concomitante à

assimilação da prática do aprendizado, onde de acordo com GEERTZ (1989) descreve seu desenvolvimento da seguinte forma:

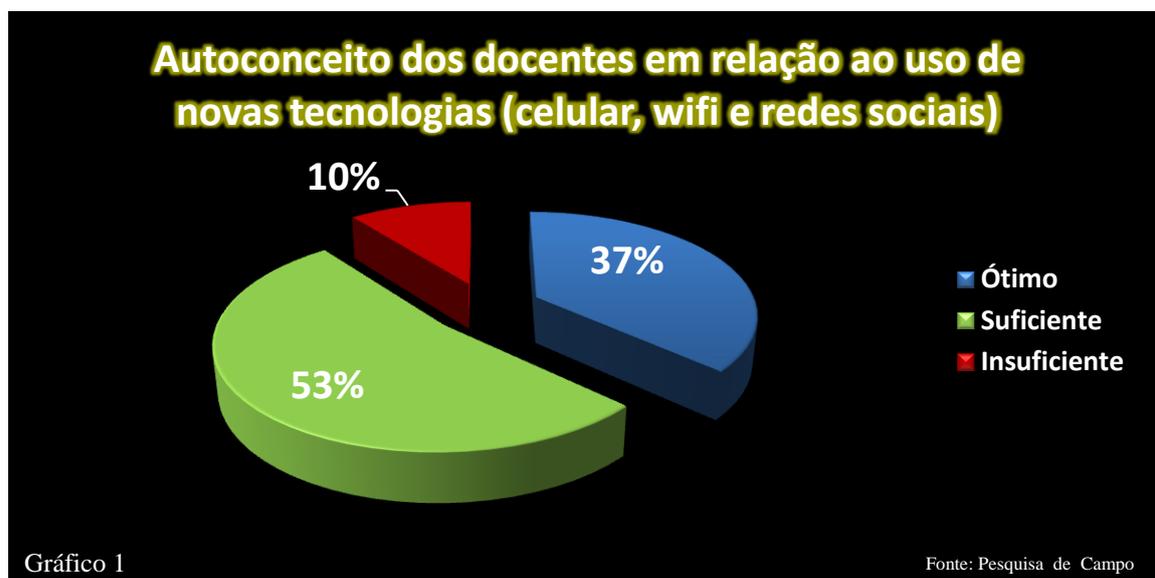
*(...) se você quer compreender o que é a ciência, você deve olhar, em primeiro lugar, não para as suas teorias ou as suas descobertas, e certamente não para o que seus apologistas dizem sobre ela; você deve ver o que os praticantes da ciência fazem.*

A partir da análise da prática docente, o estagiário adquire valores indispensáveis ao posterior exercício da função de docente, de modo a não mais reproduzir a prática presenciada pelo mesmo durante o cumprimento da carga horária concernente ao programa governamental de incentivo ao universitário (PIBID).

A intenção de colaborar para a cessação da prática de reprodução de conteúdos, promove na classe estudantil<sup>1</sup> a ambição de realizar algo ao qual obtenha conclusões que auxiliem no enfraquecimento dessa prática de procriação.

Decorrente do seguinte incentivo se efetuou de forma satisfatória a parcela de contribuição universitária, ou seja, foi realizada em instituições de ensino selecionadas, uma pesquisa de campo na qual se fez de maneira essencial a participação dos docentes das referidas escolas, isto é, os membros das escolas narrados anteriormente, explanaram suas concepções a partir da aplicação de um questionário de levantamento de dados (Anexo 1) elaborados em conjunto acadêmico (estagiário concludente do curso e orientador).

A aplicação da pesquisa de campo se desenvolveu em escolas que integram tanto a rede municipal quanto a rede estadual de ensino. Sendo que, para serem inclusas na seleção da pesquisa deveriam obedecer ao seguinte critério de seleção: “Obter laboratório de Informática”. Observando os dados levantados de acordo com pesquisa de campo:



<sup>1</sup> Nesse caso, nos referimos aos universitários estagiários

Um dos itens que contribui para tais limitações/resistência é o fato de os docentes se apegarem a determinados vezos que em sua grande maioria tendem a direcionar o manuseio das novas tecnologias para uma única finalidade.

Podemos identificar mediante o gráfico 1, que o percentual predominante entre os docentes, são aqueles que se autoconsideram ter capacidade *Suficiente* para exercer as funções que são disponibilizadas pelas novas tecnologias, ou seja, executam sem qualquer transtorno as funções básicas oferecidas. Em seguida distingui-se o percentual dos que admitem obter um *Ótimo* domínio sob determinados itens das novas tecnologias (aparelho celular, wifi, redes sociais), o que nos cabe ressaltar que esse “domínio pleno” das referidas inovações, em quase sua totalidade se verticaliza diretamente a interações sócio-virtuais, onde a busca por conhecer pessoas novas (fazer novas amizades, paqueras e etc...) ou até mesmo reencontrar pessoas as quais o convívio se tornou escasso se faz de maneira preponderante, atribuindo determinado vínculo diretamente as redes sociais. Salientando ainda que, em muitos casos os usuários que dominam completamente os recursos disponíveis no aparelho celular, tendem (salvo as devidas proporções) a entrar em situação de incerteza ao deparar-se com o manuseio de computadores ou notebooks, uma vez que o manuseio de ambos se caracteriza de forma bastante similar. Por isso, a resolução dessas limitações/resistência comporta tamanha necessidade, que em pleno século XXI (período ao qual impera a tecnologia como principal recurso mundial), podemos identificar certa quantidade (mínima, porém não menos importante) com o desempenho *Insuficiente*, isto é, indivíduos totalmente desatualizados ao contexto atual.

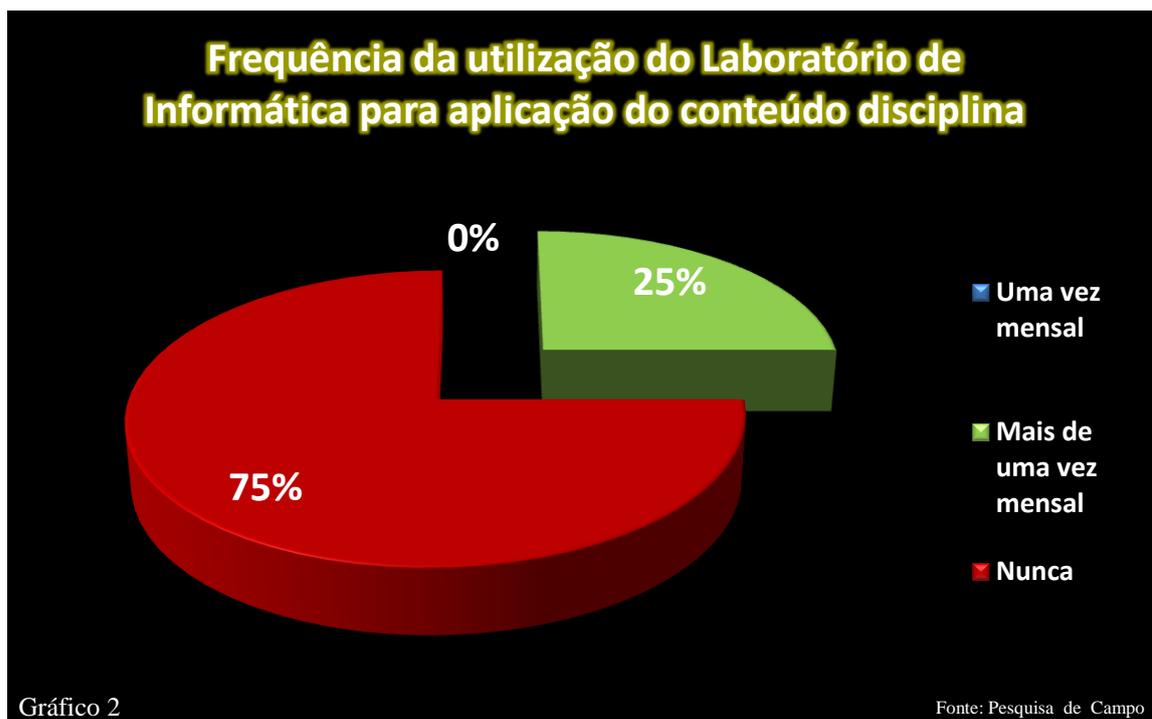
De certa forma, um dos fatores que contribui para tais limitações é a Homogeneização das disciplinas, fator que promove na classe docente a necessidade de aprofundamento nas matérias de ensino e cada vez menos interdisciplinares com as demais. Sendo assim, MORIN (1989), destaca a Homogeneização como um conceito “*que se fecha em si mesma sem permitir sua integração em uma problemática global ou em uma concepção de conjunto do objeto do qual ela considera apenas um aspecto ou uma parte*”.

A definição atribuída se por Morin, reverencia o que ele cita como hiperespecialização, ou seja, a capacitação cada vez mais singular proporciona a acomodação, onde o indivíduo se torna menos observador do processo como um todo.

Objetivamente, MORIN (1989) define os malefícios da hiperespecialização de modo que a mesma: “*impede de ver o global (que ela fragmenta em parcelas), bem como o essencial (que ela dilui)*”.

Nesse intuito, parte-se de um pressuposto que se deve iniciar de um contexto individual, para então atingir um contexto mais amplo, ou seja, o geral.

Observando outros dados levantados de acordo com pesquisa de campo realizada em escolas das redes municipal/estadual, considera-se a utilização dos espaços destinados a aplicação das novas tecnologias no ensino.



De acordo com o levantamento de dados (Gráfico 2), é notável que a quantidade percentual que utiliza o espaços destinados a aplicação das novas tecnologias no ensino (laboratório de informática) *uma vez por mês* é inexistente, ou seja os docentes das escolas entrevistadas, dos dois quesitos atribuídos pela pesquisa se encaixam apenas em um: ou utilizam o laboratório de forma “moderada” ou preferem não usufruir do mesmo. Percebe-se ainda que uma mínima parcela (1/4 dos entrevistados), porém não menos importante, utiliza o espaço *mais de uma vez por mês*, sendo um esmagador percentual ao qual em hipótese alguma utiliza o laboratório para aplicar o conteúdo a ser lecionado.

Entre o percentual superior constatado, infelizmente encontram-se muitos docentes de História, que justificam tal situação, o desvinculo da disciplina com a tecnologia em questão.

### **2.3 Relação Docente X Novas Tecnologias**

O docente é uma das profissões mais emblemáticas no cotidiano atual, de tal modo que direcionando ao leitor leigo na área educacional, significa basicamente o professor, este que por sua vez, sujeito ativo intrínseco no que se a refere a estudos/pesquisas realizados em âmbito relacionado à prática do ensino.

Dessa forma ao desempenhar tal função, o docente é avaliado simultaneamente de diversas maneiras, que se estendem desde seus superiores hierárquicos até a comunidade na qual esta inserida a instituição (escola na qual o docente atua), mais precisamente os alunos e até mesmo seus pais.

Essa apreciação de membros ligados direta ou indiretamente a instituição, resulta na classificação dos professores, ressaltando a ligação de valores políticos, influenciados diretamente pelos teóricos, os quais tem como objetivo primordial formar cidadãos críticos, como ressalta Amaral (2002, p. 139):

*Como se vê, a adjetivação está posta em nossa conceituação de professor: professor intelectual, professor reflexivo, professor pesquisador. Mas – e aí reside a essência deste trabalho – parece-me que perdemos ao longo do tempo a representação exata do que é ser professor, simplesmente professor.*

Toda essa conceituação resulta de valores pessoais aos quais a sociedade os relaciona com o professor em questão, fato esse que deve ser alterado a partir das novas experiências adquiridas pelo docente.

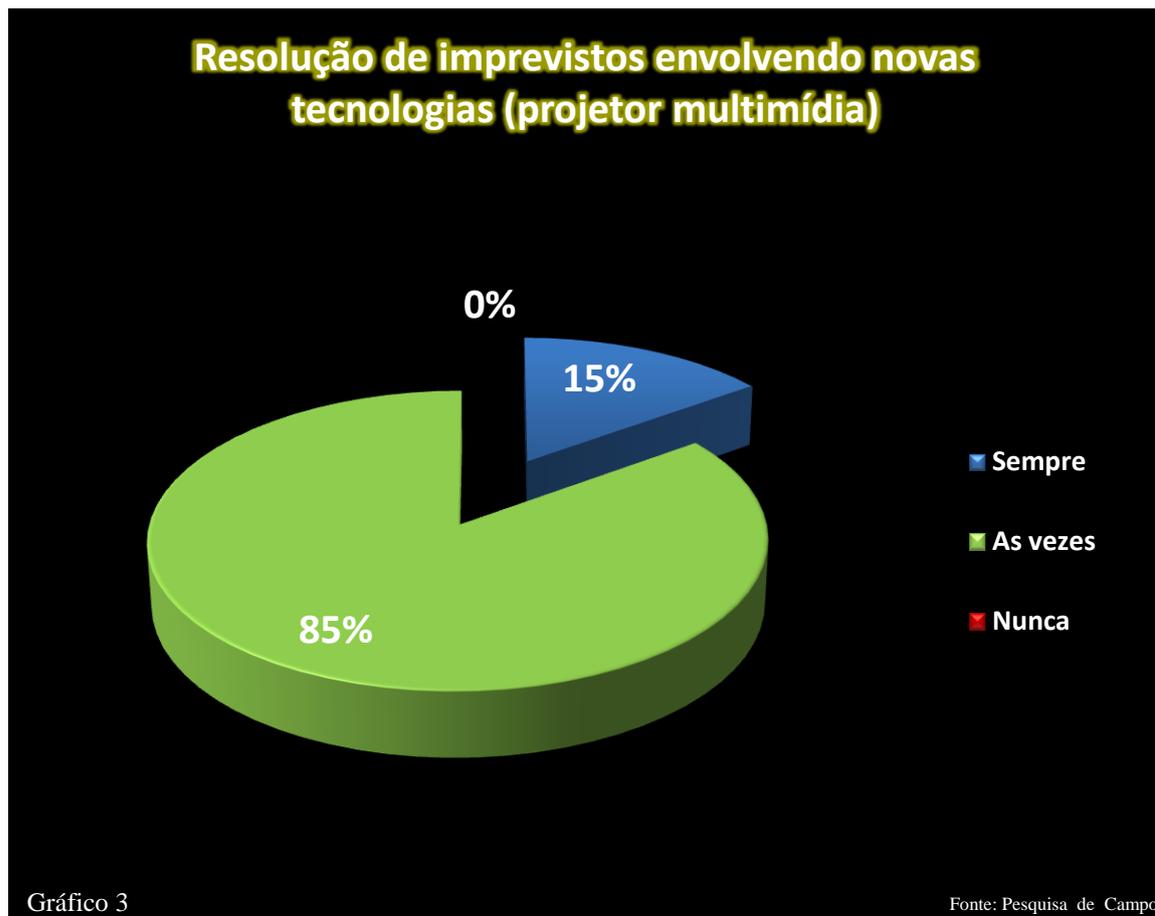
As novas experiências implicam diretamente na postura do docente, de modo que, a partir da mesma, o docente possa simultaneamente executar processos diferenciados, proporcionando a assimilação do conteúdo aos alunos e assimilando com os mesmos.

Para executar tamanha proeza, o docente precisa identificar-se como tal, de maneira a saber lidar com situações adversas, principalmente quando se deparar diante de circunstâncias que confrontem seus saberes acadêmicos assimilados no período de formação com os saberes escolares no espaço de atuação<sup>2</sup>. Pois em muitos casos, o docente compreende o conhecimento com uma definição bastante limitada, isto é, um conhecimento pronto e acabado.

A pesquisa também levantou dados a cerca das situações adversas vivenciadas pelo docente, ilustrada a seguir:

---

<sup>2</sup> Peculiaridades da escola e da sociedade onde esta localizada a instituição.



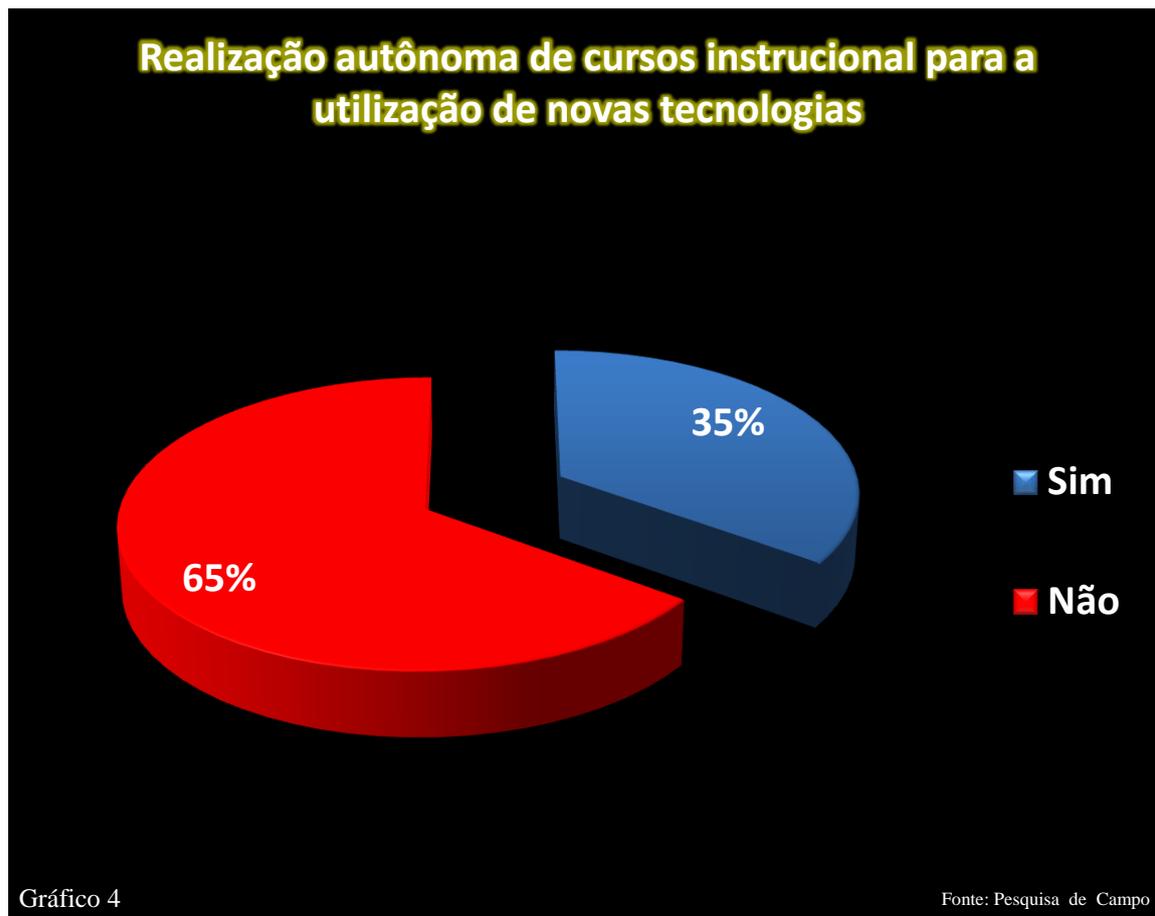
No resultado obtido, começaremos analisando o lado positivo, onde felizmente o inexistente é a quantidade que não possui domínio algum nenhum sob a tecnologia em questão. Por outro lado, a quantidade que possui o domínio pleno na utilização da referida é minoria e com vasta quantidade, o percentual que consegue *as vezes*<sup>3</sup> resolver os imprevistos, ou seja, possuem o domínio limitado no manuseio da mesma.

Essa barreira impede sua progressão, pois assim o docente tem seu intelecto ancorado em uma ideologia que lhe desfavorece. Como enfatiza Alves (2002, p. 157):

*A postura apresentada pelos professores confirma, muitas vezes, um comportamento que se acomoda diante do novo, preferindo os caminhos que já foram experimentados por eles e que já têm respostas construídas. (...)*

Sendo assim, os professores preferem se debruçar diante de conteúdos de sua realidade ou de experiências vividas anteriormente do que absorver novas concepções. Como demonstra a pesquisa de campo realizada.

<sup>3</sup> Os docente que resolvem somente *as vezes*, na maioria dos casos dependem do monitor da escola.



A partir do levantamento obtido, ficou nitidamente comprovado o desinteresse por parte dos docentes em buscar formação tecnológica para lidar com os acasos do cotidiano em sala de aula.

Tal desânimo, nunca devemos atribuir única e exclusivamente ao docente, levamos em consideração uma serie de fatores que rodeiam o profissional, os quais influenciam diretamente em seu desempenho, resguardando é claro, as devidas proporções.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, a carreira de docente é bastante desafiadora, devido a existência de uma infinidade de empecilhos que tendem a dificultar o exercício da profissão.

Os obstáculos são originários de todos os lados, ou seja, desde a instituição vinculada (secretaria de educação municipal/estadual), passando pelo espaço de atuação (escola na qual leciona), até chegar ao comportamento da classe estudantil (desinteresse dos alunos), como desabafa um funcionário do quadro docente da rede municipal no questionário de levantamento dados:

*A maioria das escolas não possuem laboratório de informática, outros que tem não funcionam ou não tem técnico para gerir e direcionar o usos dos equipamentos. As escolas também não tem tantos recursos tecnológicos, por exemplo: o numero de data shows é restritíssimo. A falta de capacitação para os professores também é um fator limitante.*

*Os recursos tecnológicos são benéficos quando usados de maneira planejada, as aulas e os conteúdos podem ficar dinâmicas e atrativas, mais interessante para os alunos e menos cansativa para os professores.*

*Lamento que a educação do município seja tão retrograda quanto ao uso dos recursos tecnológicos. As aulas de História sem duvida seriam muito mais proveitosas, assim como qualquer disciplina, os alunos estão totalmente desinteressados e nós professores precisamos atualizar as metodologias, para buscar a motivação tanto dos discentes como dos docentes.*

Apesar da descrição se direcionar a rede municipal, cabe ressaltar que a rede estadual não se distingue em quase nada. Enfim, o lapso de tamanha desventura, muito se atribui as secretarias de educação, porém, o consenso quase que unânime dos entrevistados, evidenciou que a maioria dos docentes NÃO OBTÊM INTERESSE EM SE ADAPTAR AO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO, a minoria que se difere, encontra por sua vez, impedimento no espaço destinado a aplicação das novas tecnologias no ensino.

## ANEXO 1

### CARTA DE AUTORIZAÇÃO DE REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Nome da Escola: \_\_\_\_\_

Eu, Professor MSc. Tenner Inauhiny de Abreu, Pesquisador vinculado à Universidade do Estado do Amazonas – UEA, Centro de Estudos Superiores de Tefé - CEST/UEA, do Colegiado de História, encaminho o universitário: *Emidio Jose da Silva Oliveira*, acadêmico do 8º Período do curso de História, para realizar mediante os docentes da referida instituição um levantamento de dados sob o tema: *As novas tecnologias como recurso didático*. Solicito por isto, autorização do senhor(a) Gestor(a), para aplicação de um questionário de levantamento de dados e posteriormente, a utilização dos dados coletados (domínio tecnológico) no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), ressaltando que a aplicação dos dados serão utilizados de forma quantitativa, sendo assim, respeitando ditames éticos de pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Gestor da Escola

Tefé, \_\_\_\_\_ novembro de 2016.

\_\_\_\_\_  
Prof. MSc. Tenner Inauhiny de Abreu  
Professor do Colegiado do Curso de História do Centro de Estudos Superiores de  
Tefé – CEST/UEA.

## ANEXO 2

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA  
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE TEFÉ – CEST  
LICENCIATURA EM HISTÓRIA

### Trabalho de conclusão de curso - Pesquisa de campo

**Tema:** As novas tecnologias como recurso didático

**Acadêmico:** Emidio Jose da Silva Oliveira

**Orientador:** Prof. Msc. Tenner Inauhiny de Abreu.

<b>ESCOLA ESTADUAL CORINTHO BORGES FAÇANHA</b>		
<b>Instituição vinculada:</b>	SEMED (     )	SEDUC (     )
<b>Nome do Entrevistado:</b> _____		
<b>Disciplina na qual atua:</b> _____		
<b>Grau de Instrução:</b> _____		

### QUESTIONÁRIO DE LEVANTAMENTO DE DADOS

**1. Como você autoconceitua sua relação com itens das novas tecnologias (aparelho celular, wifi, Redes sociais)?**

- (     ) Ótimo  
(     ) Suficiente  
(     ) Insuficiente

**2. Com que frequência você utiliza e sana qualquer imprevisto de itens das novas tecnologias como recurso didático em sala de aula (projektor multimídia)?**

- (     ) Sempre, consigo resolver sem auxílio.  
(     ) Às vezes, em caso de imprevistos solicito auxílio imediato  
(     ) Nunca, não possuo domínio suficiente para manusear o mesmo.

**3. No desenvolvimento de sua trajetória acadêmica, a instituição a qual é vinculado (secretaria de educação municipal/estadual) disponibilizou algum tipo de curso instrucional para a utilização de novas tecnologias?**

- (     ) Sim. Qual? \_\_\_\_\_  
(     ) Nenhum



## REFERÊNCIAS

ABREU, Martha (Org.). **Ensino de História: Conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

ABUD, Kátia Maria. **Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária**. In: BITTENCOURT, Circe. *O saber história na sala de aula* (org.). 10ª ed. São Paulo: Contexto, 2005. (Coleção Repensando o Ensino)

ALVES, Lynn. **Aprendizagem em rede e formação docente: trilhando caminhos para a autonomia, a colaboração e a cooperação**. IN: **Formação de Professores: Políticas e Debates**. Campinas: Papirus, 2002.

AMARAL, Ana Lúcia. **A adjetivação do professor: uma identidade perdida?** IN: **Formação de Professores: Políticas e Debates**. Campinas: Papirus, 2002.

BASTOS, João Augusto de S. L. A. **Educação e tecnologia**. In: **Educação & Tecnologia**. **Revista técnico – científica dos programas de pós – graduação em Tecnologia dos CEFETs PR/MG/RJ**. Curitiba, CEFETS – PR, ano I, n.1, abril. 1997.

BEZERRA, Esvertilana Bonfim; LOPES, Maria Aparecida Toledo de Melo. **A Importância do professor na sociedade atual: desafios e perspectivas**. Imperatriz, 2002. Monografia (Graduação Licenciatura em História) Departamento de História e Geografia, Universidade Estadual do Maranhão – Campus de Imperatriz.

BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12ªed.1ª reimpressão. São Paulo:Contexto, 2013 – (Repensando o ensino).

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. **Ensino de História e a Incorporação das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação: uma reflexão**. Revista da História Regional. v.4, n.2 1999. Disponível em: <http://www.uepg.br/rhr/v4n2/carlos.htm>. Acesso em: 19 de outubro, 2015.

FIGUEIREDO, Luciano. **História e Informática: o uso do computador**. In: CARDOSO, Ciro F. e VAINFAS, Ronaldo (orgs.). Domínios da História: Ensaio de Teoria e Metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

FONSECA, Thais Nivia Lima. **História & ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FRANÇA, Cyntia Simioni Cristiano Biazzi Simon. **Como Conciliar Ensino de História e Novas Tecnologias?**, 2009.

GEERTZ, Clifford. **Uma Descrição Densa: Por uma teoria interpretativa da cultura**. IN. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro – RJ, LTC – Livros Técnicos e Científicos; Editoras S.A, 1989, PP.03-21.

KENSKI, Vani. **Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente**. Revista Brasileira de Educação, n. 8, p. 58-71, Brasília, mai/ago.1998.

LDB (lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) disponível em: [www.google.com/LDB1996](http://www.google.com/LDB1996) (acesso: Junho de 2016).

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência – O Futuro do Pensamento na era da Informática**, Ed. 34, 1998.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos & BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12ª ed. São Paulo: Papirus, 2006.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. tradução Eloá Jacobina; 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MOURA, Mary Jones Ferreira de. **O Ensino de História e as Novas Tecnologias: da reflexão à ação pedagógica**, 2009).

NIKITIUK, Sônia L. (Org.). **Repensando o Ensino de História**. 2ªed. São Paulo: Cortez, 1999.

OLIVEIRA, Marta de Oliveira. **VYGOTSKY: Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico**. 4 ed. 15, Impressão. São Paulo: Scipione, 2006 (Pensamento e Ação no Magistério).

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – ENSINO MÉDIO (1997) disponível em: [www.google.com/PCN1997](http://www.google.com/PCN1997) (acesso: Junho de 2016).

SOARES, Mariza de Carvalho. **Cinema e História ou Cinema na Escola**. Primeiros Escritos. nº. 1, julho-agosto de 1994.

TORTAJADA, José; PELÁEZ, Antonio (Eds.). **Ciencia, tecnologia y sociedad**. Madrid: Sistema, 1997.