

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CLÁUDIA SENRA CAMEZ

A APRENDIZAGEM HISTÓRICA DE PROFESSORES MEDIADA PELAS
TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: PERSPECTIVAS DA
EDUCAÇÃO HISTÓRICA

CURITIBA

2014

CLÁUDIA SENRA CAMEZ

A APRENDIZAGEM HISTÓRICA DE PROFESSORES MEDIADA PELAS
TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: PERSPECTIVAS DA
EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do grau de Mestre em Educação, no
curso de Pós-Graduação em Educação, setor de
Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Auxiliadora Moreira
dos Santos Schmidt.

CURITIBA

2014

Catálogo na publicação

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Caraméz, Cláudia Senra

A aprendizagem histórica de professores mediada pelas tecnologias da informação e comunicação : perspectivas da educação histórica / Cláudia Senra Caraméz – Curitiba, 2014.

132 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Moreira do Santos Schmitd

Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Professores de história – Formação – Curitiba (PR). 2. História – Conhecimento e aprendizagem. 3. Professores – Aprendizagem.

4. Tecnologia da informação. I. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Dissertação de **CLAUDIA SENRA CAMEZ** para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas, DR^a MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT, DR^a ANA CLAUDIA URBAN, DR^a MARIA ISABEL GOMES BARCA DE OLIVEIRA e DR^a ROSI TEREZINHA FERRARINI GEVAERD, arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“A APRENDIZAGEM HISTÓRICA DE PROFESSORES MEDIADA PELAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA”**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT		Aprovada
DR ^a ANA CLAUDIA URBAN		Aprovada
DR ^a MARIA ISABEL GOMES BARCA DE OLIVEIRA		Aprovada
DR ^a ROSI TEREZINHA FERRARINI GEVAERD		Aprovada

Curitiba, 25 de março de 2014.

Prof^a Dr^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof^a. Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matricula: 125750

À minha mãe que sempre me apoiou e incentivou.

Às minhas avós Zilda que não sabia o porquê, mas sabia que as filhas tinham que estudar e Elza que gostaria de nunca ter parado seus estudos.

Ao Anderson meu sempre prestativo companheiro.

Ao Vinícius, meu grande amor e filho estimado.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt pela brilhante orientação científica, seu zelo e carinho no decorrer do trabalho.

Às Professoras Doutoras Ana Cláudia Urban, Marilú Favarin Marin e Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd pela enorme contribuição na banca de qualificação.

Às professoras Lílian Castex e Lúcia Helena Xavier, sempre atenciosas.

Ao Professor Doutor Marcelo Fronza por seu incentivo.

Aos funcionários da secretaria do PPGE da UFPR, sempre prontos a ajudar.

Aos professores que se dispuseram a contribuir com essa pesquisa, apesar de suas atribuladas jornadas de trabalho.

À minha cunhada e ao meu irmão que sempre me apoiaram.

Ao meu querido amigo Jorge José Rivelto por todo apoio.

Ao meu pai que mesmo distante se faz presente em torcida e apoio.

Aos meus grandes amigos Adriane Quadros Sobanski e Jorge Luís Sobanski pelo apoio e carinho.

À minha grande amiga Rita de Cássia G. P. dos Santos pelo apoio, bom humor, torcida e carinho durante essa caminhada.

À minha nova amiga Lílian Alcântara por seu apoio e carinho.

Aos amigos Cristina Elena Taborda Ribas e Geraldo Becker pelo apoio, carinho e atenção.

Aos amigos do LAPEDUH, Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira, Thiago Augusto Divardim, Tiago Costa Sanches, Lucas Pydd Nechi, Lidiane Lourençato, João Luís da Silva Bertolini, Solange Maria do Nascimento, Leslie Luiza Gusmão, Éder Cristiano de Souza, Rosa Gianotto e Jucilmara Luiza Loos Vieira.

À CAPES pela concessão da bolsa.

A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Só há História onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História.

Paulo Freire. **Pedagogia da autonomia.**

RESUMO

A presente pesquisa buscou contribuir com a análise de relações de experiência de aprendizagem de professores municipais de Curitiba mediada pelas novas tecnologias da informação e comunicação, ao utilizarem a *web* como um espaço em que se alocam fontes históricas primárias e secundárias, através de arquivos digitais. De cunho qualitativo (HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2005), esta pesquisa compreendeu o universo digital sem fronteiras entre o espaço e o tempo, em que a *web* permite a entrada de todos. Nesse sentido, algumas questões apresentaram-se para a Educação Histórica, que neste contexto apresentam-se como questões centrais desta pesquisa: ***Existem fontes históricas na Web? Se existem, é possível que os professores de história aprendam história utilizando documentos históricos alocados na Web? Como os professores de história se relacionam e aprendem História com as fontes históricas que estão na Web? E que tipo de relações de aprendizagem seriam possíveis?*** Além disso, o trabalho empírico indicou a hipótese de que se é possível para os professores de História estabelecerem novas relações de aprendizagem histórica através da utilização de fontes históricas alocadas na Web, então, se existem novas formas de se aprender História, existem novas maneiras de ensinar História. A fim de elucidar essas questões buscou-se em Jörn Rüsen a referência teórica da aprendizagem histórica. No que se refere ao enquadramento teórico no campo das novas tecnologias e sua relação com a formação de professores. Apresenta-se um panorama das pesquisas realizadas no âmbito das Tecnologias de Informação e Comunicação e o Ensino de História tanto no Brasil quanto em Portugal. A partir da pesquisa, pode-se afirmar que a relação de aprendizagem histórica dos professores modificou-se na medida em que tiveram contato com os pressupostos da Educação Histórica e porque todos os professores que colaboraram com a pesquisa frequentavam a formação continuada, em parceria com a UFPR através do LAPEDUH. E, portanto, tiveram acesso à Educação Histórica e tornaram-se capazes de mudar a forma pela qual se relacionam com os conteúdos substantivos e de segunda ordem a serem trabalhados.

Palavras-chave: Aprendizagem histórica. Professores de História. Tecnologias da Informação e Comunicação. Educação Histórica.

ABSTRACT

This research is a contribution to the analysis of learning experience relations from Curitiba Municipal teachers mediated by new information and communication technologies to use the web as a space in which primary and secondary historical sources are allocated through digital files. As a qualitative study (Hébert, Goyette; BOUTIN, 2005), this research is consisted in the digital universe without boundaries between space and time, where the web allows the use of all people. Thus, some questions were presented for History Education, which in this context I present as central issues of my research: **Is there historical sources on the web? If there are, can history teachers learn history using historic documents allocated on the web? How history teachers relate and learn history with historical sources on the web? And what kind of learning relationships would be possible?** Furthermore, the empirical work indicated the hypothesis that it is possible for history teachers establish new relations of historical learning through the use of historical sources allocated on the web. So, if there are new ways of learning History, there are new ways to teach history. In order to elucidate these questions I seek the theoretical reference of historical learning by Jörn Rüsen. The theoretical framework is in the field of new technologies and their relationship to teacher training. I present an overview of research conducted in the Information Technology and Communication and History Teaching bothin Brazil and in Portugal. From this research, it can be stated that the relationship of historical learning of the teachers has changed in that they had contact with the assumptions of History Education and because all teachers that cooperated with the research attended continuing formation in partnership with UFPR through LAPEDUH. And, therefore, they had access to the Historical Education and became capable to change the way they relate to the substantive and the second order of content to be worked.

Keywords: Learning History. History teachers. Information and Communication Technologies. Historical Education .

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - PORTAL DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA	54
FIGURA 2 – IDENTIFICAÇÃO DOS <i>BLOGS</i>	69
FIGURA 3 - IDENTIFICAÇÃO DAS FONTES PRIMÁRIAS	70
FIGURA 4 - IDENTIFICAÇÃO DAS FONTES SECUNDÁRIAS	71
FIGURA 5 - TIPOLOGIAS DE BLOGS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA	72

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – TIC'S COMO RECURSO	28
TABELA 2 - <i>WEB</i> COMO UM ESPAÇO EM QUE SE PODEM ENCONTRAR FONTES HISTÓRICAS	32
TABELA 3 - DA CONFIABILIDADE DAS FONTES	84
TABELA 4 - DA ACESSIBILIDADE DAS FONTES	88
TABELA 5 - DA RELAÇÃO DIACRÔNICA QUANTITATIVA COM AS FONTES	92
TABELA 6 -DA RELAÇÃO DIACRÔNICA QUALITATIVA COM AS FONTES.....	95
TABELA 7 - DA RELAÇÃO SINCRÔNICA COM AS FONTES	97

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – DESCRIÇÃO DO POEH	54
------------------------------------	----

LISTA DE SIGLAS

BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
LAPEDUH	- Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MST	- Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
PCN'S	- Parâmetros Curriculares Nacionais
REPOSITORIUM	- Repositório da Universidade do Minho
RME	- Rede Municipal de Ensino
SME	- Secretaria Municipal de Educação
TIC'S	- Tecnologias da Informação e Comunicação
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
WEB	- <i>World Wide Web</i>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E O ENSINO DE HISTÓRIA	25
2.1 CIBERESPAÇO, CIBERCULTURA E EDUCAÇÃO.....	25
2.2 ALGUMAS TENDÊNCIAS DO USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS EM AULAS DE HISTÓRIA	26
3 AS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E SEU SIGNIFICADO NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA	38
3.1 A EDUCAÇÃO HISTÓRICA E A APRENDIZAGEM HISTÓRICA	38
3.2 A TEORIA DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA SITUADA: UMA PERSPECTIVA PARA A RELAÇÃO DE PROFESSORES COM A <i>WEB</i>	45
4 A APRENDIZAGEM HISTÓRICA DE PROFESSORES MEDIADA PELAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	49
4.1 UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA: A SALA DIGITAL E O PORTAL DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA	49
4.1.1 A sala de aula digital, o portal e a formação de professores	55
4.1.2 Metodologias de ensino de história com documentos históricos em arquivos digitais	67
4.1.2.1 Metodologia de trabalho com <i>blogs</i>	68
4.1.2.2 Metodologia como trabalhar vídeos da <i>internet</i>	74
4.2 A APRENDIZAGEM HISTÓRICA DE PROFESSORES MEDIADA PELAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	75
4.2.1 Da construção do objeto à análise das entrevistas	75
4.2.2 O estudo exploratório	80
4.2.3 Os professores e suas aprendizagens: o que dizem as entrevistas	83
4.2.3.1 A confiabilidade das fontes	83
4.2.3.2 A acessibilidade das fontes	87

4.2.3.3 A relação diacrônica quantitativa com as fontes	92
4.2.3.4 A relação diacrônica qualitativa com as fontes	94
4.2.3.5 A relação sincrônica com as fontes	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICES	114
ANEXO	132

1 INTRODUÇÃO

A ideia da pesquisa apresentada surgiu do trabalho desenvolvido ao longo dos anos de 2010 e 2011, através da iniciativa da Coordenação de História da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME), em parceria com a Universidade Federal do Paraná (UFPR), de montarem os Cursos de **Patrimônio e Narrativa Histórica no Ensino de História** (2010) e **O trabalho com fontes e a produção de narrativas em aulas de história: mediação das tecnologias da informação e da comunicação** (2011). Deles participaram professores de História da rede que acreditaram na necessidade de repensar suas práticas e metodologias de ensino de História.

No decorrer do primeiro ano de curso, o grupo reconheceu a Educação Histórica como uma resposta possível à crise estabelecida pela cisão entre o método historiográfico e a didatização da História. E, portanto, acreditou-se na importância primeira da utilização do método historiográfico como fio condutor do próprio conhecimento histórico, culminando em produções, pelos alunos, de narrativas históricas capazes de estabelecer argumentos e hipóteses para convencer seus pares das hipóteses por ele levantadas.

No ano de 2011, optou-se pelo tema “Juventude e literatura para jovens”, por acreditar na importância de desenvolver um trabalho com o “Diário de Anne Frank” (2009), objetivando propiciar aos alunos a compreensão de que os diários pessoais podem ser considerados como fontes históricas. No decorrer do curso, surgiu a ideia de ampliar o trabalho, incluindo-se os *blogs* (sob a perspectiva de que os mesmos são diários eletrônicos), pois esses se apresentam como um espaço que engloba desde a literatura até o jornalismo, através das novas linguagens de *hipertextos* e *hipermídias*, que aloca memórias e experiências individuais (BORGES; FERRARI, 2010), sendo parte do cotidiano da juventude brasileira, na tentativa de “(...) recuperar as ações contextualizadas no universo escolar, tentando decifrar seus sentidos e significados culturais e sociais.” (SCHMIDT; GARCIA, 2008).

Os resultados parciais decorrentes desse trabalho, realizado em 2011, apresentaram elementos que apontam para a necessidade de mudanças com a utilização de um sistema mais atrativo dentro da escola, o que vem acontecendo em função das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) para contribuir

em novas formas de se aprender e ensinar História, focadas na construção da consciência histórica, de forma que a escola possa se tornar atrativa, e [...] "formativa para os jovens de hoje, com necessidades e interesses adequados à época em que vivem e que é uma época altamente tecnológica." (SILVA, 1995.p.2).

Estes resultados parciais foram obtidos através do trabalho realizado com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola Municipal de Curitiba. Nele, um dos procedimentos adotados foi a aplicação de um questionário em que, dentre uma série de outras perguntas, a que obteve as respostas mais surpreendentes foi: ***Você tem um blog?*** A surpresa foi no sentido de que 60% dos alunos responderam positivamente à pergunta.

Ao discutir tal levantamento com os alunos e alunas, uma delas levanta o braço e diz: ***“O mundo só tem espaço para quem está ‘antenado’, online! E, vocês professores tem que colocar na cabeça que também precisam participar disso!”*** Parte-se dessa colocação para iniciar a justificativa dessa pesquisa, uma vez que se pretende partir da ideia de que a escola não transmite toda a cultura de uma sociedade às novas gerações. Ao contrário, ela seleciona, filtra, transpõe e transforma certos elementos da cultura social em cultura escolar (FOURQUIN, 1993).

Segundo o editor da versão online do The New York Times, Martin Nisenholtz, os *blogs* eram para ser apenas uma brincadeira de adolescentes. “Era para ser só um desabafo, uma série de comentários desconexos sobre qualquer banalidade do dia-a-dia ou, até mesmo sugestões para mudar o mundo. (...) um mero passatempo de crianças ou coisa de funcionários descontentes com seus chefes.” (BORGES, 2010.p.41) Mas, ao contrário das previsões de Nisenholtz, os diários eletrônicos passaram a ganhar vulto a partir do ano 2000. “Da literatura, passando pelo cinema e chegando ao jornalismo, os blogs simplesmente inundaram a rede mundial de computadores.” (BORGES, 2010.p.42).

De acordo com André Borges¹, na primeira metade da década de 2000, os blogs haviam se tornado um fenômeno que totalizava em torno de 30 milhões de endereços, reunindo em torno de 29 mil publicações por hora. Não se poderia supor

¹ André Borges é mestre pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo e graduado em jornalismo pela Faculdade Cásparo Líbero. Na área de Tecnologia da Informação e Internet, já passou por redações de veículos como *Internet Business*, *Folha Online*, *IDG Now!*, *Computerworld*, *Forbes*, *Invest News* e *Gazeta Mercantil*.

que os blogs passassem ser uma fonte inesgotável de notícias e críticas, feito de todas as partes do mundo através de um simples computador.

Dessa forma, percebe-se que

a sociedade atual move-se em torno das pessoas, das suas histórias, de seus costumes, suas experiências de vida, enfim, da informação, individualizada (...) visão fragmentada da sociedade a partir de sua teia não linear e suas múltiplas possibilidades de interação". (FERRARI, 2010.p.7).

E, portanto, podendo atender um dos pressupostos da aprendizagem histórica na perspectiva de RÜSEN (1992; 1993; 2001), como abordado por Maria Auxiliadora Schimidt

(...) é fundamental a contribuição desse autor para se entender a importância da narrativa na sua formação, porque ele analisa a *consciência histórica* como uma forma de consciência humana que está relacionada com a vida humana prática, argumentando que um dos elementos dessa consciência é o tempo, pois o homem – ao estabelecer um quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo – precisa assenhorear-se do tempo para que possa realizar as intenções do seu agir. (SCHIMIDT, 2008.p.86)

Neste sentido, a *web* pode ser considerada como espaço em que se podem encontrar fontes históricas, de todas as partes do mundo e de diferentes tempos históricos, e sob a perspectiva de que a *segunda geração da web*² permitiu que pessoas de todas as partes do mundo passassem de espectadores a narradores, experimentando através das novas linguagens de hipertextos e hiperlinks, narrar historicamente fontes primárias e secundárias. Abrem-se, assim, as possibilidades de além de contribuir com a dinamização da *literacia*³, uma vez que propicia a expressão e a participação social em ambientes educativos, de também colocar-se em dúvida a necessidade imprescindível da utilização de livros didáticos em salas de aula.

Portanto, as questões levantadas a princípio centravam-se em: ***quais são os limites e possibilidades de trabalho com novas tecnologias dos professores de***

² Termo utilizado para designar as teias de abrangência mundial através da internet banda larga de alta velocidade. Ver (FERRARI, 2010)

³ "Entenda-se por literacia não como um conceito restrito apenas às competências de leitura e compreensão linguísticas: numa concepção abrangente, poderá se falar de literacia histórica, tal como de literacia científica, de literacia matemática ou outras. E, no quadro da discussão atual em torno da necessidade de desenvolvimento da consciência histórica, a ideia de literacia surge-lhe associada, enquanto vertente indispensável para que tal desenvolvimento ocorra. A orientação temporal de cada um de nós exige identificações múltiplas a várias escalas (do local ao global): competências avançadas para saber "ler" o mundo que nos rodeia e também perspectivar de alguma forma o futuro, à luz de experiências do passado". (BARCA, 2006, p. 95).

história da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba? E, os professores de história quando acessam a Web têm a possibilidade de estabelecer alguma relação de aprendizagem com o conhecimento histórico? Se possível, que tipo de relação é estabelecida?

Para encontrar tais respostas, realizou-se uma pesquisa de cunho qualitativo (HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2005). Com o avanço da pesquisa, compreendendo este universo digital sem fronteiras entre o espaço e o tempo, em que a *web* permite a entrada de todos, algumas questões apresentaram-se para a Educação Histórica, dentre elas: ***Existem fontes históricas na Web? Se existem, é possível que os professores de história aprendam história utilizando documentos históricos alocados na Web? Como os professores de história se relacionam e aprendem História com as fontes históricas que estão na Web? E que tipo de relações de aprendizagem seriam possíveis?***; que neste contexto apresento como questões centrais desta pesquisa.

Além disso, o trabalho empírico indicou a hipótese de que se é possível para os professores de História estabelecerem novas relações de aprendizagem histórica através da utilização de fontes históricas alocadas na Web, então, se existem novas formas de se aprender História, existem novas maneiras de ensinar História. A fim de elucidar essas questões buscou-se em Jörn Rüsen a referência teórica da aprendizagem histórica pela qual a consciência histórica se processe em operações de experiência de aprendizagem no tempo, gerada por carências de orientação temporal e na vida prática sob a

(...) forma de hipóteses de suposições de sentido sobre o potencial de experiência de recordação do passado. Nessas suposições de sentido, a experiência do passado é trabalhada e com isso qualificada como significativa. Ela explora o passado, tornando-o significativo para uma capacidade de comunicação da História. Essas histórias trazem orientações temporais necessárias ao controle cultural da vida prática humana. (RÜSEN, 2012. p.77)

Além das experiências presenciadas como professora de História da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, a autora desta pesquisa também teve a oportunidade de realizar Prática de Docência em uma disciplina de Metodologia do Ensino de História, o que propiciou a compreensão de novas perspectivas na formação dos futuros professores de história, compreendendo a epistemologia da História relacionada à práxis em sala-de-aula, bem como, a sua construção como

professores investigadores, capazes de encarar a escola como lugar de produção de conhecimento.

Esta prática de docência relacionou-se a este projeto de pesquisa intitulado “As novas perspectivas para os manuais didáticos diante do uso de novas tecnologias em sala de aula” e inseriu-se nas atividades do LAPEDUH (Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica), além de estar circunscrito no conjunto de atividades que a coordenadora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt vem realizando junto ao projeto “Portal Eletrônico para a sala de aula”, financiado pelo Cnpq, Edital Universal Inovação, o qual insere-se nas atividades do grupo de Pesquisa Cultura, Saberes e Educação Histórica, certificado pela UFPR, constituindo-se também como uma das realizações do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH, integrado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR.

A Prática de Docência também teve como oportunidade propiciar um aprofundamento teórico e prático aos alunos de Metodologia do Ensino de História, com o objetivo de ampliar as reflexões sobre a História e as questões relacionadas às investigações na perspectiva da Educação Histórica, tendo como referência as mediações das tecnologias da informação e da comunicação.

Um dos princípios gerais norteadores da metodologia proposta na prática de docência pautou-se na possibilidade de superação da visão dos professores e futuros professores de que as TIC's (Tecnologias da Informação e da Comunicação) são apenas novos recursos didáticos a serem utilizados nos processos de ensino para considerá-las como um meio capaz de mudar as suas formas de se relacionarem com o conhecimento, através do compartilhamento e distribuição de informações. (SCHMIDT, 2011; GINZBURG, 2010; CHARTIER, 2007)

No decorrer desta Prática de Docência, a Professora Maria Auxiliadora Schmidt propiciou um aprofundamento teórico e prático das investigações no âmbito da Educação Histórica, com ênfase no trabalho com fontes encontradas na *web* e na produção de narrativas em aulas de História. Sob a perspectiva de que

Consideradas como capazes de ampliar as formas de acesso e tratamento das informações, pois seus recursos tecnológicos permitem a interatividade entre um número maior de pessoas, possibilitando assim, a superação da barreira espaço-temporal, as TIC podem também contribuir para provocar transformações nas formas de produzir o conhecimento, bem como de socializá-lo. (SCHMIDT, 2011)

Nesta linha, esta experiência na disciplina Prática de Ensino contribuiu com a busca por novas metodologias para o ensino de História, que apontem para a construção de um cidadão crítico, e, portanto, capaz de participar da construção do seu próprio conhecimento histórico, uma vez que se pretende partir da ideia de que a escola não transmite toda a cultura de uma sociedade às novas gerações. Ao contrário, ela seleciona, filtra, transpõe e transforma certos elementos da cultura social em cultura escolar⁴ (FOURQUIN, 1993).

Além da abordagem de Fourquin sobre a cultura escolar, a Professora Maria Auxiliadora Schmidt partiu da categoria de cultura histórica, qual seja, a consciência histórica no nexo prático da vida (RÜSEN, 2012.p.130) e das suas dimensões estética, política e cognitiva, com a finalidade de uma *literacia* histórica para a população brasileira.

As abordagens, pelo viés da Educação Histórica e da construção da consciência histórica em sujeitos em processo de aprendizagem, apresentaram elementos que apontam para a necessidade de mudanças para um sistema mais atrativo dentro da escola, o que vem acontecendo em função das novas tecnologias de informação e comunicação, contribuindo na formação de uma relação pedagógica em que professor-aluno e aluno-aluno possam moldar estratégias de aprendizagens. Uma vez que a escola pode ser atrativa, e "formativa para os jovens de hoje, com necessidades e interesses adequados à época em que vivem e que é uma época altamente tecnológica." (SILVA, 1995. p. 2).

Assim, se a *Web* for considerada como espaço em que se podem encontrar as fontes anteriormente citadas, sob a perspectiva de que a *segunda geração da web*⁵ permitiu que pessoas de todas as partes do mundo passassem de espectadores a narradores, experimentando através das novas linguagens de hipertextos e hiperlinks, narrar historicamente fontes primárias e secundárias. Abrem-se, então, as possibilidades de, além de contribuir com a dinamização da *literacia*, uma vez que propicia a expressão e a participação social em ambientes educativos, também

⁴ Segundo Jean Claude Forquin, cultura escolar é o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, "normatizados", "rotinizados", sob o efeito da didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas.

⁵ Termo utilizado para designar as teias de abrangência mundial através da internet banda larga de alta velocidade. Ver (FERRARI, 2010).

questionar a relação de professores com as narrativas dos manuais didáticos e as narrativas alocadas na *web* usadas em sala de aula.

Para que sejam possíveis tais questionamentos, o campo da Educação Histórica, a partir das ideias de Jörn Rüsen, concebe a narrativa histórica de uma forma muito específica que pressupõe um ato comunicativo que expressa e dá sentido à experiência temporal, surgida das necessidades da vida prática, fruto da consciência histórica que, segundo Rüsen, “A consciência histórica trata do passado como experiência, nos revela o tecido da mudança temporal dentro do qual estão presas as nossas vidas, e as perspectivas futuras para as quais se dirige a mudança”. (RÜSEN, 2012, p.57).

Desta feita, no decorrer da Prática de Docência, foi possível refletir sobre os conceitos de fontes como evidência histórica e narrativa no ensino de História e, subsidiar os participantes em relação aos procedimentos de investigação em ambientes digitais, na perspectiva da Educação Histórica.

Cabe colocar que a Prática de Docência foi muito rica e fez com que esta pesquisadora repensasse sua prática como professora da Escola Pública, na medida em que foram apresentadas novas perspectivas para o trabalho com diferentes fontes históricas e a possibilidade de construção de novas metodologias para o trabalho em sala de aula, sob a ótica da Educação Histórica.

Para esclarecer o percurso da pesquisa, construiu-se esta Dissertação de Mestrado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, encontra-se a Introdução da dissertação.

No segundo capítulo, Tecnologias da Informação e Comunicação e o Ensino de História, é feito um enquadramento teórico no campo das novas tecnologias e sua relação com a formação de professores, apresenta-se um panorama das pesquisas realizadas no âmbito das Tecnologias de Informação e Comunicação e o Ensino de História tanto no Brasil quanto em Portugal. Para tanto priorizou-se a busca por trabalhos acadêmicos mais detalhados e, assim, teses e dissertações que constassem nos seguintes bancos de dados: a BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), o Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e o REPOSITORIUM (Repositório da Universidade do Minho, em Portugal).

No capítulo 3, é apresentada a localização teórica na área da Educação Histórica, principalmente no Brasil, através da apropriação das discussões dos

pesquisadores como Peter Lee, Isabel Barca, Maria Auxiliadora Schmidt, Marlene Cainelli e Marcelo Fronza, como também, realizar-se-á a apresentação da teoria da aprendizagem histórica, de Jörn Rüsen, como uma perspectiva para a relação de professores com a *web*.

No capítulo 4, são apresentados os autores utilizados como referência para pautar a questão das tecnologias associadas à História. Além disso, discute-se essa relação em espaços de formação de professores de História, mostram-se experiências de aprendizagem no ambiente da Sala Digital do LAPEDUH (Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica) da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Por fim, descrevem-se o percurso da pesquisa empírica, o perfil dos professores colaboradores, os instrumentos de pesquisa e os resultados alcançados através da análise destes instrumentos e a categorização realizada a partir dessa análise, apresenta-se a visão de fontes históricas abordadas pela pesquisa e faz-se a relação entre documentos históricos e arquivos digitais, dialogando com as discussões da arquivologia.

2 AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E O ENSINO DE HISTÓRIA

Este capítulo tem por objetivo apresentar um enquadramento no campo das novas tecnologias (principais conceitos sobre *ciberespaço*, *cibercultura* e outros conceitos ligados às Novas Tecnologias da Informação e Comunicação), bem como, mostrar um panorama das pesquisas realizadas no âmbito das Tecnologias de Informação e Comunicação e o Ensino de História tanto no Brasil quanto em Portugal. Para tanto, priorizou-se a busca por trabalhos acadêmicos mais detalhados e, portanto, enfatizaram-se teses e dissertações que constassem dos seguintes bancos de dados: a BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), o Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e o REPOSITORIUM (Repositório da Universidade do Minho, em Portugal). Conclui-se apresentando a ideia de que as TIC's podem proporcionar uma mudança na forma de aprendizagem e, portanto, na forma de pensar historicamente, ao romper com o pressuposto de que as TIC's são recursos que possam ser utilizados para dinamizar situações de ensino e aprendizagem de História.

2.1 CIBERESPAÇO, CIBERCULTURA E EDUCAÇÃO

A palavra *ciberespaço* foi criada por um romancista da década de 1980, William Gibson. Em seu romance *Neuromante*, o autor chama de *ciberespaço* “o universo das redes digitais, descrito como campo de batalha entre as multinacionais, palco de conflitos mundiais, nova fronteira econômica e cultural.” (LÉVY, 1999. p. 95) Contudo, Pierre Lévy define o *ciberespaço* como um espaço baseado em uma interconexão mundial de computadores, suas memórias, como também, “(...) o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos (aí incluídos os conjuntos de redes hertziana e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização”. (LÉVY, 1999. p. 92)

Além disso, o autor acrescenta que o *ciberespaço* não se restringe às infraestruturas materiais, mas também, a pessoas de todo o mundo e suas

informações hospedadas neste espaço através de *hipertextos* e *hipermídias*. O que possa derivar disto, ou seja, um tipo de sociedade que se estrutura em torno desse potencial comunicativo, Lévy chama de *cibercultura*. E complementa com o conceito de virtualização como uma nova forma de ver e estar no mundo, em que se pode criar, se relacionar e se estabelecer contatos sociais sem uma presença física⁶.

Maria da Graça Setton corrobora dessa ideia ao colocar que “(...) grande parte dos estudos acerca desse tópico aponta para a *cibercultura* e o *ciberespaço* expressam o surgimento de um outro universal, diferente das formas culturais que vieram antes deles.” (SETTON, 2011, p.87)

Na Educação, a *cibercultura* é compreendida através de mutações nas relações de saber, pois, a modernização e a própria virtualização favorecem novas formas de acesso à informação (*hipertextos*, *hipermídias*, *sites* e ferramentas de busca na *web*), possibilitando novas relações com o conhecimento.

É importante acrescentar a importância das pesquisas que têm sido realizadas no âmbito da pós-graduação, no Brasil e em Portugal, no que se refere ao uso de tecnologias e no Ensino de História que passa-se a discutir no próximo tópico.

2.2 ALGUMAS TENDÊNCIAS DO USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS EM AULAS DE HISTÓRIA

A escolha dos bancos de dados, a BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), o Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e o REPOSITORIUM (Repositório da Universidade do Minho, em Portugal), justifica-se porque os mesmos são espaços que concentram um grande número de produções acadêmicas do Brasil e de Portugal em ambientes virtuais. Contudo, mesmo com enorme número de pesquisas indexadas nesses bancos de dados, vale ressaltar que encontrou-se um pequeno número de teses e dissertações nesta área.

A pesquisa neste tipo de banco de dados consiste em escrever um descritor para a busca. Para tanto, no dia 14 de abril de 2013, na Biblioteca Digital Brasileira de

⁶ Ver SETTON, Maria da Graça. **Mídia e Educação**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 90.

Teses e Dissertações (BDTD)⁷ usou-se a sentença “Web e Ensino de História” como descritor. Apareceram 32 teses e dissertações que, após a leitura dos seus respectivos títulos e resumos, verificou-se que não correspondiam ao Ensino de História.

Desta forma, selecionou-se o descritor “Tecnologia e história”, obtendo 500 teses e dissertações como resultado. Todavia, apenas 2 teses e 3 dissertações atingiam os critérios de Tecnologias de Informação e Comunicação e o Ensino de História.

Na primeira tentativa de busca, no Banco de Teses da CAPES⁸, em 01 de maio de 2013, utilizou-se o descritor “Web e Ensino de História” que apresentou como resultado 58 dissertações e teses, cujos conteúdos e áreas do conhecimento não atendiam a necessidade da pesquisa.

Assim, optou-se pelo descritor “Tecnologia e Ensino de História” que apresentou como resultado 1208 teses e dissertações que, após consulta individual e a análise de seus resumos, chegou-se à seleção de uma tese de doutorado e nove dissertações de mestrado.

O último, e não menos importante banco de dados em que se realizou uma busca de teses e dissertações sobre a temática proposta foi o REPOSITORIUM⁹ (Repositório da Universidade do Minho), em 14 de maio de 2013. Nele utilizou-se o descritor “Educação Histórica e Tecnologia” e apareceram 465 trabalhos de todo o repositório, dentre eles, artigos, conferências, capítulos de livros, teses e dissertações. O primeiro critério de seleção foi o fato de o documento ser uma tese ou dissertação e o segundo relacionado ao Ensino de História e Tecnologia. Tais critérios resultaram na seleção de apenas duas dissertações de mestrado.

No dia 07 de julho de 2013, repetiu-se a pesquisa com o descritor “Web” apenas para o Centro de Investigação em Educação e apareceram 552 documentos, dentre os quais apenas 131 eram teses de doutorado e teses de mestrado (forma pela qual são chamadas as dissertações de mestrado em Portugal). Das 131 teses e dissertações, alcançaram os critérios de seleção das mesmas duas dissertações que já haviam sido encontradas.

⁷ Disponível em: <bdt.d.ibict.br>. Acesso em 14 de abril de 2013.

⁸ Disponível em: capesw.capes.gov.br. Acesso em 01 de maio de 2013.

⁹ Disponível em: repositorium.sdum.uminho.pt. Acesso em 14 de maio de 2013.

Essa busca em diferentes bancos de dados mostrou duas grandes tendências nas pesquisas: aquelas que trabalham as Tecnologias da Informação e Comunicação como recurso didático pedagógico e outras que apresentam a web como um espaço em que se podem encontrar fontes históricas. Dentro dessas duas tendências encontram-se cinco subcategorias: Projetos institucionais; Museus/ arquivos virtuais; Práticas de professores de História; Formação de professores e TIC'S e a epistemologia da História.

Para melhor visualização das teses e dissertações, as mesmas serão divididas em duas tabelas:

TABELA 1 – TC'S COMO RECURSO

Categorias	Título	Autor	Tipo	Universidade	Ano	Banco de dados
Formação de professores	“Desenvolvimento profissional de professores de história: estudo de caso de um grupo colaborativo mediado pelas TICE”	Andreia de Assis Ferreira	Tese	Universidade Federal de Minas Gerais	2010	Banco de Teses da CAPES
	“Tecnologias móveis na educação”	Adriane Aparecida da Silva Higuchi	Dissertação	Universidade Presbiteriana Mackenzie	2011	Banco de Teses da CAPES
Prática de professores de História	“Uma viagem pelo universo da construção da História e pelos discursos áudio imagéticos”	Cristiane Carvalho da Nova	Dissertação	Universidade Federal da Bahia	1999	Banco de Teses da CAPES
	“O uso da informática no Ensino de História:	Dinamene Gomes Godinho Santos	Dissertação	Universidade Metodista de Piracicaba	2004	Banco de Teses da CAPES

	permanências e mudanças”					
Prática de professores de História	“Hipertexto e processo formativo: contribuições e/ou obstáculos para a aprendizagem”	Fabíola Folchito Lacerda	Dissertação	Universidad e Federal de São Carlos	2005	Banco de Teses da CAPES
	“A potencialidade pedagógica do uso da lousa eletrônica: uma experiência em aulas de História”	Maria Beatriz de Campos Elias	Dissertação	Universidad e Presbiteriana Mackenzie	2008	Banco de Teses da CAPES
Prática de professores de História	“Riscos e bordados: o Ensino de História e as Tecnologias da Informação e Comunicação”	Marta Leivas	Dissertação	Universidad e Federal do Rio Grande do Sul	2004	Banco de Teses da CAPES
	“Possibilidades e limites na construção do conhecimento histórico em conexão com o mundo virtual”	Cyntia Simioni França	Dissertação	Universidade Estadual de Londrina	2009	BDTD
Prática de professores de História	“A criação de Power Points pelos alunos do 2º ciclo do Ensino Básico: Ventos de mudança na aprendizagem da História”	Carlos Alexandre Machado de Araújo e Alvim	Dissertação	Universidad e do Minho	2012	REPOSITORIUM

FONTE: Pesquisa empírica

Discriminadas as teses e dissertações, torna-se necessário apresentar as principais ideias abordadas pelos pesquisadores no tocante à tecnologia e o Ensino de História, seguindo a ordem apresentada nas tabelas.

A primeira tabela apresentou teses e dissertações que entendem a *Internet* como recurso didático e abordam desde a utilização de recursos tecnológicos na composição de práticas de ensino de professores de história, passando pela construção do conhecimento histórico facilitado pelas novas tecnologias; a crítica à visão dos livros didáticos de história diante das novas perspectivas abertas pelo uso de tecnologias em aulas de história; pesquisa de grupos de extensão que trabalham com grupos de professores de História e TIC's nas aulas de História; até trabalhos realizados com alunos, sendo a primeira focada no *Power point* como ferramenta pedagógica.

Assim, subdividiu-se a tabela em dois grupos: o primeiro aborda a Formação de professores e o segundo, a Prática de professores de História. A seguir, expõem-se as principais ideias contidas nas sete dissertações e uma tese alocadas na Tabela 1 - TC'S COMO RECURSO.

A tese de Andreia de Assis Ferreira, com o título de “Desenvolvimento profissional de professores de história: estudo de caso de um grupo colaborativo mediado pelas TICE” pesquisou um grupo de trabalho colaborativo de professores de História da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte que tem como foco o trabalho com as TICE (Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas à Educação) como recurso didático. O principal objetivo da pesquisa foi investigar como a participação desse grupo contribuiu para o desenvolvimento profissional desses professores de História e sua prática em sala de ensino.

Na dissertação de Adriane Aparecida da Silva Higuchi, “Tecnologias móveis na educação”, encontra-se uma pesquisa realizada com alunos do Ensino Médio e sua professora de História de uma escola pública de Mogi das Cruzes, que investigou de que forma o uso de tecnologias móveis tem sido utilizadas nas atividades pedagógicas em aulas de História.

Cristiane Carvalho da Nova em sua dissertação “Uma viagem pelo universo da construção da História e pelos discursos áudio imagéticos” pesquisou as possibilidades de uso de discursos áudio imagéticos na construção da História no âmbito da Educação. E concluiu que a incorporação desses discursos áudio

imagéticos, tanto na vida acadêmica quanto no cotidiano escolar, na construção da História pode ajudar na superação da crise de paradigmas da Educação.

A dissertação de Dinamene Gomes Godinho Santos sob o título “O uso da informática no Ensino de História: permanências e mudanças” analisou o projeto de Informática Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, nas escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio para compreender de que forma a equipe organizadora do projeto pensou a inserção dos alunos da escola pública no mundo digital. E, por outro lado, identificar o posicionamento dos professores de História diante do uso dessas novas tecnologias no cotidiano escolar.

Na dissertação “Hipertexto e processo formativo: contribuições e/ ou obstáculos para a aprendizagem”, Fabíola Folchito Lacerda constatou que os recursos de hipertexto e hipermídia estão sendo subutilizados nas aulas de história. Sua pesquisa girou em torno das redações produzidas por aluno, em aulas de História, de uma escola particular de São Carlos.

Maria Beatriz de Campos Elias, autora da dissertação “A potencialidade pedagógica do uso da lousa eletrônica: uma experiência em aulas de História”, pesquisou como um professor de História de um colégio em Salvador utiliza os recursos tecnológicos em suas aulas.

“Riscos e bordados: o Ensino de História e as Tecnologias da Informação e Comunicação” é a dissertação de mestrado de Marta Leivas que abordou o Ensino de História associado às tecnologias de informação e comunicação, a partir de um grupo de seis professoras de História da Educação Básica de Porto Alegre. Sua pesquisa apontou para a necessidade dos professores de História incorporarem as novas tecnologias ao Ensino de História.

A dissertação de Cyntia Simioni França “Possibilidades e limites na construção do conhecimento histórico em conexão com o mundo virtual” teve como preocupação central identificar de que forma o computador tem ajudado os alunos a pensar historicamente, orientar-se no tempo e em sua vida prática. Além de perceber de que forma “a ferramenta computacional” pode estar contribuindo com o Ensino de História. França pesquisou professores de História do Ensino Fundamental e Médio de 49 escolas públicas e privadas de Londrina e região do Estado do Paraná que possibilitaram a identificação e reflexão sobre “a utilização da tecnologia no ensino de história”, seus limites e possibilidades.

A dissertação “A criação de Power Points pelos alunos do 2º ciclo do Ensino Básico: Ventos de mudança na aprendizagem da História”, de Carlos Alexandre Machado de Araújo e Alvim, teve como objetivo pensar sobre as potencialidades do uso do PowerPoint em situações de ensino e aprendizagem em aulas de História, além de tentar “compreender se a criação de um PowerPoint pode ser uma estratégia que promova o desenvolvimento de competências históricas e ser um dispositivo comunicativo do conhecimento aprendido pelos alunos”.

TABELA 2 - WEB COMO UM ESPAÇO EM QUE SE PODEM ENCONTRAR FONTES HISTÓRICAS

Categorias	Título	Autor	Tipo	Universidade	Ano	Banco de dados
	“Os usos pedagógicos dos vídeos digitais indexados”	Adriana Dallacosta	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2007	BDTD
Práticas de professores de História	“O século XVI que o XIX criou: heterodoxias e multimídia no Ensino de História do Brasil”	Genaro Vilanova Miranda de Oliveira	Dissertação	Universidade Federal da Bahia	2007	BDTD
	“Aprendizagem na internet: a metodologia <i>webquest</i> na prática”	Maria Aparecida Pereira Viana	Dissertação	Universidade Federal de Alagoas	2003	Banco de Teses da CAPES
	“A formação e a prática dos professores de História: enfoque	Carlos Augusto Lima Ferreira	Tese	Universidade Autònoma de Barcelona	2004	BDTD

Formação de professores	inovador, mudanças de atitudes e incorporação das novas tecnologias nas escolas públicas e privadas do estado da Bahia, Brasil”					
Projetos Institucionais	“Um play do passado? Ensino de História e novas tecnologias educacionais”	Fernando Cesar Rossai	Dissertação	Universidade Estadual de Santa Catarina	2009	BDTD
Museus/ Arquivos Virtuais	“Novas tecnologias da informação e comunicação e a História da Educação: um estudo de caso sobre História e memória de instituições escolares”	Lincoln Christian Fernandes	Dissertação	Universidade Federal da Grande Dourados	2011	Banco de Teses da CAPES

TIC's e a epistemologia da História	“Aprendizagem de história e internet”	Romildo Penha Pereira	Dissertação	Universidade Metodista de Piracicaba	2000	Banco de Teses da CAPES
	“A <i>webquest</i> como recurso para aprender História: um estudo sobre significância histórica com alunos do 5.º ano”	Hugo Manuel Oliveira Martins	Dissertação	Universidade do Minho	2007	REPOSITOR IUM

FONTE: Pesquisa empírica

Na segunda tabela, mostraram-se duas teses e sete dissertações de mestrado que compreendem a *Web* como um espaço em que se podem encontrar fontes históricas e, também, discorrem sobre a análise das narrativas de alunos que trabalharam com hipertextos e hipermídias em aulas de História, a construção de espaços virtuais para a preservação da história local e regional partindo do espaço escolar até uma pesquisa situada na linha do ensino de história, associada ao uso de novas tecnologias em aulas de história, através do instrumento da *Webquest*. Estas estão subdivididas em cinco categorias: Práticas de professores de História; Formação de professores; Projetos Institucionais; Museus/ Arquivos Virtuais e TIC's e a epistemologia da História.

As pesquisas realizadas indicam que a produção do conhecimento nessa área apresenta uma diversidade de abordagens, cujos focos são:

A tese de Adriana Dallacosta, intitulada “Os usos pedagógicos dos vídeos digitais indexados” aborda as modificações que podem ocorrer nos planejamentos pedagógicos de professores de História de escolas da Rede Municipal de Porto Alegre frente ao uso de vídeos indexados. Para tanto, a autora utilizou o SACCA (Sistema Automático de Catalogação de Conteúdo Audiovisual) para a indexação de mais 49 vídeos de História do Brasil e disponibilizou para os professores de História do 3º ciclo.

Após investigações, verificou-se a possibilidade da modificação do planejamento pedagógico do professor.

Genaro Vilanova Miranda de Oliveira em sua dissertação, “O século XVI que o XIX criou: heterodoxias e multimídia no Ensino de História do Brasil”, apoia a hipótese de que a visão historiográfica do século XIX ainda é a base dos modelos narrativos dos livros didáticos de História do Brasil mais utilizados ainda hoje. Durante a pesquisa, o autor propõe práticas de ensino e intervenções multimidiáticas para mostrar que “apesar de praticamente única nos livros didáticos, a estrutura narrativa etocentista é apenas uma das maneiras de representar o passado nacional.”

A dissertação “Aprendizagem na internet: a metodologia *webquest* na prática” escrita por Maria Aparecida Pereira Viana foi fruto da pesquisa realizada com professores de História, Português, Artes, Ética e Matemática. Os professores foram divididos em grupos, tiveram acesso à metodologia *webquest* e foram desafiados a montarem seus próprios projetos, possibilitando o uso de fontes alocadas na *web*. Após a implementação dos projetos, verificou-se que a *webquest* possibilita aos alunos vivenciar o real e construir um sentido às suas atividades.

Carlos Augusto Lima Ferreira, em sua tese “A formação e a prática dos professores de História: enfoque inovador, mudanças de atitudes e incorporação das novas tecnologias nas escolas públicas e privadas do estado da Bahia, Brasil” partiu do princípio “de que a formação e a prática crítica dos professores de História podem levar a um enfoque inovador de ensino”, o que permitiria mudanças de atitude tanto dos professores quanto dos alunos, bem como, a dinamização do processo de ensino-aprendizagem através da incorporação das novas tecnologias. Ao investigar professores e alunos de escolas públicas e privadas de Ensino Médio das cidades de Feira de Santana, Ilhéus, Paulo Afonso, São Gonçalo dos Campos e Salvador, o autor verificou diferenças pronunciadas entre as escolas públicas e privadas, que a referência metodológica mais usada ainda é o livro de texto, além do fato de constatar uma deficiência na formação dos professores pesquisados.

Fernando Cesar Rossai aborda em sua dissertação “Um play do passado? Ensino de História e novas tecnologias educacionais” o despropósito acerca das políticas e programas nacionais de educação que têm por objetivo a disseminação de tecnologias da informação e comunicação no cotidiano escolar. Apresenta suas dúvidas sobre esta disseminação mostrar um “caráter metafísico, redentor e messiânico da cultura escolar contemporânea”. Para discutir a inclusão tecnológica

no ensino de história, o autor analisa trinta episódios da série Brasil 500 anos como artefatos educativos.

Lincoln Christian Fernandes pesquisou, em sua dissertação, “Novas tecnologias da informação e comunicação e a História da Educação: um estudo de caso sobre História e memória de instituições escolares”, a construção de um núcleo preservacionista de memória social de uma escola da cidade de Dourados. Assim, através das novas Tecnologias de Informação e Comunicação e da reflexão que girou em torno da História Local e Regional produziram-se mecanismos de preservação dos sujeitos escolares em arquivo virtual.

Na dissertação de Romildo Penha Pereira “Aprendizagem de história e internet”, pode-se encontrar uma pesquisa direcionada à análise de Projetos Institucionais, PCN’S (Parâmetros Curriculares Nacionais) no que tange sua perspectiva de aprendizagem em História e sua relação com os usos da internet. Segundo o autor, a *Internet* na aprendizagem de História é que mais enriquece “o processo de pesquisa/ aprendizagem de forma criativa e coletiva”, portanto, não basta ensinar velhos conteúdos de forma eletrônica, “é preciso criar e viver uma ecologia cognitiva”.

Hugo Manuel Oliveira Martins em sua dissertação de mestrado “A *webquest* como recurso para aprender História: um estudo sobre significância histórica com alunos do 5.º ano” fez um estudo que se insere na linha de cognição histórica e em tecnologia educativa. Sua pesquisa visou a compreensão das concepções dos alunos sobre o conceito de Significância Histórica, através da utilização de uma *Webquest*. Participaram da pesquisa doze alunos do 5º ano. De acordo com o autor, as *Webquests* proporcionam aos alunos a possibilidade de acessarem diferentes realidades, uma vez que entram em contato com suportes distintos daqueles usados na sala de aula através de novas tecnologias. Além disso, a utilização do computador “permite aulas mais descontraídas onde os alunos sentem mais curiosidade” devido à estratégia diferenciada.

Esta pesquisa nos bancos de dados demonstrou que existem poucas teses e dissertações na área de Tecnologias da Informação e Comunicação e o Ensino de História. Nesse sentido, existe um terreno muito vasto a ser estudado que se refere tanto na utilização, por parte dos professores de história, das novas tecnologias como ferramenta de ensino-aprendizagem e seus desdobramentos, como também, em sua utilização como instrumento de busca de diferentes tipos de fontes, possibilitando a

utilização do método historiográfico em sala de aula no âmbito da construção da consciência histórica.

Contudo, propõe-se uma diferenciação entre as pesquisas que foram apresentadas e a presente pesquisa, que diz respeito ao seu foco na aprendizagem histórica. Nesse aspecto, não se parte do pressuposto de que as TIC's são recursos que possam ser utilizados para dinamizar situações de ensino e aprendizagem de História. Mas, sim, da ideia de que as TIC's podem proporcionar uma mudança na forma de aprendizagem e, portanto, na forma de pensar historicamente.

3 AS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E SEU SIGNIFICADO NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA

No capítulo 3, será realizada a localização teórica da problemática dessa pesquisa na área da Educação Histórica, principalmente no Brasil, através da apropriação das discussões dos pesquisadores como Peter Lee, Isabel Barca, Maria Auxiliadora Schmidt, Marlene Cainelli e Marcelo Fronza, como também, será apresentada a teoria da aprendizagem histórica, de Jörn Rüsen, como uma perspectiva para a relação de professores com a *web*.

3.1 A EDUCAÇÃO HISTÓRICA E A APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Segundo Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli, as pesquisas que têm como preocupação central a aprendizagem histórica ganharam impulso nas últimas décadas, demonstradas pelo grande número de publicações e pelo aumento das linhas de pesquisa em diversos cursos de pós-graduação nesta área, no Brasil. O aumento também pode ser visto em países como Portugal, Inglaterra, Alemanha, Estados Unidos. As autoras reforçam que

Entre outras temáticas, as investigações e reflexões que têm ocorrido no âmbito do domínio teórico da Educação Histórica circunscrevem-se nas questões relacionadas aos estudos que têm como objeto e objetivo da didática da História, as problemáticas relacionadas à aprendizagem histórica. Essa mudança de foco se justifica, na medida em que a aprendizagem histórica passou a ter como parâmetros as categorias e processos de produção do conhecimento situados na própria ciência da História. São essas categorias e processos que orientam a construção do pensamento histórico, justificando a auto explicação da História como disciplina escolar e a sua identificação como uma matéria específica e com uma metodologia própria. (SCHMIDT; CAINELLI. 2012. p.509)

Nesse contexto, entende-se a Educação Histórica como um campo de investigação que busca examinar questões que se relacionem à formação da consciência histórica de crianças e jovens. (BARCA, SCHMIDT apud FRONZA, 2012), articulada a processos de aprendizagem histórica.

A consciência histórica é analisada por Jörn Rüsen como “a aprendizagem histórica no nível fundamental e básico do trabalho de memória necessário para a vida prática.” (RÜSEN, 2012. p.71).

Convém levar em consideração a visão do pesquisador Peter Lee sobre a perspectiva de futuro que se abre diante da experiência com o passado, em que pese “o controle da história sobre o futuro não está confinado a avaliações de probabilidades do que pode acontecer a nós (ou apesar de nós), mas nos oferece alguma base sobre a qual podemos decidir como agir”. (LEE, 2011. p.37).

Vale a pena ressaltar que segundo Lee, a história proporciona o único meio racional de investigar o passado, baseado no conceito de evidência histórica em que “a preocupação quanto à liberdade em afirmar o que a evidência nos leva a crer (para nós mesmos e para os outros); e também uma concepção de homem como ser racional (como oposto a irracional).” (LEE, 2011. p.26) E, assim, a História torna possível uma experiência vicária. E explica

A experiência vicária, que é adquirida no ensino de história, estimula a imaginação e expande a concepção do educando do que é ser humano e, assim, do que ele ou ela é ou pode vir a ser. Nisso, como em tudo nesse capítulo, a afirmação é que uma pessoa que aprendeu alguma história (incluindo aqui também o conhecimento substantivo como o de segunda ordem) estará melhor equipada para lidar com o mundo do que ela estaria se não tivesse aprendido”. (LEE, 2011. p.40).

A experiência vicária, de acordo com Lee, pode transformar a consciência histórica do aluno e sua forma de lidar com sua vida prática. Contudo, pergunta-se de que forma essa consciência histórica pode ser expressa pelo educando, e a resposta é a partir e pela narrativa histórica.

Nesse sentido, Marcelo Fronza defende que a História compõe-se de narrativas históricas que comunicam valores humanos, fundamentados na memória social dos sujeitos que possibilitam afirmar, imitar, criticar ou transformar a tradição cultural em que estão inseridos. (FRONZA, 2012, p. 425) Ou seja, a narrativa histórica nada mais é que a expressão da consciência histórica.

As questões apresentadas anteriormente acerca da aprendizagem histórica, consciência histórica e narrativas históricas têm sido temáticas recorrentes nas pesquisas realizadas no campo da Educação Histórica.

Desta forma, são pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo da aprendizagem que diferenciam-se daquelas produzidas no âmbito da psicologia da educação. Pois, como aborda Geys Germinari

As análises da cognição no viés da Educação Histórica tomam como referência a própria epistemologia da História. Parte-se da premissa que existe uma cognição própria da História, fundamentada na racionalidade histórica, que "(...) refere-se a pensamento no trabalho de rememoração da consciência histórica(...)". (RÜSEN, 1997 citado por GERMINARI, 2010.p.20)

Essas diferenciações se fazem necessárias principalmente para marcar um campo de pesquisa em Educação que tenha como principal preocupação a aprendizagem histórica pautada na própria epistemologia da História, como reafirma Fronza

Por meio da categoria de consciência histórica têm sido realizadas investigações que buscam analisar as condições da aprendizagem histórica dos estudantes, com o objetivo de produzir novos métodos pautados na epistemologia da História. Esses métodos de ensino da História são fundamentados nas operações mentais do aprendizado histórico, que gerariam um ensino de História orientado para a vida prática dos estudantes. (FRONZA, 2012.p.79)

Nesse sentido, propõem-se destacar as pesquisas realizadas pelos alunos do PPGE (Programa de Pós-graduação em Educação) que fazem parte do grupo de pesquisadores do LAPEDUH (Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica) da UFPR, sob a coordenação da Professora Doutora Maria Auxiliadora Schmidt, no âmbito da aprendizagem histórica (foco desta pesquisa). É importante ressaltar que o grupo de pesquisadores vai além de alunos do PPGE – UFPR, que dele fazem parte professores de História de escolas públicas, professores de universidades públicas e privadas de Curitiba e região e membros das Secretarias Municipal de Curitiba e do Estado do Paraná.

Os trabalhos realizados pelos pesquisadores do LAPEDUH têm reconhecimento nacional e internacional, com publicações em congressos nacionais e internacionais. A produção desse laboratório de pesquisa, fundado em 2003, constitui-se, hoje, como uma referência de pesquisas em Educação Histórica, fruto dos seus dez anos de trabalho.

Esses trabalhos, teses e dissertações de pesquisadores do LAPEDUH, de acordo com Germinari,

As pesquisas em Educação Histórica sustentadas nos pressupostos teórico-metodológicos do conhecimento histórico assumem, na atualidade, um conjunto de enfoques que podem ser resumidos em três núcleos: a) análises sobre ideias de segunda ordem; b) análises relativas a ideias substantivas; c) reflexões sobre o uso do saber histórico. (GERMINARI, 2011.p.56)

Ivan Furmann (2006) investigou o conceito de cidadania em jovens estudantes da cidade de Araucária. Seus resultados, alcançados através de pesquisa de caráter qualitativo, indicaram que esses sujeitos pensam o conceito de cidadania a partir de seus laços de sociabilidade, contrariando a concepção de seus professores que compreendem a cidadania como a participação política para a conquista de direitos. Furmann concluiu pela necessidade da cultura escolar ter que partir do ensino de História para viabilizar experiências inovadoras que forneçam um sentido de orientação para a vida prática dos jovens que superem a distância entre os sujeitos e o Estado.

A dissertação de Lilian Costa Castex (2008) pesquisou o conceito de Ditadura Militar Brasileira (1964 a 1984). A metodologia da pesquisa foi qualitativa e investigou alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, procurando entender se o processo de escolarização tem alguma relevância na mobilização desse conceito substantivo pelos jovens estudantes. Verificou que a historiografia sobre a ditadura militar brasileira está ligada às ideias de ação política e conjuntural, relacionadas à falta de compromisso com a democracia. Por outro lado, nas narrativas dos professores, dos jovens investigados e nos manuais didáticos sobressai a memória baseada nas ideias de vitimização. Os resultados apontam para a importância do levantamento das ideias prévias dos jovens estudantes e que os professores, em sua formação, deveriam ter acesso à multiperspectividade historiográfica sobre a Ditadura Militar Brasileira.

Já Adriane de Quadro Sobanski (2008) buscou discutir o impacto gerado sobre a aprendizagem histórica dos jovens pela Lei 10.639/2003, que criou a obrigatoriedade do ensino de História da África e de cultura afro-brasileira. Pesquisou como as ideias sobre o conteúdo substantivo África estão presentes na consciência histórica de cinco professores e vinte e quatro jovens estudantes portugueses e brasileiros do 9º ano. Utilizou a metodologia de investigação qualitativa e constatou a primazia, entre esses sujeitos, de uma consciência histórica tradicional em relação às experiências do passado ligadas à África pautada na historiografia antropológica dos anos 1930 (FREYRE, 1988). Por outro lado, de modo minoritário, estão surgindo

perspectivas advindas dos Estudos Culturais (HALL, 2003) ligadas à diáspora africana e à formação de uma identidade nacional a partir da cultura africana.

A tese de doutorado produzida por Geysa D. Germinari (2010) investigou a relação entre a consciência histórica de cento e vinte e seis jovens de Ensino Médio em um bairro industrial, a história da cidade de Curitiba e a formação de identidades acerca dessa cidade. Realizando uma investigação qualitativa, construiu um questionário que mostrou contradições entre a história vivida pelos jovens estudantes e a sua consciência histórica em relação ao passado dessa cidade. Germinari conclui que essas contradições são um elemento constituidor de suas identidades juvenis.

André Luiz Baptista da Silva, 2011, pesquisou a forma pela qual os professores de história do Grupo de Araucária¹⁰ atribuíam significado à aprendizagem histórica ao se relacionarem com o conhecimento que ensinam.

A tese de doutorado de Ana Cláudia Urban, “Didática da História: contribuições para a formação de professores”, publicada em 2011 pela editora Juruá, pesquisou a natureza do código disciplinar da Didática da História e a visão de professores e estudantes de História sobre a aprendizagem histórica. A pesquisadora também discutiu a aprendizagem histórica tanto no que se refere à transposição didática quanto da cognição histórica oriunda do campo da Educação Histórica. Por fim, Urban buscou compreender a forma pela qual a Didática da História está presente nos cursos de formação de professores, como também na visão de ensino e aprendizagem histórica de professores e alunos.

Em sua tese de doutorado, Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd (2009) procurou verificar os tipos de narrativas históricas sobre a História do Paraná nos processos de escolarização. Com a finalidade de compreender como a função narrativa da História é mobilizada, a autora pesquisou, a partir da metodologia da investigação qualitativa, como este conceito de segunda ordem está expresso nos livros didáticos, nas propostas curriculares, nas aulas da professora. A autora defendeu a necessidade de um debate historiográfico que renove esta temática histórica e que traga subsídios para uma reconstrução curricular da História do Paraná. Outra transformação fundamental a ser realizada é que os professores devem internalizar a ideia de que a

¹⁰ O Grupo Araucária é um conjunto de professores pesquisadores que, desde 1990, são articulados às dimensões da Secretaria Municipal de educação, do sindicato, e da Universidade. Este grupo de professores se encontra institucional e regularmente para produzir estudos, assessoramentos e investigações — estas realizadas em suas respectivas turmas — que são publicadas nos seminários e encontros nacionais ou internacionais sobre o ensino de História (THEOBALD, 2007).

narrativa histórica é uma forma de operacionalizar a consciência histórica dos seus alunos e precisa ser considerada em suas aulas.

A dissertação de mestrado de Almir Muncio Compagnoni (2009): pesquisou as “aulas-visitadas” aos museus entendidas como uma forma de aulas de História. Utilizando a metodologia da pesquisa qualitativa, o autor investiga quarenta e três alunos de 10 a 14 anos de idade dos 5º e 6º anos do Ensino Fundamental e encontrou como resultado o fato de que as narrativas de muitos estudantes apresentaram indícios de uma consciência histórica elaborada, quando participam de aulas-visitadas bem estruturadas aos museus. Compagnoni atestou que, os alunos, quando em contato com fontes museológicas, podem produzir inferências que possibilitam acessar o passado por meio da empatia histórica.

A tese de Marcelo Fronza (2012) buscou apurar as relações entre a cultura juvenil, a cultura escolar e as histórias em quadrinhos. Seu foco principal foi a compreensão da relação entre as narrativas das histórias em quadrinhos e as ideias de verdade histórica e intersubjetividade de alunos do Ensino Médio. Seu estudo possibilitou a criação de critérios para a construção de uma “aprendizagem histórica pautada em princípios humanistas”. (FRONZA, 2012)

A investigação de cunho qualitativo de Thiago Divardim de Oliveira teve como objetivo compreender as relações de ensino e aprendizagem histórica na concepção de um grupo de professores de História dos Ensinos Fundamental e Médio do município de Araucária-PR, sob o referencial da educação histórica e na visão de práxis de Kosik (1976), com base no histórico de formação e de atuação do grupo. Utilizou-se do referencial da Educação Histórica e das compreensões dos professores a respeito da aprendizagem histórica. O referencial central da pesquisa está na teoria e filosofia da História, a partir de Rüsen (1992; 2001; 2006; 2007; 2009 e 2010), no campo de investigação da educação histórica com base em Schmidt (2009; 2010 e 2011), Barca (2006) Lee (2006). Segundo o autor, os resultados permitem apontar que o ensino de História pode auxiliar no desenvolvimento de consciências históricas mais complexas e humanizadas.

Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos Santos, em 2013, defendeu sua tese de doutoramento intitulada “A Significância do Passado para professores de História”. Sua investigação versou sobre as relações entre os conceitos de segunda ordem, significância histórica e passado na visão de professores de História que, segundo a pesquisadora, interferem no processo de aprendizagem histórica. Sua pesquisa

apresenta categorias sobre as ideias de passado de professores de História e como isso interfere no ensino e na aprendizagem da História. Como também, a forma como esses professores compreendem a epistemologia da História.

Finalmente, a tese de Marilú Favarin Marin, “Relação teoria e prática na formação de professores de História: experiências de laboratórios de ensino no Brasil e da Associação de Professores de História em Portugal (1980-2010)”, buscou compreender a formação de professores de História, focalizando os Laboratórios de Ensino de História (LEH), como espaço que encadeia desde a formação inicial até a formação continuada de professores de História, além de abordar o conceito de LEH sob a perspectiva da Educação Histórica. Pesquisou os LEH das seguintes instituições: UEL/PR, UFSM/RS; UFU/MG; Laboratório do PPGE/UFPR e a Associação de Professores de História (APH). A pesquisa apontou que o surgimento dos Laboratórios tanto no Brasil quanto em Portugal, ocorridos em períodos de redemocratização, sinalizava para debates sobre a ciência histórica, mas não buscaram diminuir a cisão entre a teoria e a prática na formação de professores. Acrescenta que a legislação até o ano 2000 corroborava com essa cisão, apesar dos laboratórios influenciarem positivamente aqueles que deles participam. Em Portugal, diz a autora, apresenta-se uma crise devido às imposições do Projeto de Bolonha e os pesquisadores dos laboratórios portugueses buscam ressignificá-los segundo as pesquisas relacionadas à ciência da Didática e da Educação Histórica.

Colocadas algumas das teses e dissertações dos pesquisadores ligadas ao LAPEDUH, propõe-se aprofundar a teoria da aprendizagem histórica de Rüsen, ponto crucial desta pesquisa.

3.2 A TEORIA DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA SITUADA: UMA PERSPECTIVA PARA A RELAÇÃO DE PROFESSORES COM A WEB

Inicia-se essa discussão com uma pergunta básica, proposta pelo próprio Jörn Rüsen: *O que é aprendizagem histórica?* Segundo o autor, trata-se de se

compreender a aprendizagem não só como um processo organizado, em ambiente escolar, mas de uma forma mais ampla, que abarque a orientação para a vida prática.

Rüsen coloca que a narração histórica pode ser considerada como processo de aprendizagem, desencadeado de duas formas. Uma delas ocorre depois de superar uma carência de orientação da vida prática que “é formada de discrepâncias (contínuas) entre a experiência temporal e intenções temporais a ela relacionadas”. (RÜSEN, 2012, p. 76) A outra ocorre a partir das divergências temporais entre o presente e o passado, em que a consciência histórica se constrói na vida prática, pois, surge das necessidades de orientação no presente (de forma permanente) e satisfeitas por intermédio do conhecimento histórico estruturado, a partir da experiência com o presente.

Assim, “o tempo, como experiência, é sempre mais diverso do que os próprios agentes tencionam com respeito às mudanças de si e de seu mundo”. E, a medida que essa diversidade é retirada das operações da consciência histórica, “(...) o sujeito herda a competência para a formação de sentidos sobre a experiência temporal.” Ou seja, ele torna-se capaz de estabelecer relações experienciais entre o passado e o presente e perspectivar o futuro. (RÜSEN, 2012. p. 85)

Outro historiador que corrobora com essa ideia é Koselleck, como demonstra o trecho a seguir

A história se refere às condições de um futuro possível, que não se deduz somente a partir da soma dos eventos isolados. Mas nos eventos que ela investiga delineiam-se estruturas que estabelecem ao mesmo tempo as condições e os limites da ação futura. Desse modo, a história demarca os limites para um futuro possível e distinto, sem que com isso possa renunciar às condições estruturais associadas a uma possível repetição dos eventos. (KOSLLECK, 2006. p.145).

Aqui percebemos que a aprendizagem histórica ocorre de forma a suprir carências de orientação temporal e orientação da vida prática, não só em ambientes de escolarização. Assim, a aprendizagem histórica estabelece-se de forma experiencial com o tempo histórico. Seja no passado ou presente essa relação ocorre de forma a possibilitar a perspectivação do futuro, capacitando-os para a vida prática, uma vez que ocorre no sentido de atender às carências de orientação anteriormente citadas.

Desta forma, precisa-se entender que a aprendizagem acontece durante a vida, ao mesmo tempo que “as aquisições dessas competências de interpretação de

sentido não são concluídas em definitivo.” É uma relação dinâmica entre a pressão da experiência e o superávit de expectativa em um processo que “se reinventa qualitativamente, a partir das possibilidades de compensação aprendidas (na forma de competências da consciência histórica)”. Além disso, “com o aumento da competência da formação de sentido histórico, aumenta a fascinação do passado.” (RÜSEN, 2012, p. 85).

Nesse sentido, Rüsen afirma que o progresso da ciência na aprendizagem histórica se dá de forma subjetiva, e “a subjetividade é tratada como uma fonte básica da consciência histórica e da insaciabilidade do ego humano, bem como é eficaz na abordagem interpretativa da experiência e do relacionamento de comunicação com os outros”. (RÜSEN, 2012, p.86).

Ao conceber a subjetividade como um fator de dinamização da aprendizagem histórica, o autor diz que a mesma pode ser tematizada de duas formas: na relação do sujeito consigo mesmo no que se refere à apropriação interpretada da experiência histórica e como uma relação comunicativa com o outro, em que são formados os aspectos históricos da identidade social.

A partir da concepção de que a subjetividade é um fator de ativação da aprendizagem da História, Jörn Rüsen estabelece três parâmetros para ordenar e decifrar a dinâmica do desenvolvimento da aprendizagem histórica, quais sejam: a) Da experiência; b) Da subjetividade; c) Da intersubjetividade no processo humano de socialização e individualização.

Apesar de o autor estabelecer estes três parâmetros para ordenar e decifrar a dinâmica do desenvolvimento da aprendizagem, a pesquisa está centrada no primeiro parâmetro, o da experiência, o qual segue-se a descrição.

Sobre o parâmetro da experiência, Rüsen afirma que a aprendizagem ocorre pelo crescimento de experiências a partir do passado, capaz de diferenciar o passado do presente de forma qualitativa, pois, o passado é qualitativamente diferente do presente. O que torna o passado inteligível é a experiência histórica que surge de carências do presente e as formas pelas quais o presente passa pelo passado. Assim, a aprendizagem histórica, por intermédio da experiência de diferenciação temporal, pode aumentar tanto de forma quantitativa quanto qualitativa.

A aprendizagem histórica cresce de forma quantitativa quando ocorre de maneira a aumentar a diferença entre o passado e o presente, em que sejam possíveis

experienciar diferentes passados e lugares, atribuir significados a tempos cada vez mais distantes e permitindo que o presente passe através do passado.

Já o aumento qualitativo da aprendizagem histórica se dá quando se deparam com qualidades específicas do tempo passado que também possui diferenças temporais próprias. (RÜSEN, 2010; 2012) Nesse sentido, entende-se que uma relação experiencial com o passado faz-se de forma diacrônica qualitativa quando as narrativas apresentam-se de formas multiperspectivadas, ou seja, o professor pode apropriar-se de várias interpretações sobre o mesmo passado. Como no trecho da entrevista 03 em que o professor Geraldo¹¹ coloca que

Um exemplo prático: se nós pegarmos a maioria dos vídeos sobre a 1ª Guerra Mundial, a maioria deles tem uma narrativa que combina com o livro didático. O que é? É a narrativa militar: a formação da Tríplice Aliança, as três fases da guerra, o Tratado de Versalhes. Isso é uma visão de passado. Mas quantas visões nós temos na internet que contam o lado humano dessa guerra. Quantos vídeos nós temos que falam, por exemplo, sobre o papel da mulher na 1ª guerra. Tem um vídeo muito bom, de um diretor curitibano, "Nós que aqui estamos por vós esperamos" que ele fala justamente dessa participação feminina na 1ª Guerra Mundial e para o professor verificar essa multiperspectividade histórica, apenas o professor visualizando o vídeo e identificando as tipologias e fazendo comparações. E lógico, nunca se esquecendo de fazer a checagem das informações. Esse é um modo que ele pode estar usando para identificar diferentes visões. Não é porque em um vídeo passou um detalhe que o outro não tem que já é uma visão diferente de passado não. Tem que ter a visão completa para ser uma visão diferente. (ENTREVISTA do Professor Geraldo)

Ou seja, o professor utiliza diferentes perspectivas sobre o mesmo passado para tornar mais complexa a construção da consciência histórica dos seus alunos sobre a Primeira Guerra Mundial.

Outro aspecto seria o que se refere à relação da experiência de aprendizagem histórica diacrônica quantitativa que confere à aprendizagem histórica a possibilidade de se estabelecer com o passado uma experiência quantitativa, sem uma visão linear. Nesse contexto cognitivo, o que liga esses passados é o conteúdo moral ético, em que não interessa mais a sucessão dos conhecimentos.

Neste contexto, volta-se a tomar como exemplo o Relato de Experiência da Professora Milene analisado no estudo exploratório. Nele, a professora trabalha com diferentes fontes de diferentes tempos históricos, unidas pelo conteúdo moral da condição de exploração das mulheres.

¹¹ Nome fictício para garantir a confidencialidade do professor.

Por fim, pode-se compreender que a relação experiencial de aprendizagem sincrônica quando o presente é quantitativamente aumentado e qualitativamente expandido, e a relação presente e passado muda, conforme o trecho da entrevista, transcrito abaixo.

Depois que você trabalha com vídeo, para você reforçar esse conteúdo você pode, por exemplo, pegar a versão do livro e falar: olha tem alguma coisa que nessa versão do livro não foi contada no vídeo? Ou vice versa? Que visão você acha que é a mais completa? É a do vídeo? É a do livro? Ou não existe uma história completa, cada um conta do jeito que sabe? Então isso reforça a participação do aluno e ele entra na prática social do historiador. (ENTREVISTA do Professor Geraldo)

Aqui se vê um exemplo de metacognição que o professor costuma utilizar em suas aulas, que pode desencadear uma relação experiencial de aprendizagem histórica em que a relação entre o presente e o passado pode mudar. Isso acontece, quantitativamente, ao confrontar diferentes fontes sobre um mesmo passado e, qualitativamente, quando apresenta como prática do historiador a busca por diferentes versões da História e discute se existe uma “História mais completa”, tornando o presente em um presente “histórico”.

Após demarcar o campo teórico da pesquisa na cognição histórica situada, no próximo capítulo, serão apresentadas experiências de aprendizagem de professores de história mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação.

4 A APRENDIZAGEM HISTÓRICA DE PROFESSORES MEDIADA PELAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

No terceiro capítulo, a pesquisa foi localizada no campo da Educação Histórica e na Teoria da Aprendizagem de Rösen. Neste capítulo, estão expostos os autores em que a dissertação apoia-se para discutir as perspectivas de Educação Histórica diante das novas tecnologias e, principalmente, no âmbito da *internet*. Apresenta-se também a discussão dessa relação em espaços de formação de professores de História. São apresentadas experiências de aprendizagens no ambiente da Sala Digital do LAPEDUH da UFPR e seus resultados, que culminaram no PoEH (Portal da Educação Histórica).

Por fim, é feita a descrição do percurso da pesquisa empírica, o perfil dos professores colaboradores, os instrumentos de pesquisa e os resultados alcançados através da análise destes instrumentos, apresentados em categorias, levantando-se a possibilidade de uma aprendizagem histórica por meio das tecnologias da informação e comunicação.

4.1 UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA: A SALA DIGITAL E O PORTAL DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

A *web* é, segundo Ginzburg, um privilégio cultural que precisa estar atrelado ao privilégio social. Ou seja, “escolas precisam da internet. Mas a internet precisa de escolas onde o verdadeiro ensino acontece.” (GINZBURG, 2010)

Neste sentido, a Educação Histórica corrobora de opinião semelhante ao defender que a aprendizagem histórica é parte constitutiva da consciência histórica, portanto, “a consciência histórica pode ser decomposta em uma sequência de operações de aprendizagem que, juntas, formam um processo unificado” (RÜSEN, 2012, p. 77) operações estas que só são possíveis em *escolas onde o verdadeiro ensino acontece*. Por conseguinte,

A consciência histórica pode ser descrita como uma realidade elementar e geral da explicação humana do mundo e de si mesmo, de significado inquestionavelmente prático para a vida. Da consciência histórica há apenas um pequeno passo para a cultura histórica. Se se examina o papel que tem a consciência histórica na vida de uma sociedade, aparece como uma contribuição cultural fundamentalmente específica que afeta e influi em quase todas as áreas da práxis da vida humana. Assim, a cultura histórica pode ser definida como uma articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma determinada sociedade. (RUSEN, 1994. p.4). (tradução da autora).¹²

Nesse sentido, considera-se que a partir de determinadas condições objetivas de uma sociedade, a *web* pode contribuir na busca de explicações para construir a consciência histórica como argumenta Roger Chartier

As mutações que impõe à História o ingresso na era da textualidade eletrônica (...) de novas modalidades de construção, publicação dos discursos históricos (...) transforma a maneira de organizar as argumentações, históricas ou não, e os critérios que podem mobilizar um leitor para aceitá-las ou rechaçá-las (CHARTIER, 2007.p.82. Tradução livre.). (tradução da autora).¹³

Segundo esse autor, é nesse universo de *hipertextos* e *hipermídias*, em que se pode encontrar a maior quantidade e diversidade de fontes, impensadas até poucos anos atrás, que

(...) a partir do momento em que o leitor é colocado na posição de poder ler, por sua vez, os livros que o historiador leu e consultou por si mesmo, diretamente, os documentos analisados. Os primeiros usos dessas novas modalidades de produção, organização e credenciamento dos discursos do saber mostram a importância da transformação das operações cognitivas que envolvem o uso do texto eletrônico. Aqui há uma mutação epistemológica fundamental que transforma profundamente as técnicas comprobatórias e as modalidades de construção dos discursos do saber. (CHARTIER, 2007.p.84). (Tradução da autora)¹⁴

¹²“De la conciencia histórica hay solamente un pequeño paso a la cultura histórica. Si se examina el papel que juega la conciencia histórica en la vida de una sociedad, aparece como una contribución cultural fundamentalmente específica, que afecta e influye en casi todas las áreas de la praxis de la vida humana. Así la cultura histórica se puede definir como la articulación práctica y operante de la conciencia histórica en la vida de una sociedad.” (RUSEN,1994.p.4). (tradução da autora)

¹³ “Las mutaciones que impone a la historia el ingreso en la era de la textualidad electrónica (...) de nuevas modalidades de construcción, publicación de los discursos históricos(...) transforma la manera de organizar las argumentaciones, históricas o no, y los criterios que puede movilizar un lector para aceptarlas o rechazarlas”. (CHARTIER, 2007.p.82). (tradução da autora).

¹⁴ “(...)a partir del momento en que el lector es colocado en posición de poder leer, a su vez, los libros que ha leído el historiador y consultar por sí mismo, directamente, los documentos analizadas. Los primeros usos de esas nuevas modalidades de producción, organización y acreditación de los discursos de saber muestran la importancia de la transformación de las operaciones cognitivas que implica el recurso al texto electrónico. Aquí hay una mutación epistemológica fundamental que transforma

As transformações epistemológicas do ensino de história precisam estar associadas às necessidades de orientação na vida prática, logo, do uso público da história para a formação da consciência histórica, utilizando-se de diferentes fontes, a partir de instrumentos de busca na *web*. Por isso que Ginzburg defende que

[...] o *Google* é uma extensão, uma prótese do nosso corpo e da nossa mente. Uma prótese capaz de grandes *feeds* dos quais jamais seremos capazes. Os possíveis usos do *Google* são sub-teorizados. Para dar um passo à frente, precisamos de material empírico devidamente analisado. Em outras palavras, estudos de caso. (...) Os conceitos de presente e futuro se tornaram mais frágeis. E de passado também. Ao menos, o passado como os historiadores o viam. (GINZBURG, 2010).

Como apoia Maria Auxiliadora Schmidt

Entende-se que essas considerações são provas contundentes de que o *Google* é, potencialmente, uma maneira qualitativamente nova do uso público da história na sociedade contemporânea, trazendo consequências inevitáveis na e para a formação da consciência histórica e, portanto, para a educação histórica. (SCHMIDT, 2012).

Neste universo digital, sem fronteiras entre o espaço e o tempo, em que a *web* permite a entrada de todos, colocam-se inúmeras possibilidades da Educação Histórica sob a perspectiva de que a

[...] transformação do passado em história, segundo Rüsen, é regulada pelos significados, normas e valores que caracterizam um determinado grupo humano em uma dada época. Dessa forma, um olhar especificamente histórico sobre o passado somente se pode concretizar quando a experiência do passado possui ou adquire significado para o presente. (ASSIS, 2010.p.39).

Entende-se, assim, que a *internet* constitui-se enquanto um *ciberespaço* capaz de hospedar infinitos arquivos oficiais e não-oficiais, repletos de documentos históricos, permitindo-se que se trabalhe a História de forma mais investigativa em sala de aula. Isso porque se pode visitar o passado com mais facilidade e rapidez a fim de buscar respostas às carências de orientação temporal e da vida prática dos alunos, relacionando o passado e o presente de forma significativa.

As ideias apresentadas dão uma série de elementos importantes para legitimar a relação com a *web* nas aulas de história “(...) porque a revolução

profundamente las técnicas de la prueba y las modalidades de construcción de los discursos de saber”. (CHARTIER, 2007.p.84). (tradução da autora).

tecnológica que está ocorrendo perante nossos olhos e que modificou profundamente a nossa existência mesmo nos aspectos mais triviais do dia-a-dia deve ser analisada em suas implicações.” (GINZBURG, 2010) E, como coloca Rüsen, “isto demanda da didática da História uma reflexão aprofundada sobre a didática das mídias embasada em uma estética da consciência histórica”, pois,

Não se sabe se isso acontece ou não (O que sabemos sobre a consciência histórica na rede das novas mídias?) O que vai acontecer depende também de como a didática da História vai se imiscuir nos processos nos quais se efetiva o desenvolvimento da consciência histórica. (RÜSEN, 2012. p.229)

Aqui se percebe o quanto as pesquisas relacionadas às novas tecnologias, sob a perspectiva da Educação Histórica, ainda são incipientes e o quanto se precisam realizar cada vez mais pesquisas sobre essa temática a fim de entendermos suas relações com a Didática da História.

Nesse contexto, a presente pesquisa buscou analisar as relações de experiência de aprendizagem de professores municipais de Curitiba, mediadas pelas novas tecnologias da informação e comunicação, ao utilizarem a *web* como um espaço em que se alocam fontes históricas primárias e secundárias, através de arquivos digitais. Nesse sentido, apresenta-se o Portal da Educação Histórica como arquivo digital e seu ambiente de criação, a Sala Digital da Universidade Federal do Paraná.

O ambiente da Sala Digital¹⁵ da Universidade Federal do Paraná foi local onde o curso “O trabalho com fontes e a produção de narrativas em aulas de história: mediação das tecnologias da informação e da comunicação” foi ministrado pela Professora Doutora Maria Auxiliadora Schmidt, através da iniciativa da Coordenação de História da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME) em parceria com a Universidade Federal do Paraná (UFPR). Dele participaram professores de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, no ano de 2011, dando origem a essa pesquisa.

¹⁵ A Sala de Aula Digital é composta por carteiras informatizadas Desk One e lousa digital, no setor de Educação, sob a responsabilidade do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, situado na rua Dr. Faivre, Edifício D. Pedro II, 5º andar, Curitiba-PR, fruto do projeto Mediações das Tecnologias da Informação e da Comunicação na Aprendizagem Histórica Situada de Professores: um estudo de caso, / Edital MCT, N. 473174, aprovado pelo Cnpq em 2009. Ver figura 1.

O curso ocorreu na modalidade de Extensão Universitária, totalizando 70 horas. Neste ano de 2011, o curso precisou ocorrer no período noturno.

Dentre seus principais objetivos, o curso buscou a utilização das fontes alocadas na *internet* em aulas de História, sob a perspectiva da Educação Histórica, cujos

profissionais envolvidos têm a possibilidade de atuar como investigadores de sua ação pedagógica e serem capazes de produzir artigos científicos e apresentações em eventos locais, nacionais e internacionais (GEVAERD, 2013.p.12).

Como também a publicação dos trabalhos em ambiente virtual, nesse caso específico, no Portal da Educação Histórica (PoEH), no *site* www.educahis.ufpr.br.

Ao acessar o *site* do Portal da Educação Histórica¹⁶, o internauta depara-se com um ambiente de apresentação de experiências de professores de História, dos municípios de Araucária e Curitiba, com fontes históricas em arquivos virtuais. É um ambiente virtual de fácil navegação que mostra na página principal uma divisão objetiva do seu conteúdo em *links*: Apresentação; Práticas de Ensino; Como trabalhar com; Produções de alunos e Contato, que passo a descrever no quadro a seguir.

QUADRO 1 – DESCRIÇÃO DO POEH

Links	Descrição
Apresentação	Faz uma rápida descrição do projeto do portal e de seus colaboradores.
Práticas de Ensino	Apresenta o relato de experiência de quatro professores: Júlia – “Contracultura: músicas de protesto no período da Ditadura Militar no Brasil: para alunos do 9º ano”; Isaura - “O Modo de Vida dos Primeiros Seres Humanos”; Milene – “A Condição Social da Mulher no Presente e no Passado nas Diferentes Sociedades: perspectivas do uso didático de fontes históricas na web”; Geraldo – “A pré-história: para alunos do sexto ano”.
Como trabalhar com	Apresentam duas metodologias de trabalho com <i>arquivos não-oficiais</i> digitais virtuais:

¹⁶ Esse Portal (POEH) foi constituído com recursos do CNPQ, pelo Edital Universal MCT/ CNPQ/ 14 – 2010.

	<p>“Como trabalhar com <i>blogs</i> de professores de história”, de autoria de Júlia; e</p> <p>“Como trabalhar com vídeos de <i>internet</i>”, de autoria de Geraldo.</p>
Produções de alunos	Local em que se encontram as produções de alunos selecionadas pelos professores colaboradores, que demonstrem narrativas históricas (em hipertextos e hiperlinks) que sejam fruto de práticas em que foram utilizadas fontes de arquivos virtuais.
Contato	Encontra-se o contato com a Coordenadora através do E-mail: educahis@gmail.com

FONTE: Pesquisa empírica.

FIGURA 1 – PORTAL DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

The image shows a screenshot of the website 'www.educahis.ufpr.br'. The header includes the logo 'PoEH Portal de Educação Histórica' and a navigation menu with the following items: INICIAL, APRESENTAÇÃO, PRÁTICAS DE ENSINO, COMO TRABALHAR COM, PRODUÇÃO DE ALUNOS, and CONTATO. There are two search bars: 'Busca rápida' and 'Busca Detalhada'. Below the header, there are two main sections: 'Artigos Recentes' and 'Notícias Recentes'. Under 'Artigos Recentes', there is a thumbnail for 'Revista de Educação Histórica (REDUH)'. Under 'Notícias Recentes', there are two thumbnails: one for 'Aula na Sala Digital da Universidade Federal do Paraná - UFPR...' and another for 'Notícias relacionadas ao VI Seminário Brasileiro de Educação Histórica. Clique no link para saber...'.

Fonte: www.educahis.ufpr.br

4.1.1 A sala de aula digital, o portal e a formação de professores

O Portal da Educação Histórica constituiu-se como um espaço em que professores de História da rede pública de ensino puderam compartilhar suas experiências com a utilização de fontes históricas alocadas na *web*, sob a perspectiva da Educação Histórica. Algumas são apresentadas na sequência.¹⁷

O trabalho da professora Júlia “Contracultura: músicas de protesto no período da Ditadura Militar no Brasil: para alunos do 9º ano” foi realizado no final do ano letivo de 2011, colocando em prática sua metodologia de trabalho com *blogs*¹⁸. No 1º momento foi realizada a definição do tema, a partir da solicitação dos alunos inscritos em concursos para admissão em colégios de Ensino Médio, sobre a abordagem do conceito substantivo “Ditadura Militar”.

O 2º momento teve início com o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos. Para tanto, utilizaram-se algumas perguntas sobre o Conceito Substantivo “Ditadura Militar”, quais sejam: O que é uma ditadura?; O que foi a Ditadura Militar no Brasil?; Quando aconteceu?; Quanto tempo durou?; Todos os setores da sociedade apoiavam o Governo Militar? Se sua resposta fosse negativa, o aluno deveria citar alguma forma de resistência ao regime.

No 3º momento realizou-se o recorte do tema, pois, durante o levantamento dos conhecimentos prévios, percebeu-se que a professora de Língua Portuguesa da escola havia trabalhado com algumas músicas de protesto, tanto das décadas de 1960- 1970 quanto da década de 1980, desconsiderando o tema “Contracultura”. Assim, constatou-se a necessidade de se trabalhar o conceito de “Contracultura”.

O 4º momento foi responsável pela seleção de materiais a serem trabalhados. Essa seleção foi feita tanto no livro didático dos alunos quanto em buscas sobre o Conceito de “Contracultura” em blogs de professores de história. Para tanto, os alunos precisaram organizar-se em grupos para a seleção de um blog no qual seria realizada a pesquisa, seguindo um pequeno roteiro:

- 1- Identificação do blog:
 - a) Por que a escolha deste blog em especial?;

¹⁷ O trabalho da professora Milene não consta desse tópico porque fez parte do Estudo Exploratório que será apresentado no subtítulo 4.2.2.

¹⁸ Metodologia que será descrita no próximo subtítulo.

- b) Determine o período abordado pelo autor;
 - c) Anote a referência (autor, título, ano, local);
- 2- Roteiro para explicação do documento - Pontos Importantes dos hipertextos e/ ou hiperlinks:
- a) A narrativa procura expor a verdade?;
 - b) Pretende atingir um grupo de pessoas em particular?;
 - c) O que é realçado na narrativa?;
 - d) Como a postagem expressa a realidade? Dê exemplos.;
 - e) Quais intenções essas relações revelam?;
 - f) Quais as relações entre os acontecimentos ocorridos em outros lugares com o abordado pela narrativa?;
 - g) Quais eventos importantes ocorreram quando o fato principal da narrativa aconteceu?;
 - h) Com quais objetivos a narrativa foi produzida?

A pesquisa foi realizada em diferentes ambientes: no laboratório de informática da escola, em *lan-houses* e nas próprias casas dos alunos que possuíam computadores com acesso à internet, uma vez que “a utilização do laboratório de informática ocorre mediante agendamento que precisa ser dividido entre todas as turmas da escola. Após a pesquisa, o grupo deveria produzir uma mídia para apresentar para o restante da turma”.

No 5º momento ocorreu a avaliação que incidiu na produção de uma mídia que apresentasse uma paródia de uma música da escolha do grupo, mas que tivesse como principal característica uma letra de protesto sobre um tema atual¹⁹.

O 6º momento versou sobre os resultados obtidos. A professora Júlia considerou “surpreendentes tanto na criatividade quanto na qualidade dos trabalhos apresentados e apresentaram desde formatos divertidos e engraçados até formatos que retrataram a realidade de forma mais dura e real”.

Além disso, Júlia chamou atenção para a forma fácil e familiar com que os alunos realizaram pesquisas na *internet*. Isso coloca os professores a pensar na necessidade da incorporação das novas tecnologias da informação e comunicação em sala de aula, não só como um instrumento como também a utilização da *web* como um espaço de construção do conhecimento histórico.

O trabalho da professora Isaura “O trabalho com fontes históricas na *web*: o modo de vida dos primeiros seres humanos” segue a apresentação do primeiro trabalho. Assim, na contextualização, a professora relata que realizou a experiência com alunos de uma Escola Municipal de Araucária, estado do Paraná, com uma faixa

¹⁹ As mídias produzidas pelos alunos encontram-se no ícone *produção de alunos* do Portal da Educação Histórica.

etária que variava de 11 a 12 anos e que partiu de fontes históricas disponíveis na *web* para trabalhar o conteúdo sobre o modo de vida dos primeiros seres humanos.

Segundo Isaura, a experiência objetivou “identificar e compreender as evidências do passado por meio de fontes históricas disponíveis na *web*”; e “compreender como os historiadores apreendem as fontes históricas e as utilizam para explicar o passado”. Para tanto, a professora realizou, no 1º momento, o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a vida dos primeiros seres humanos através da seguinte sentença: “Escreva uma história ambientada nos primórdios da humanidade. Como viviam estes primeiros seres humanos? Como se relacionavam entre si e com a natureza?”.

No 2º momento a professora buscou estimular o trabalho com fontes históricas alocadas na *web* (entendendo-as como vestígios do passado), levando seus alunos ao laboratório de informática da escola, através das seguintes questões: 1- Busque na *internet* vestígios (fontes históricas) que nos ajude a compreender a vida dos primeiros seres humanos; 2- Selecione-as e justifique a escolha das mesmas (por que você escolheu tais fontes?); 3- É possível confiar nas fontes históricas selecionadas? Por quê?

A professora relata que os alunos foram capazes de identificar elementos do presente em supostas pinturas rupestres, fazendo com que fossem capazes de supor que não se tratavam de fontes históricas, mas reproduções adulteradas das mesmas, o que caracteriza a presença do anacronismo histórico.

Isaura também identificou que este trabalho permitiu a discussão de critérios de seleções de fontes, sob a premissa da confiabilidade, podendo ser encontradas em sites de arquivos públicos, de bibliotecas e de museus. Outra questão interessante é a possibilidade de confrontar as evidências históricas encontradas com a narrativa dos manuais didáticos.

O terceiro momento consistiu no retorno ao laboratório de informática, onde a professora selecionou alguns sites que apresentassem fontes históricas sobre a vida dos primeiros seres humanos. A partir dessas fontes, Isaura solicitou que os alunos realizassem inferências sobre a pré-história, transformando as mesmas em evidências através do seguinte questionamento: “o que se pode afirmar sobre o modo de vida dos primeiros seres humanos a partir dos vestígios deixados por eles?”

O quarto momento caracterizou-se pela retomada das primeiras questões, quais sejam, “Escreva uma história ambientada nos primórdios da humanidade. Como

viviam estes primeiros seres humanos? Como se relacionavam entre si e com a natureza?”.

Em suas considerações, Isaura aborda os resultados obtidos a partir da experiência com seus alunos sobre a utilização de fontes históricas dos primeiros seres humanos, alocadas na *web*, são eles: a ampliação do conhecimento histórico sobre os primeiros seres humanos; alguns alunos conseguiram transformar as fontes em evidências históricas; ampliaram sua orientação temporal, distinguindo o passado do presente, transformando o presente em presente histórico ao entenderem a importância da preservação dos monumentos para as futuras gerações; preocupar-se com critérios de pesquisa na *web*. E conclui dizendo que é prioritário continuar o trabalho com diferentes fontes históricas em sala de aula, especialmente àquelas alocadas na *web*.

A prática de ensino intitulada “A pré-história: para alunos do sexto ano” do professor Geraldo realizou-se na Escola Municipal mais antiga de Curitiba. O professor descreve no 1º momento que optou pelo tema Pré-história porque era o conteúdo com o qual trabalhava naquele período. Já no 2º momento, descreve a forma pela qual levantou os conhecimentos prévios dos alunos acerca da temática selecionada através do seguinte questionamento: “O que você sabe sobre pré-história? Escreva tudo o que você puder”.

O 3º momento caracterizou-se pelo recorte do tema e a observância de que era necessário se desfazer ideias preconceituosas sobre a ausência de inteligência dos seres humanos do período. Para tanto, Geraldo trabalhou com seus alunos atividades e explorou as fontes contidas no livro didático dos alunos. Outras fontes trabalhadas foram quatro vídeos de *internet* sobre a temática.

No 4º momento, o professor diz como selecionou o material para ser trabalhado e suas motivações para a seleção dos vídeos de *internet*. Para realizar esse trabalho com vídeos da *web*, o professor criou uma metodologia de trabalho com vídeos da *internet*²⁰ a partir da formação continuada da qual participava em parceria entre a UFPR e a Secretaria Municipal de Educação, de Curitiba.

Ainda no 4º momento, após a implementação da sua metodologia, com algumas dificuldades com relação à vagariedade da *internet* e ao agendamento do

²⁰ Um resumo da metodologia do professor Geraldo, intitulada “Como trabalhar vídeos da *internet*” será apresentado no próximo tópico. A mesma pode ser encontrada no Portal da Educação Histórica: www.educahis.ufpr.br

laboratório de informática da escola, Geraldo relata que as tecnologias são extremamente atraentes para os alunos.

No 5º momento, o professor apresenta as formas de avaliação, que foram: a confecção de uma pintura rupestre; a elaboração de narrativas que dessem conta do seu ponto de vista sobre a pré-história.

O 6º e último momento contém os resultados obtidos a partir da realização da prática que, segundo Geraldo, possibilitou que os alunos desfizessem “a ideia da pré-história como um período sem evolução intelectual ou no qual os seres humanos ‘não pensavam’”. Pois, (...) as pessoas viviam daquele jeito porque era o que o contexto lhes dispunha para a sobrevivência e quebraram o paradigma de que só existiam homens na pré-história (visão criada pela ausência de mulheres desse período nos livros didáticos). Por fim, Geraldo aproveita para reforçar as dificuldades já anunciadas, durante a descrição da prática, sobre o agendamento do laboratório de informática da escola que é dividido entre todas as turmas da mesma e a lentidão da *internet*.

Os trabalhos alocados no Portal da Educação História mostram que existe a possibilidade de se aprender História a partir das fontes histórica alocadas na *Web*, logo, é possível ensinar História a partir dessas fontes e transformá-las em evidências, como mostrou a professora Isaura. Além disso, os alunos são capazes de superar o senso comum, como demonstrado em todos os trabalhos. Assim, verifica-se a transformação da consciência histórica de diferentes alunos em diferentes espaços escolares.

O uso das novas tecnologias em aulas de história pressupõe mudanças na formação de professores e, por conseguinte, deve buscar aproximar as pesquisas acadêmicas do cotidiano escolar. No que tange o ensino de História, Carlos Augusto Lima Ferreira defende

A superação dos problemas didáticos metodológicos, deve ser uma preocupação constante do conjunto de profissionais de História na perspectiva de (re)pensar e fortalecer cada vez mais as relações entre o que se ensina, se pesquisa e se produz visando a uma melhor formação do profissional de História que sai da Universidade. (FERREIRA, 1999, p. 139)

Desta forma, acrescenta Glauco Gomes de Menezes

a tese de que é possível, em atividades de formação continuada de professores, mediadas por computador e em processos colaborativos estimular os professores a superarem a dicotomização entre ensino e pesquisa e atuarem como produtores de conhecimento sobre o ensino, desde que os modelos didático-tecnológicos sejam estruturados a partir de outra concepção didática, que tome como característica do conhecimento escolar a epistemologia de cada ciência que se ensina, em forma de disciplina escolar. (MENEZES, 2008, p.7)

Estas observações nos levam a pensar dois aspectos da formação de professores: a formação acadêmica e a formação continuada. A primeira diz respeito à graduação em História e a segunda refere-se à formação continuada, ambas asseguradas pela LDB - Lei de Diretrizes de Bases da Educação)²¹, (BRASIL, 1996).

Estes autores concordam que a formação dos professores precisa ser repensada. Uma vez que

A sociedade exige atualmente, mesmo em se tratando da área de educação, e de história, docentes que possam dominar um conjunto significativo de conteúdos históricos, em termos empíricos, teóricos e metodológicos, que permitam questionar a produção da história tradicional, compreender a historicidade da própria História, problematizar os objetos históricos e construir a crítica acerca do mundo social, passado e presente. (FERREIRA, 2004, p.132)

Acrescente-se a isso a cobrança de que os professores devam dominar as novas tecnologias, que, por vezes, parte do próprio ambiente escolar como na colocação a seguir, de uma aluna do 9º Ano do Ensino Fundamental “O mundo só tem espaço para quem está ‘antenado’, online! E, vocês professores tem que colocar na cabeça que também precisam participar disso!” (CARAMEZ, 2011.p.3)²².

²¹ **Art. 44º.** A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

I - cursos seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino.

II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo.

III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino.

IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Art. 67º. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; e

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

²² CARAMEZ. Cláudia Senra. **Anteprojeto de mestrado**. PPGE, UFPR, 2011.

Para que os professores possam participar disso, precisamos partir do pressuposto de que

Todos usam a internet.
 Eu também.
 Todos falam sobre a internet.
 Eu também.
 Em tal tópico, o risco de ser banal é grande demais.
 Eu resolvi correr esse risco porque a revolução tecnológica que está ocorrendo perante nossos olhos e que modificou profundamente a nossa existência mesmo nos aspectos mais triviais do dia-a-dia deve ser analisada em suas implicações. (GINZBURG, 2010. Palestra.)

Contudo, é necessário analisar tanto a utilização, por parte dos professores de história, das novas tecnologias como ferramenta de transposição didática e os desdobramentos decorrentes desta, como também, sua utilização enquanto instrumento de busca de diferentes tipos de fontes, possibilitando a utilização do método historiográfico em sala de aula. Pois, “(...) somente a partir das conceituações, teorizações e pesquisas, elas podem ser pensadas enquanto realidades sociais e culturais”. (GARCIA; SCHMIDT, 2008.p.38)

As transformações epistemológicas nas modalidades do saber já atingiram o universo escolar através dos professores que colaboraram com esta pesquisa, através dos cursos de formação continuada sob a parceria entre a Secretaria Municipal de Curitiba com a Universidade Federal do Paraná e seu Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH).

Neste contexto, a pesquisa de Marilu Favarin Marin, afirma que o surgimento dos laboratórios de ensino de História, no Brasil, propiciou desde as transformações das relações entre professores e alunos no transcurso da formação de professores, como também facilitou a produção de artigos, a participação de eventos, a formação continuada de professores, parcerias e criação de revistas e boletins, e muito mais. Além de proporcionar a aproximação entre a Universidade e a escola básica. Como no trecho

Acredita-se que uma das ações mais significativas, relacionadas à formação inicial e continuada, possa ter sido a criação de Laboratórios de Ensino, uma vez que esta iniciativa favoreceu a constituição de espaços nos quais passaram a conviver docentes do ensino superior e da escola básica, assim como alunos das licenciaturas, favorecendo debates, contato com novas produções, com novas concepções, trocas, aprendizados e ações envolvendo a relação professor, aluno e conhecimento, além da criação de produtos que contribuíram para qualificar a formação inicial e continuada de

professores. Do mesmo modo, os Laboratórios de Ensino contribuíram para diminuir o isolamento da Universidade em relação ao seu entorno, além de pluralizar e aprofundar a reflexão sobre anseios e expectativas do cotidiano da escola básica, problemas da formação de professores – entre eles o de separação da relação teoria e prática. (MARIN, 2013.p.55)

Sobre o LAPEDUH²³, especificamente, é importante dizer que o mesmo foi criado em 2003, a partir dos trabalhos realizados pelas pesquisadoras Maria Auxiliadora M. Santos Schmidt e Tânia Maria Braga Garcia, na linha de Pesquisa, Cultura, Escola e Ensino do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFPR.

E Marin acrescenta que

(...) a concepção de criação do LAPEDUH se apoia na premissa de que o Laboratório seja um espaço que agregue debates, discussões, investigações e produções que atendam a necessidades e problemas relacionados ao ensino de história, à ciência do conhecimento e à produção histórica e sua correspondente ciência de como ensinar a história, a didática da história. (MARIN, 2013.p.146)

Nos diversos projetos de pesquisa vinculados ao LAPEDUH, dentre eles pesquisas de mestrado e doutorado, também se encontram cursos na modalidade de extensão universitária. Estes cursos, ministrados pela Professora Doutora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, pautam-se na própria epistemologia da História para pensar a formação da consciência histórica de professores e alunos. E, portanto, o ensino de História e a aprendizagem histórica, como falado no capítulo anterior.

Os cursos de formação continuada, na categoria de extensão universitária, tiveram início no ano de 2010, em parceria entre o LAPEDUH (integrante do Programa de Pós-Graduação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Além disso, o curso

[...] insere-se no contexto das ações referentes ao projeto “Aprender a ler e aprender a escrever em História”, aprovado como bolsa produtividade Cnpq/2006 e circunscrito no conjunto de atividades que a coordenadora, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt e a vice-coordenadora, Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia, vêm realizando como líderes do grupo de Pesquisa Cultura, Saberes e Educação Histórica, certificado pela UFPR, constituindo-se também como uma das realizações do Laboratório de

²³ Ver histórico em: <http://www.lapeduh.ufpr.br/pagina.php?pagina=historico>

Pesquisa em Educação Histórica, integrado ao Programa de Pós-Graduação em Educação. (PROJETO DE CURSO DA SME, 2012.p.4)

Nesse sentido, Rosi Terezinha Gevaerd²⁴, em Palestra apresentada no II Seminário Internacional de Educação Histórica: A didática da história e a formação da consciência histórica, realizado nos dias 12 e 13 de Julho de 2012, em Santa Maria, Rio Grande do Sul, acrescentou que

Esses cursos têm propiciado um aprofundamento teórico e prático aos participantes, com o objetivo de ampliar as reflexões sobre as questões relacionadas às investigações na perspectiva da Educação Histórica, concepção assumida nas Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (2006a). Um dos princípios gerais norteadores da metodologia proposta nesses cursos é a possibilidade de superação da escola como instituição reprodutora e disciplinadora e a sua apreensão como espaço da experiência social, onde os sujeitos envolvidos nas relações pedagógicas podem agir no sentido da transformação de suas práticas sociais, desde que existam condições objetivas para uma nova relação entre os sujeitos e destes com os saberes escolares (DUBET; MARTUCELLI, 1997; CHARLOT, 2000). Nesse sentido, os profissionais envolvidos têm a possibilidade de atuar como investigadores de sua ação pedagógica. (GEVAERD, 2013.p.11)

Combine-se a isso a implantação de suporte técnico nas escolas por meio dos *netbooks*, lousas digitais e computadores. No caso específico do Município de Curitiba, cada escola recebeu uma lousa digital e já possuíam laboratórios de informática e equipamentos de *data-show*, como também *netbooks* (ainda não utilizados em todas as escolas). A Secretaria Municipal de Educação, no cumprimento da LDB, tem realizado vários cursos de capacitação para melhor aproveitamento das novas tecnologias.

Acrescentem-se às questões apresentadas, as entrevistas das coordenadoras de História da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME) que ocorreram nos meses de outubro e novembro, após a análise das entrevistas dos professores que haviam revelado a importância da formação continuada.

A primeira entrevista ocorreu nas dependências da sala de reuniões do Edifício Delta, 7º andar, onde se encontra o Departamento de Ensino Fundamental e as coordenações de todas as disciplinas da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. A primeira coordenadora entrevistada é graduada em Ciências Sociais, possui especialização em magistério superior e em História, possui mestrado em Educação e, atualmente, faz doutorado em Educação. Trabalha na Rede há mais de trinta anos e está na coordenação de História há doze anos.

²⁴ Coordenadora de História da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba-PR.

A segunda coordenadora de História da SME entrevistada optou pelo prédio do Centro de Capacitação da Prefeitura para a realização da entrevista. Sua graduação foi Ciências Sociais e possui mestrado, doutorado e pós-doutorado em Educação, com ênfase em Educação Histórica. Trabalha na Prefeitura desde 1972 e na Coordenação de História, primeiro de 1985 a 1988 quando eram Estudos Sociais, depois, em 1993 foi convidada novamente para trabalhar com História, e na Secretaria de Educação desenvolveu várias funções, mas nessa formatação da Coordenação de História desde 2002/ 2003.

De acordo com as coordenadoras, a Coordenação de História tem diferentes funções: de escrita de Diretrizes, Currículo Básico; de fazer pareceres de livros e cursos, dar cursos e palestras; mas seu maior enfoque é a formação continuada de professores generalistas de 1º ao 5º, de professores especialistas do 6º ao 9º e pedagogos também.

As entrevistadas discorreram sobre a importância da formação continuada como a forma pela qual os professores de História podem repensar suas práticas, como também, favorece a diminuição da cisão entre a Universidade e o professor do Ensino Fundamental.

Além disso, ambas reafirmaram que a opção de formação continuada sob a perspectiva da Educação Histórica favorece o professor a sair da posição de transmissor de conhecimento para uma postura de professor-pesquisador, na qual passa a ser o construtor de conhecimento histórico, tendo como objeto os elementos de sua própria prática.

Acrescentaram que as formações continuadas, na modalidade de cursos de extensão universitária, na perspectiva da Educação Histórica começaram em 2010 sob a Coordenação da Professora Maria Auxiliadora Schmidt, em uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e a Universidade Federal do Paraná (UFPR), através do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH). Como explicado no trecho da entrevista da segunda coordenadora

Naquele momento tínhamos em torno de 10 ou 12 professores envolvidos no curso. Foi uma coisa muito inicial, estudos do Peter Lee (conceitos substantivos e epistemológicos), aula oficina, Tânia Gaia (questão de patrimônio material e imaterial) e os pressupostos da aula oficina, e da Unidade Temática Investigativa baseada na Lindamir Fernandes. Foi um desabrochar da Educação Histórica na rede municipal. Foi o primeiro contato, o resultado dos trabalhos foi muito rico. Em termos de aprendizagem, especificamente, os professores relatavam que os alunos se envolveram

muito, fizeram atividades diferenciadas e que eles gostaram. Como resultado de trabalho dos professores nós tivemos dois eventos em que os professores relataram suas experiências em sala de aula com a Educação Histórica. Um dos eventos foi na UFPR e o outro na Universidade Estadual de Londrina (que eu lembro que a Professora Isabel Barca estava presente e encantou-se com o trabalho dos nossos professores). Foi o início do resultado de uma caminhada. (...) Dos professores que se envolveram, alguns continuam até hoje, outros não continuam por motivos particulares e profissionais. Mas foi ali que começou nosso trabalho especificamente. Mas vejo com resultados mais positivos do que dificuldades. (Coordenadora de História 2)

Em 2011, foi realizado o curso “O trabalho com fontes e a produção de narrativas em aulas de História: mediação das tecnologias da informação e da comunicação”, em que um dos objetivos específicos, segundo o projeto, era subsidiar os participantes em relação aos procedimentos de investigação em ambientes digitais, na perspectiva da Educação Histórica. Sobre o curso, a primeira coordenadora entrevistada diz

Nós fizemos dois movimentos: a parceria com a UFPR através da professora Maria Auxiliadora dando o curso de formação de 6º ao 9º ano e ampliando o primeiro modo que tínhamos feito anteriormente, buscando a questão das novas tecnologias e sua articulação com o que está posto no ensino de história e a Ed. Hist.. E nesse desafio, já tivemos professores que mergulharam a fundo nessas questões da web e apareceu o seu trabalho, o trabalho com os blogs (...) Criaram-se modos de ensinar e aprender História a pela própria tecnologia. O outro professor fez uma pesquisa nos vídeos do Youtube. Os professores têm seus trabalhos no Portal da ed. Hist.. onde mostram o seu caminhar, suas prática e a metodologia. Mostram o seu conhecimento e é preciso registrar para outro colega pode conhecer e quem sabe criar outros caminhos. Os desafios postos aos professores têm trazido resultados interessantes. (Coordenadora de História 1)

E a segunda coordenadora reforça que o curso ocorreu na Sala Digital do LAPEDUH na Universidade Federal do Paraná

Esse curso de 2011 foi uma parceria bem grande e o espaço de trabalho era na sala digital da UFPR, coordenado pela Profª Maria Auxiliadora Schmidt. Eu lembro que na época era mais um desafio para nós. Além da Educação Histórica que já estávamos em uma caminhada de um ano, era mais um desafio que a Professora Maria Auxiliadora nos colocava. A partir do momento que alguns professores já tinham uma facilidade para trabalhar com as tecnologias, com as linguagens contemporâneas e outros tinham mais dificuldades. Foi um desafio enorme para muitos professores, alguns lideram com mais facilidade. Os resultados disso foram fruto das experiências em sala de aula. Lembro-me de ter levado o Professor Facal para visitar as dependências da sala com a lousa digital da Escola Municipal Papa João XXIII que os professores e alunos mostraram o resultado dos trabalhos realizados a partir de fontes retiradas a internet. (desafios de continuar a caminhada da Educação Histórica e da utilização da fontes alocadas na web). Os relatos de experiência e as metodologias (‘Como trabalhar com’) encontram-se no Portal da Educação Histórica do LAPEDUH/ UFPR. No

caso, um professor com o *Youtube* e uma professora com *blogs* e outros trabalhos sobre busca de fontes e imagens. A aprendizagem como um resultado positivo, isso falado pelos professores. A tecnologia que o aluno usa e o professor teve que se adequar. Alguns já usavam, mas outros tiveram que se aprender a lidar com isso. (Coordenadora de História 2)

A partir dessas colocações, pode-se reafirmar a ideia de que a relação com a aprendizagem histórica dos professores teria se modificado na medida em que tiveram contato com os pressupostos da Educação Histórica, mediadas pelas TIC's.

Nesse sentido, o professor pôde assumir uma postura de produção de conhecimento, pensar desde a pesquisa de fontes em arquivos virtuais, fundamentadas teoricamente, e propor metodologias de trabalho a partir da sua prática em sala de aula e das problematizações colocadas dentro do ambiente da Sala Digital. Como afirma Schmidt “A sala de aula não é apenas onde se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constroem sentidos. Trata-se de um espetáculo impregnado de tensões em que se torna inseparável o significado da relação teoria e prática, ensino e pesquisa.” (SCHMIDT, 2004. p. 57)

Os trabalhos alocados no Portal da Educação História mostram que existe a possibilidade de o professor aprender História a partir das fontes históricas alocadas na *Web*, logo, é possível ensinar História a partir dessas fontes e transformá-las em evidências, como mostrou a professora Isaura. Além disso, os alunos são capazes de superar o senso comum, como demonstrado em todos os trabalhos.

Após a apresentação do Portal, acredita-se na importância de apresentar as metodologias contidas nele no próximo subtítulo.

4.1.2 Metodologias de ensino de História com documentos históricos em arquivos digitais

Vários pesquisadores têm defendido a pesquisa nos *arquivos oficiais e não-oficiais* que encontram-se alocados na *web*. E mais, que são necessárias mudanças nos Ensinos Fundamental e Médio em que se veja a *web* como espaço de aprendizagem quando

(...) apoia o aluno a realizar uma viagem no tempo ajudando a contextualizar e a interpretar qualquer época histórica com elementos como as fontes primárias. Desta maneira, elementos patrimoniais histórico-artísticos, arqueológicos, arquitetônicos ou paisagísticos que apresentam dificuldades singulares de interpretação se abrem ao entendimento²⁵. (MARTIN, 2011.p.38 Tradução da autora).

No contexto de transformações e novas perspectivas para o Ensino de História, vários historiadores são unânimes ao dizer que é fundamental capacitar os professores de História para o uso de fontes em arquivos digitais, acessíveis pela *internet*. E dizem desconhecer qualquer iniciativa no sentido de pensar novas metodologias de ensino com o foco na relação de aprendizagem proporcionada pela utilização de fontes primárias.

Assim, apresentam-se duas metodologias de Ensino de História criadas no ambiente da Sala Digital da Universidade Federal do Paraná, a partir do curso “O trabalho com fontes e a produção de narrativas em aulas de história: mediação das tecnologias da informação e da comunicação²⁶”.

A primeira metodologia a ser apresentada foi produzida pela professora Júlia, em que a mesma optou por trabalhar com *blogs* de professores de História por entendê-los como espaço de memória, um diário eletrônico e, portanto, um espaço em que se pode encontrar fontes primárias, sob a perspectiva de que são *arquivos digitais não-oficiais*.

Após o levantamento de que cerca de 60% dos seus alunos, naquele ano, tinham *blogs*, a Professora Maria Auxiliadora Schmid propôs que a Professora Júlia construísse uma metodologia de trabalho com *blogs* em aulas de História, que se apresenta abaixo.

²⁵ “Y por outro lado, apya al alumno a relizar um viaje em el tempo ayudando a contextualizar y a interpretar cualquier época histórica com elementos como las fuentes primarias. De esta manera, elementos patrimoniales histórico-artísticos, arqueológicos arquitecturales o paisagístico que presentan dificultades singulares de interpretación se abren al entendimiento.” (MARTIN, 2011.p.38 Tradução da autora).

²⁶ Vale ressaltar que as metodologias ora apresentadas fundamentam-se nos princípios contidos em BARCA, I. **Aula Oficina: do projecto à avaliação**. In: BARCA, I. (Org.). Para uma educação histórica com qualidade. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004. p.131-144. Como também, FERNANDES, Lindamir Zeglin. **Unidade Temática Investigativa na Perspectiva da Educação Histórica**. SEED/PDE/UFPR. 2010.

4.1.2.1 Metodologia de trabalho com *blogs*

a) Identificação do blog

A primeira etapa da metodologia é a seleção de um *blog* de um professor de História, pelo professor que colocará em prática a metodologia, e a identificação do *blog* do professor de História, quem é o *blogueiro* e o seu perfil, quem realiza as postagens; o público alvo; os tipos de formatação e os espaços de comentários.

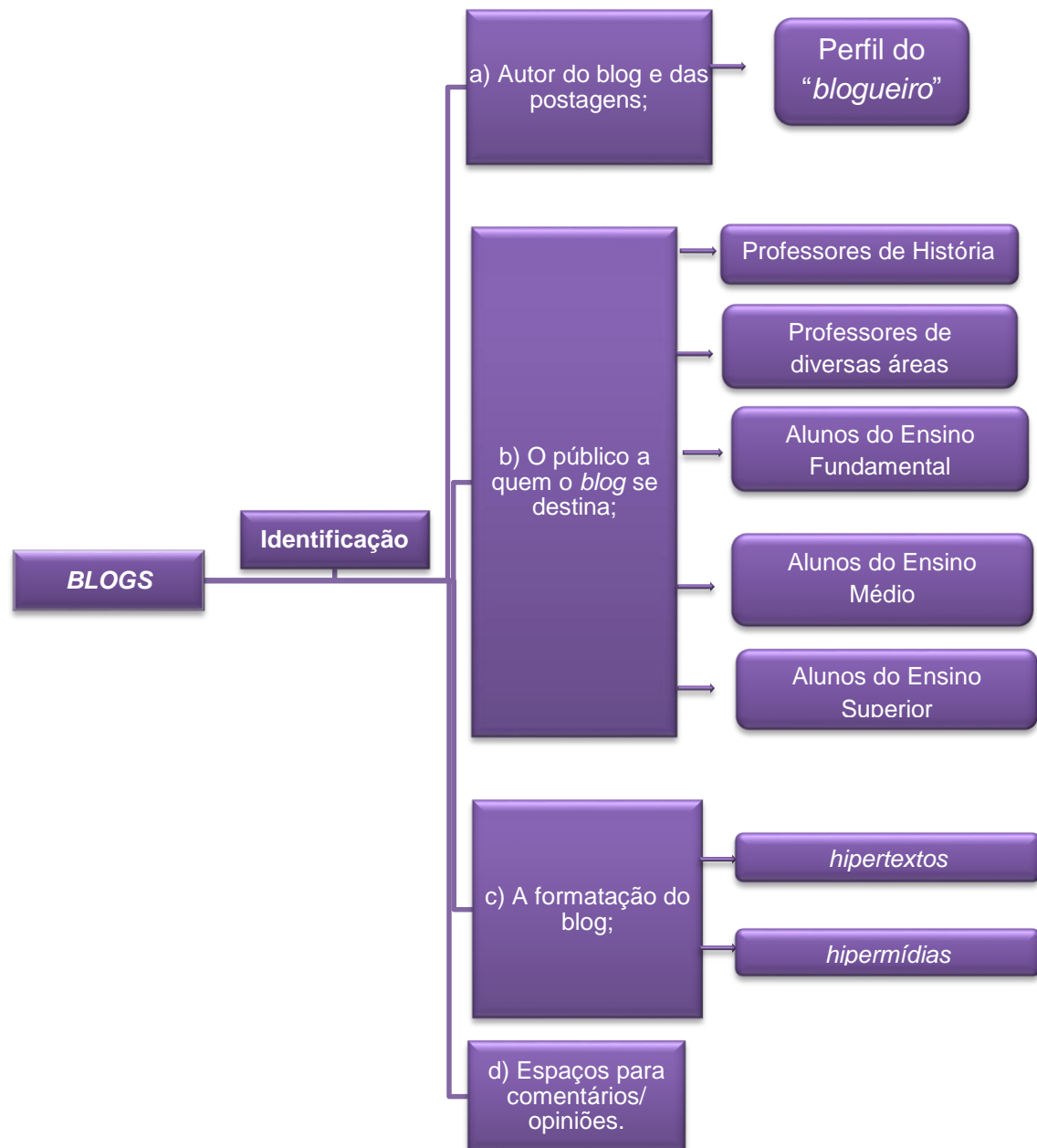
- Identificar o autor do blog e quem realiza as postagens: sua formação acadêmica; experiências profissionais, políticas e religiosas (na linguagem da web, o “perfil do *blogueiro*”);

- Identificar o público a quem o *blog* se destina: professores de história; professores de diversas áreas; alunos do Ensino Fundamental; alunos do Ensino médio; alunos do Ensino Superior;

- Identificar a formatação do blog: se possui hipertextos e/ ou hiperlinks (textos escritos; contém áudio; vídeos);

- Identificar se existem espaços para comentários/ opiniões.

FIGURA 2 – IDENTIFICAÇÃO DOS *BLOGS*



b) Identificação das fontes²⁷

Nesta etapa o professor precisa identificar as fontes que se encontram alocadas no *blog*, partindo do princípio de que:

FIGURA 3 – IDENTIFICAÇÃO DAS FONTES PRIMÁRIAS

²⁷ A identificação das fontes baseia-se nas ideias de SCHMIDT, M.A.; CAINELLI, M. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

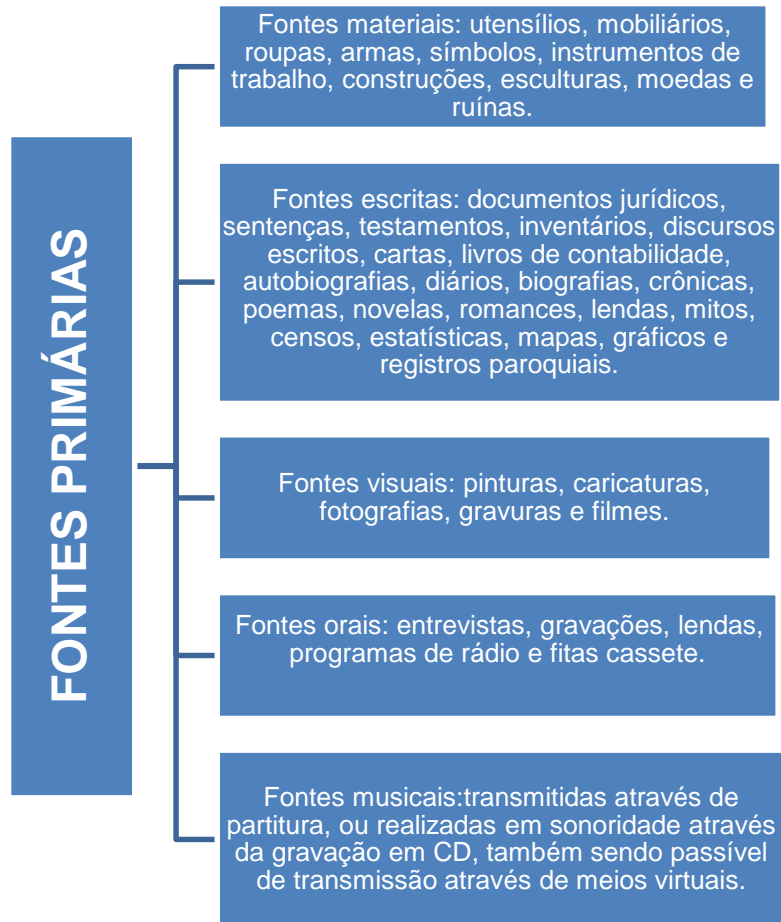


FIGURA 4 - IDENTIFICAÇÃO DAS FONTES SECUNDÁRIAS



E, sob a seguinte perspectiva de identificação:

- O próprio *blog* como fonte

Neste caso, o *blog* se apresenta como fonte primária: escrita, visual, oral ou audiovisual e é visto como objeto de pesquisa pelo historiador.

- O *blog* como espaço de postagem de fontes digitalizadas

Nesta hipótese, o *blog* é visto como um espaço em que são postadas fontes primárias ou secundárias digitalizadas.

- O *blog* como espaço de narrativas históricas

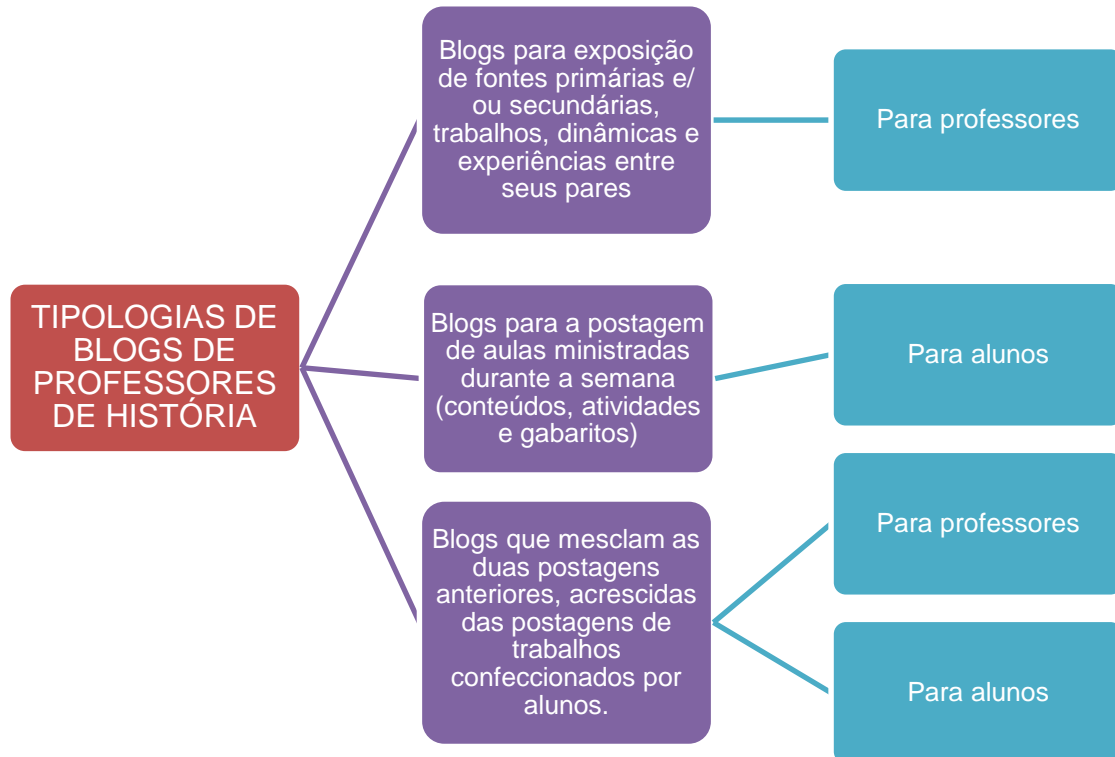
Nestes *blogs* faz-se um diferencial necessário dos outros tipos de postagens, em que a narrativa histórica seja fruto da investigação sob o método historiográfico.

c) Tipologias de *blogs* de professores de história

Esta é uma etapa em que o professor deve identificar a tipologia do *blog* a ser pesquisado, segundo a seguinte classificação²⁸:

FIGURA 5 - TIPOLOGIAS DE BLOGS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

²⁸ Esta classificação não é prescritiva, ou seja, podem surgir outras formas de classificação, a partir de novas pesquisas.



- *Blogs* para exposição de fontes primárias e/ ou secundárias, trabalhos, dinâmicas e experiências entre seus pares;

- *Blogs* para a postagem de aulas ministradas durante a semana (conteúdos, atividades e gabaritos) para o acesso dos alunos;

- *Blogs* que mesclam as duas postagens anteriores, acrescidas das postagens de trabalhos confeccionados por alunos. Neste caso, o blog destina-se tanto a professores quanto a alunos.

Depois de identificar e classificar o *blog* segundo as perspectivas apresentadas, o professor volta-se ao trabalho direto com os alunos:

d) Metodologia de pesquisa com *blogs*

- Levantamento das ideias tácitas dos alunos sobre o tema ou conceito substantivo escolhido (Podem ser utilizados questionários, chuva de ideias).

Neste item o professor precisa fazer o levantamento dos conhecimentos que os alunos já possuem sobre a temática que ele pretende trabalhar;

- Categorização das ideias tácitas.

Aqui, o professor deve observar as respostas dos alunos e tentar aproximar as respostas, através da similaridade entre si, e estabelecer categorias das mesmas;

- Tabulação dos dados.

Por fim, organizar os dados em gráficos e identificar o conceito ou conceitos de segunda ordem que precisam ser trabalhados.

e) A pesquisa

O momento da pesquisa demanda do professor a confecção de um roteiro para ser entregue aos alunos, bem como a apresentação de pelo menos duas opções de *blogs* (previamente analisados pelo professor) para que os alunos a realizem. Como o roteiro que segue:

- Selecionar blogs que abordem o conceito de segunda ordem a ser pesquisado e listá-los para que os alunos escolham um;

- Determine o Título;

- Porque a escolha deste blog em especial?

- Determine o Autor;

- Identifique o assunto;

- Período Abordado pelo autor;

- Indicar se são utilizados hipertextos e/ ou hiperlinks;

- Explicação do documento;

- Destacar os *pontos importantes dos hipertextos e/ ou hiperlinks*;

- A narrativa procura expor a verdade?

- Pretende atingir um grupo de pessoas em particular? Qual?

- O que é realçado na narrativa?

- Como a postagem expressa a realidade? Dê exemplos.

- Com quais objetivos a narrativa foi produzida?

- Quais eventos importantes ocorreram quando o fato principal da narrativa aconteceu?

- Quais as relações entre os acontecimentos ocorridos em outros lugares com o abordado pela narrativa?

- Quais intenções essas relações revelam?

f) Produção da narrativa histórica

Para a conclusão da metodologia propõe-se a produção de uma narrativa histórica que pode ter os mais diferentes formatos: *power-points*; vídeos; textos escritos; *hipertextos* e *hipermídias*; músicas; paródias. O resultado dependerá da criatividade dos professores e alunos.

4.1.2.2 Metodologia “como trabalhar vídeos da *internet*”

Outra metodologia que foi produzida durante o curso na Sala Digital e consta do Portal da Educação Histórica foi construída pelo professor Geraldo, intitulada “Como trabalhar vídeos da *internet*”. Nela o professor construiu uma forma bastante contundente para se trabalhar com vídeos alocados em arquivos virtuais.

Em sua metodologia, o professor também propõe a seleção de um conceito substantivo e a iniciação de uma Unidade Investigativa²⁹ com seus alunos. Depois, o professor realiza a busca de vídeos na *web* através de buscadores (*Google*, por exemplo) que abordem o conceito substantivo, categorizando-os segundo 4 vetores: vídeos de alunos; de professores; desenhos animados e documentários.

Paralelamente, o professor precisa identificar o conceito ou conceitos de segunda ordem que precisarão ser abordados durante a prática. A partir de então o professor deverá proceder a análise dos vídeos partindo do critério primeiro da Plausibilidade, aproximando-se do cientificismo e da verdade histórica.

Outro critério de seleção usado por Geraldo é o da Adequação: da imagens com a narrativa; do anacronismo; da adequação da linguagem para a faixa etária. Após a análise por parte do professor e da seleção dos vídeos que serão trabalhados, o professor sugere trabalha-los como fontes e, portanto, precisam de todas as identificações que quaisquer fontes necessitariam.

Dentre as identificações do professor Geraldo estão: a autoria do vídeo; data; local de acesso. A seguir, perguntar a temática e verificar as possíveis inferências que

²⁹ Ver: FERNANDES, Lindamir Zeglin. SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. A reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina à unidade temática investigativa. PDE/UFPR. Disponível em: Acesso: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/158-4.pdf>.

podem ser feitas a partir do conteúdo de segunda ordem a ser trabalhado. E, finalmente, trabalhar com os alunos a visão de passado abordada no vídeo.

Apresentaram-se estas metodologias para demonstrar que é possível uma aprendizagem histórica de professores por meio das tecnologias da informação, uma vez que somos capazes de criar metodologias e estratégias que desencadeiem os processos de aprendizagem histórica em sala de aula.

E foi justamente dessa perspectiva de que é possível uma aprendizagem histórica por meio das tecnologias da informação e comunicação que se partiu para a realização das entrevistas com professores de História que participaram do mesmo curso.

4.2 - A APRENDIZAGEM HISTÓRICA DE PROFESSORES MEDIADA PELAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Nesta seção procurou-se abordar a construção e os resultados fruto da análise das entrevistas e, portanto, a aprendizagem dos professores de História e mediadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação.

4.2.1 Da construção do objeto à análise das entrevistas

Em concordância com a orientadora desta pesquisa de Mestrado, foram convidados para contribuírem com esta pesquisa, através de entrevistas: uma professora do Grupo de Araucária³⁰, (com quem se realizou o estudo exploratório, agora incorporado à pesquisa), cinco professoras e dois professores de História, de escolas municipais de Curitiba, que fazem parte do grupo de professores que realizam os cursos de formação continuada em uma parceria estabelecida entre a Secretaria

³⁰ A professora Milene foi selecionada para o estudo exploratório porque participa de capacitação, desde 2004, no município de Araucária. Capacitação esta realizada em parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Araucária e a UFPR, cujos cursos são ministrados pela Professora Doutora Maria Auxiliadora Schmidt.

Municipal de Educação de Curitiba, sob a Coordenação de História, e a Universidade Federal do Paraná, através da pessoa da Professora Doutora Maria Auxiliadora Schmidt. Além de mais duas entrevistas, cada uma delas feita com uma das coordenadoras de História da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.

Dentre o grupo selecionado, somente a professora de Araucária, duas professoras e dois professores da Rede Municipal de Educação de Curitiba aceitaram o convite.

As entrevistas com os professores foram realizadas entre novembro de 2012 e outubro de 2013. Assim, foi realizado um total de cinco entrevistas, em que a professora Milene, no Prédio D. Pedro I da Universidade Federal do Paraná, em uma sala de aula no 5º andar; a professora Elza e o professor Geraldo foram entrevistados nas escolas municipais em que estavam lotados; e a professora Zilda e o professor Pedro foram entrevistados nas dependências do LAPEDUH, na UFPR.

O roteiro foi elaborado a partir da leitura da tese do pesquisador Marcelo Fronza, com o auxílio da orientadora deste trabalho. Como o instrumento principal da pesquisa foi a entrevista, pensou-se em um instrumento que fosse capaz de agregar diferentes abordagens, principalmente a questão da narrativa. Assim, optou-se pela utilização da entrevista episódica, uma vez que

As entrevistas episódicas buscam explorar as vantagens tanto da entrevista narrativa quanto da entrevista semiestruturada. Aproveitam a competência do entrevistado para apresentar experiências, dentro do curso e do contexto destas, como narrativas. Os episódios, quando tratados como um objeto dessas narrativas e como uma abordagem às experiências relevantes em relação ao sujeito em estudo, permitem uma abordagem mais concreta em comparação com a narrativa da história de vida. Por outro lado, e contrastando com a entrevista narrativa, rotinas e fenômenos cotidianos normais podem ser analisados com esse procedimento. (...) Na entrevista episódica, o alcance das experiências não se restringe àqueles elementos que podem ser apresentados em uma narrativa. Ao orientar em relação a uma série de questões-chave acerca das situações a serem relatadas e dos conceitos a serem definidos, o entrevistador dispõe de mais opções para intervir no curso da entrevista a fim de dirigi-la. Assim, a situação extremamente unilateral e artificial apresentada na entrevista narrativa é aqui substituída por um diálogo mais aberto, no qual as narrativas são empregadas apenas como uma forma de dados. Ligando narrativas com sequências de pergunta e resposta, esse método entende a triangulação de diferentes abordagens como base da coleta de dados. (FLICK, 2004.p.121)

Os roteiros de entrevistas foram construídos a fim de extrair elementos que, através de narrativas, apontassem a relação de experiência que os entrevistados

estabelecem com as fontes históricas que estão alocadas na *internet*. Uma vez que entende-se que

A narrativa histórica é muito mais fundamental e sempre discursiva, porque ela se destaca como um ato de fala no contexto da interação da vida prática humana, e porque essa interação não pode ser pensada de forma que cada ator envolvido tenha perdido sua capacidade de julgamento desde o início, quando se trata de se orientar culturalmente nos acontecimentos do tempo e no trato com os outros. Sempre que os homens utilizam seu intelecto na interação com os demais, mediante a narrativa histórica, para se afirmar na orientação temporal de sua vida prática, a ciência está fundada no mundo da vida concreta. (RÜSEN, 2012.p.41)

As entrevistas dos professores foram divididas em três etapas. A primeira etapa consistia de perguntas de identificação, formação acadêmica e profissional dos professores.

A segunda fazia um levantamento sobre espaços onde o professor prepara suas aulas, o tempo direcionado para isso e como ocorre o planejamento e a pesquisa em bancos de dados e arquivos dentro e fora da *web*.

A terceira etapa buscou entender como os professores entrevistados se relacionavam com o conhecimento histórico alocado na *web*, incluindo desde a periodicidade da utilização das fontes encontradas em arquivos virtuais até questões-chave surgida da leitura de artigo ou relatos de experiência feitos pelos mesmos professores. Assim, cada entrevista possuía uma terceira etapa particular, como constam dos apêndices 1 ao 5.

Por outro lado, foram entrevistadas as duas coordenadoras de História do Departamento de Ensino Fundamental da SME para melhor expor a relação entre as iniciativas dessa coordenação, com relação à formação continuada e à utilização da Educação Histórica como referência teórica para o trabalho dos professores desta rede de ensino.

Cabe colocar que, para que se pudessem realizar as entrevistas em qualquer uma das escolas municipais de Curitiba, foi necessário requisitar uma autorização especial³¹ para a pesquisa, mediante apresentação do projeto de mestrado, bem como, as escolas em que se intencionavam realizar as visitas.

No processo de análise foram utilizadas as contribuições propostas pelas autoras Laurinda Ramalho de Almeida e Regina Célia Almeida Rego Brandini como

³¹ Ver anexo 1.

metodologia de análise. Nas proposições das autoras, a “análise é o processo que conduz à explicitação da compreensão do fenômeno pelo pesquisador” (ALMEIDA; BRANDINI, 2004. p. 71) e devem, portanto, ser consideradas as subjetividades dos sujeitos envolvidos.

Desta feita, o principal objetivo a ser atingido nas entrevistas era descobrir **se é possível uma aprendizagem histórica de professores por meio da mediação das tecnologias de informação**. Durante o processo de análise da entrevista do estudo exploratório foi possível identificar e categorizar algumas questões, relativas à experiência de aprendizagem histórica que se tornaram fundamentais à pesquisa e que foram adotadas como categorias permanentes da mesma.

A primeira professora que foi entrevistada, fez parte do estudo exploratório e que passa a ser chamada de Milene, é professora de História do Ensino Fundamental II há dez anos, na Prefeitura Municipal de Araucária e é aposentada pela Prefeitura Municipal de Curitiba, com trinta anos de trabalho, onde foi diretora e coordenadora. Também trabalhou como professora do Estado do Paraná em CEBEJA (com jovens e adultos, principalmente com operários de diferentes fábricas no município de Araucária). Possui graduação em História e Geografia e especialização em História e Geografia do Brasil, além de ser participante do curso de formação continuada sob a orientação da professora Maria Auxiliadora Schmidt, em parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Araucária e a Universidade Federal do Paraná, através do LAPEDUH.

A segunda professora entrevistada, a quem chamou-se de Zilda, é professora de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de Curitiba há 23 anos, possui licenciatura plena em História e pós-graduação em Metodologia do Ensino de História e participa constantemente de formação continuada relacionada à metodologia de ensino de História. Do ano de 2010 até 2013, Zilda tem participado de um grupo em parceria com a Secretaria Municipal de Curitiba e a Universidade Federal do Paraná, na perspectiva da Educação Histórica.

O professor entrevistado também é professor de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental na SME de Curitiba, há 12 anos, tem licenciatura plena em História e pós-graduação lato sensu em História do Brasil e também é professor de História dos Ensinos Fundamental e Médio, na Secretaria Estadual de Educação do Paraná. Geraldo, como passou a ser chamado, participa dos cursos de formação continuada, desde 2010, dos mesmos cursos proporcionados pela parceria da

Secretaria Municipal de Curitiba com a Universidade Federal do Paraná, no viés da Educação Histórica.

A professora que denominada de Elza, a quarta entrevistada, tem 17 anos de trabalho na SME em dois concursos e Professora dos Anos Finais desde 2002. Elza é graduada em História e possui especialização em História em Sala de Aula. Participa de formação continuada desde 2010, em extensão universitária através do LAPEDUH.

O último professor entrevistado, sob o nome fictício de Pedro, trabalha há dois anos na SME e participa da formação continuada, junto ao LAPEDUH, desde então. Possui Licenciatura em História pela UFPR, Especialização em Imagens, Linguagens e História pela UFPR, Mestrado em Educação na Linha de História e Ensino no PPGE da UFPR. Trabalhou com turmas do Ensino Fundamental II nos anos de 1997, 1998, 1999, 2000, 2012 e 2013. E de 2001 a 2012 trabalhou somente com Ensino Médio e Superior.

Além de possibilitarem a elaboração das categorias, as entrevistas sinalizaram questões importantes. Dentre elas, identificou-se que todos entrevistados possuem produção científica, artigos e comunicações em congressos. Diante disso, pode-se dizer que a formação continuada tem diminuído a cisão entre a universidade e o chão da escola e retirado os professores de História de uma postura passiva para uma postura ativa diante de sua prática profissional e da produção de conhecimento.

Aqui se vê a práxis do professor-pesquisador, capaz de unir a teoria à prática, o professor conhece a teoria, pesquisa documentos históricos e produz, através de uma metodologia (criada ou não por ele), uma relação de experiência de aprendizagem em sua sala de aula.

Também foi possível verificar que as relações de aprendizagem categorizadas só foram possíveis porque todos os professores que colaboraram com a pesquisa frequentaram a formação continuada, em parceria com a UFPR através do LAPEDUH. E, portanto, tiveram acesso à Educação Histórica e tornaram-se capazes de mudar a forma pela qual se relacionam com os conteúdos substantivos e de segunda ordem a serem trabalhados, uma vez que são capazes de investigar as ideias tácitas dos seus alunos, selecionar diferentes fontes históricas (inclusive em arquivos digitais) e pede a eles que produzam narrativas históricas. (GEVAERD, 2013)³²

³² Ver: GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. **Ensino de História na perspectiva da Educação histórica: o caso da rede municipal de Curitiba.** Palestra apresentada no II Seminário Internacional

4.2.2 O estudo exploratório

Este estudo exploratório consistiu na análise de um relato de experiência de uma professora de História do Município de Araucária, no estado do Paraná, Brasil, em 2011, com 27 alunos de 6º ano, sendo 15 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, variando a faixa etária entre 11 e 15 anos. Como também a confecção e aplicação de uma entrevista com a professora autora do relato de experiência.

O critério de escolha da professora para o estudo exploratório levou em conta que a mesma faz parte de um grupo de professores de História do município de Araucária - PR que trabalha sob a perspectiva da Educação Histórica e participa de formação continuada, desde o ano de 2004, com a Professora Doutora Maria Auxiliadora Schmidt. Além disso, o fato do seu relato de experiência ter sido selecionado para compor o Portal da Educação Histórica (www.educahis.ufpr.br) devido seu trabalho com fontes histórica contidas na *web*.

Os dados levantados no relato de experiência indicaram que a professora partiu de uma carência de orientação da vida prática (RÜSEN) dos alunos para a realização do trabalho com eles, como no trecho que segue

A partir do relato de histórias de várias alunas sobre as relações de violência sofrida por elas, suas mães, irmãs ou outras mulheres da cidade, refletindo o conceito de violência de gênero utilizado por Joan Scott em seu livro *Gênero Uma Categoria Útil de Análise Histórica*: “Violência é qualquer ação ou conduta, baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, sem distinção de raça, classe, religião, idade ou qualquer outra condição, tanto no espaço público como no privado”, decidi fazer um trabalho sobre a condição da mulher no presente e no passado nas diferentes sociedades. (Relato de Experiência 01)

Seu trabalho com os alunos buscou investigar como conceito de segunda ordem³³ a atribuição sentido ao passado (outros tempos e outros lugares) através de

de Educação Histórica: A didática da história e a formação da consciência histórica, que se realizará nos dias 12 e 13 de Julho de 2012, Santa Maria: Rio Grande do Sul.

³³Entende-se por os conceitos de "segunda ordem" aqueles relacionados com a análise e a pesquisa especificamente históricas: relevância, evidência, mudança, causalidade, empatia, ética e narrativas (LEE, 2005).

alguns recortes da História, observando as condições de submissão e exploração que a mulher vem passando e sofrendo como explicação histórica, bem como, as possibilidades de mudanças deste paradigma.

Para tanto, a professora dividiu o trabalho em quatro momentos: no primeiro momento ela realizou o levantamento dos conhecimentos prévios, após a leitura de texto do livro didático que apresentava uma visão sobre as mulheres e estrangeiros na Grécia Antiga, possibilitando reconhecer uma carência de orientação temporal (RÜSEN), uma vez que não compreendiam o significado de Antiguidade.

No segundo momento, os alunos iniciaram a pesquisa no *site* www.youtube.com em que localizaram vídeos de Chico Buarque de Holanda, principalmente da música *Mulheres de Atenas* que apresenta uma crítica à condição das mulheres brasileiras durante a década de 1970, comparando-as às condições das mulheres atenienses.

Esta pesquisa despertou nos alunos a necessidade de fazerem “muitos relatos de histórias de familiares em que mulheres viveram ou vivem em condições de submissão tais quais as mulheres de Atenas”.

Depois disso, os alunos assistiram o curta-metragem de animação com oito minutos de duração – depositado no *youtube* - *Vida Maria* de Marcio Ramos, de 2006 que “conta a história de Maria e suas filhas impedidas de aprender a ler e escrever por terem que trabalhar vivendo numa comunidade pobre do nordeste brasileiro”.

Em outra aula, os alunos puderam ter contato com *As Marias* do escritor curitibano Dalton Trevisan, escrito em 1968 em Curitiba, pesquisado na *web* pela professora.

Por fim, a professora apresenta um último documentário encontrado no *youtube* *Uma Terra Para Rose*, que narra a história de uma camponesa que, no Rio Grande do Sul, na década de 70 ajuda a fundar um movimento de luta pela reforma agrária no Brasil (MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra). E solicita uma pesquisa sobre outras mulheres que romperam com o paradigma da submissão.

O terceiro momento foi marcado pela produção de narrativas históricas pelos alunos.

Já no quarto momento, a professora apresenta os resultados obtidos com o trabalho realizado na *web*, transcrito abaixo

O uso da internet nas aulas de História garantiu uma pesquisa maior em menor tempo e uma variedade de fontes que atribuiu qualidade ao trabalho, além de despertar grande interesse dos alunos.

Lendo as narrativas dos alunos é fácil constatar que os alunos fizeram uma relação presente, passado quanto às relações sociais, identificando mudanças e permanências na História no conteúdo específico Grécia Antiga, contextualizando com o presente.

Alguns problemas devem ser ditos com relação ao trabalho com informática: nosso laboratório é pequeno, a internet é lenta, o trabalho tem que ser interrompido quando outro professor precisa usá-lo.

Todos os vídeos e material foram escolhidos pelo professor por acreditar que nesta idade é muito mais difícil e demorado deixar que eles procurem o material a ser pesquisado, talvez com alunos mais velhos seja possível fazê-lo. (Professora Milene)

O relato de experiência desta professora apresenta uma série de elementos interessantes para legitimar a relação com a *web* aulas de história “(...) porque a revolução tecnológica que está ocorrendo perante nossos olhos e que modificou profundamente a nossa existência mesmo nos aspectos mais triviais do dia-a-dia deve ser analisada em suas implicações.” (GINZBURG, 2010. Palestra)

Além disso, pode-se identificar que a pressão da experiência temporal do presente foi trabalhada sobre a representação interpretativa do passado, pois os alunos envolvidos adquiriram a capacidade de interpretar a sua experiência presente. (RÜSEN, 2012)

No intuito de tirar algumas dúvidas sobre a relação da mesma professora com o conhecimento histórico que está na *web*, realizou-se uma entrevista composta por, aproximadamente, 24 questões. Da análise da entrevista surgiram cinco categorias, dentre elas aquelas ligadas à experiência da aprendizagem histórica, com base no referencial ruseniano: Critérios da confiabilidade das fontes; Acessibilidade das fontes; Relação diacrônica quantitativa com as fontes; Relação diacrônica qualitativa com as fontes e Relação sincrônica com as fontes; que permanecem sustentadas, como demonstrado no próximo subtítulo.

4.2.3 Os professores e suas aprendizagens: o que dizem as entrevistas

As categorias **Critérios da confiabilidade das fontes; Acessibilidade das fontes; Relação diacrônica quantitativa com as fontes; Relação diacrônica qualitativa com as fontes e Relação sincrônica com as fontes** surgiram a partir da

análise do estudo exploratório, confrontado com a Teoria da Aprendizagem Histórica de Rüsen, no tocante à experiência.

4.2.3.1 A confiabilidade das fontes

Esta categoria refere-se, primeiramente, à preocupação em buscar as fontes alocadas na *web* como evidências do passado, sob o princípio da confiabilidade. Então, o professor aprender a usar a fonte que está na *web* significa que ele deva colocar em questão a confiabilidade da própria fonte, aprender a transformar a fonte em uma evidência do passado histórico. Mas para isso, é necessário que ele saiba primeiro precisar o que é uma fonte e que a mesma não é uma prova do real e sim uma representação do real em um dado discurso.

A confiabilidade das fontes tornou-se evidente através das respostas a perguntas como “**Que critérios você usa para a seleção dessas fontes históricas que estão na *web*?; O que você entende por checar a seguridade de determinada visão de passado em vídeos de *internet*? Como pode ser feita essa checagem?; Esse tipo de checagem pode ser feita com outros tipos de fontes que estão na *web*? Como você costuma fazer?**”. A tabela a seguir apresenta as respostas às questões que possibilitaram a construção da categoria.

TABELA 3 - CONFIABILIDADE DAS FONTES

Professor(a)	Categoria – Da confiabilidade das fontes
Milene	Eu acredito que para se buscar as evidências do passado a partir da Web precisamos ter a premissa da confiabilidade, então buscar em sites de instituições como bibliotecas, museus e/ou arquivos públicos.
Zilda	Uma das questões da web é o risco que a gente corre com o que está escrito lá. Às vezes como a gente mesmo trabalhando dentro da escola, em sala de aula como é uma relação muito pessoal do aluno com a máquina e são muitas informações, nem sempre a gente tem condições de analisar historicamente, pedagogicamente tudo aquilo que está lá. Então muitas vezes escapam algumas coisas, algumas informações equivocadas, não científicas que tem. E isso é uma dificuldade. Erros, equívocos, né? Equívocos científicos são muito comuns. E outra questão é a forma como os alunos se relacionam com a web, a web é um grande deus de saber absoluto. Acho que direcionar o aluno a questionar essas informações é um grande desafio.
Geraldo	Pode e deve ser feito. Mas é como afirmei na questão anterior: são necessárias leituras, comparações, pesquisas para poder estar a par na hora de analisar essas fontes. Um exemplo é o site da Fundação Getúlio Vargas (www.cpdoc.fgv.br). Existem muitas fontes disponíveis para o professor trabalhar em sala de aula. Mas como fazer uma checagem para que se possa trabalhar com essas fontes? Primeiramente, o professor deve estar ciente de que esta instituição trabalha com a história republicana do Brasil. Depois, tem de estar a par do que está sendo pesquisado, produzido ou já foi produzido sobre esse período da história brasileira (sites e revistas podem ajudar nessa tarefa). Também, pesquisar o contexto em que essa fonte foi produzida.
Elza	Primeiro faço uma busca prévia do que vou utilizar, observo o conteúdo se tem o que preciso. Se for um sítio confiável, se ele tem referências de outros sítios. Tenho utilizado a página do Arquivo Público do Paraná, sítios de Museus, Arqueshoah entre outros.
Pedro	Tem um jornalista em Curitiba que, apesar de eu não gostar muito dele, é um cara confiável porque tem cuidado que é o Cid Destefani. No caso das fotografias, eu peguei algumas fotos em blogs que a Casa da Memória tinha e não conseguiu me disponibilizar. Então eu tinha certeza da foto porque a foto está na Casa da Memória, mas a burocracia foi muito grande e eu ainda estou esperando as mesmas, eu recorri a internet e copieei as fotos de lá. Então eu tive esse cuidado porque eu confio na Casa da Memória, no Cid Destefani e na Gazeta do Povo. As fontes jornalísticas eu parto do princípio que elas são confiáveis, em relação à datação pelo menos. Então foi isso que eu considerei nesse caso. Nos outros casos de pesquisa foi Departamento de Arquivo Histórico, do Arquivo Público. E quando eu uso o cinema em sala de aula, eu trabalho com um filme então não tenho que me preocupar com a veracidade coisa nenhuma, é preciso falar do contexto que ele foi produzido, do interesse, etc.

Fonte: Pesquisa empírica

O princípio da confiabilidade das fontes faz dois movimentos distintos, mas complementares quando se refere ao ofício do historiador, quais sejam: entender o que é fonte histórica e saber como trabalhá-la metodologicamente no ensino de História. Ou seja, o professor precisa ser capaz tanto de saber o que significa uma fonte histórica como saber qual fonte ele poderá usar em sua aula para transformá-la em uma evidência do passado. Essa perspectiva vem sendo apontada por historiadores contemporâneos.

Admitem-se, hoje, as fontes históricas sob a perspectiva de documento/monumento (LE GOFF, 1984) nas quais o monumento é visto como herança do passado e o documento resulta da escolha do historiador para fundamentar um determinado fato histórico. Documentos/ monumentos que apresentem sinais, evidências do passado que precisam ser analisados pelo historiador levando em conta todas as questões pertinentes a sua produção (todos os segmentos de uma sociedade envolvidos em sua criação).

Jacques Le Goff amplia a visão sobre documentos ao dialogar com alguns historiadores da Escola de Annales, como Lucien Febvre que defendia que documento deveria ser entendido “(...) Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve ao homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem.” (LE GOFF, 1984, p.98). Ou, Marc Bloch que apresenta a fonte como documento em um sentido bem mais amplo que um único tipo de documento, podendo ser um documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, uma imagem, ou de qualquer outra forma.

Le Goff acrescenta que

Nos nossos dias, a história é o que transforma os documentos em monumentos e o que, onde dantes se decifravam traços deixados pelos homens, onde dantes se tentava reconhecer em negativo o que eles tinham sido, apresenta agora uma massa de elementos que é preciso depois isolar, reagrupar, tornar pertinentes, colocar em relação, construir em conjunto. (LE GOFF, 1984. p. 102).

Nesse sentido, pode-se dizer que é o trabalho do historiador que transforma o documento em monumento, através da desestruturação da construção e da análise das condições pelas quais ocorreu a produção desse documento/ monumento. E, portanto, “o documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas

para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias”. (LE GOFF, 1984. p.103).

Mas se as fontes são documentos, elas também apresentam-se como pistas, sintomas, indícios e signos que permitem captar uma realidade mais profunda de um determinado passado. Pois, “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la.” Assim, “(...) o conhecimento histórico é indireto, indiciário, conjectural.” (GINZBURG, 2011. p.150; 157; 177).

Desta forma, para decifrar o passado e construir o conhecimento histórico e a consciência histórica utilizando tais pistas, sinais, indícios, “a História faz diferentes perguntas sobre o passado e é a natureza individual e específica dessas questões que determina o que serve como evidência na validação de qualquer afirmação de conhecimento em resposta a eles”. (ASHBY, 2006. p. 153).

Sob esta perspectiva de evidência é possível deferir que o ensino de História precisa

[...] prestar atenção à natureza das afirmações históricas conjuntamente aos trabalhos em que os alunos se ocupam com as fontes. Se os alunos devem desenvolver um conceito de evidência, eles necessitarão compreender a relação de evidência entre as fontes históricas (compreendidas a partir de um conceito de que foi a sociedade quem as produziu), e as afirmações sobre o passado que elas apoiam. (ASHBY, 2006. p. 155)

Como também, acrescenta Marcelo Fronza “É importante que esses sujeitos compreendam que a História não é um retrato, uma pintura, do passado, mas sim que ela fornece subsídios para que se construam inferências sobre as experiências do passado validadas por meio das evidências disponíveis”. (FRONZA, 2012. p. 197) Ou seja, diz o autor

[...] somente quando os jovens conseguem desenvolver seu raciocínio histórico a partir de evidências, eles podem compreender a diferença entre uma mera confirmação de informações e uma interpretação válida e, portanto, uma representação plausível do passado. O pensamento histórico dos jovens se realiza quando eles conseguem produzir um “salto conceitual”, por meio da compreensão das fontes históricas entendidas como testemunho a partir da abordagem com o conceito de evidência, pois as fontes só se tornam evidências históricas em relação a tipos específicos de interpretações históricas. (Apud, 2012, p. 198)

Nesse sentido, Le Goff já esclarecia, anteriormente, que existem diversos modos de se chegar ao documento para que ele possa contribuir para uma história

total, respeitando o conjunto monumental do qual esse documento faz parte, investigar como foi construído, uma vez que “é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder”. (LE GOFF, 1984. p.102)

Ashby ainda afirma que é importante diferenciar evidências de fontes, uma vez que as fontes só se tornam evidências na medida em que são estabelecidas para a finalidade de justificar ou tornar válidas determinadas suposições sobre algum feito histórico. Como verificado na fala do professor Sandro “(...) E quando eu uso o cinema em sala de aula, eu trabalho com um filme então não tenho que me preocupar com a veracidade coisa nenhuma, é preciso falar do contexto que ele foi produzido, do interesse, etc.” (Entrevista do Professor Sandro)

Contudo, a autora alerta que só é possível a utilização das fontes como evidência quando o aluno é capaz de criar hipóteses acerca do feito histórico e, portanto, capaz de buscar e selecionar fontes que fundamentem suas hipóteses.

Neste contexto, entende-se que para se trabalhar com documentos históricos em sala de aula, o professor precisa não só ampliar sua concepção do próprio documento, como também, é imperativo que se busquem novas formas de tratar o documento em que o mesmo se apresente de forma a “(...)responder às indagações e às problematizações de alunos e professores, com o objetivo de estabelecer um diálogo com o passado e o presente, tendo como referência o conteúdo histórico ensinado.” (SCHMIDT; CAINELLI, 2010.p.117) Ou seja, não é possível a utilização da fonte sem questionamentos e é preciso conhecê-la, saber distinguir uma fonte da outra e saber como trabalhar metodologicamente a fonte no ensino de História.

4.2.3.2 A acessibilidade das fontes

Diz respeito à facilidade de acesso a diferentes fontes através do uso da *web*, tanto no que se refere à grande diversidade de fontes históricas quanto à velocidade para encontrá-las.

As perguntas que geraram as categorias variaram de acordo com o que cada entrevistado ia revelando em sua narrativa, sendo algumas dessas questões: **“Em seu relato de experiência, você diz que o uso da web trouxe alguns elementos importantes para a pesquisa. Que elementos seriam esses?; Com que**

frequência você trabalha com os conhecimentos históricos contidos na *web*? Por quê?; Então você acredita que facilita o trabalho o fato de você ter um espaço como a internet a seu dispor?”. As respostas às perguntas podem ser vistas na próxima tabela.

TABELA 4 - DA ACESSIBILIDADE DAS FONTES

Professor(a)	Categoria – Da acessibilidade das fontes
Milene	Quando eu comecei a trabalhar, eu trabalhava um período só e outro eu ia para a biblioteca pública para pesquisar. Hoje a pesquisa está na minha casa, dentro do computador. Então eu vejo 1º a facilidade de acesso, fonte iconográfica. Onde que eu teria há 30 trinta anos atrás as fontes iconográficas que eu tenho hoje, o tanto de museu? Antes, para conseguir um texto, eu teria que sair da minha casa, ir à biblioteca, pesquisar por horas. Agora tenho tudo na minha casa. Agora a biblioteca está na minha casa.
Zilda	Vou separar essa resposta em três momentos: tem o momento em que dentro da escola a gente faz esse agendamento e faz uma aula dirigida para usar o laboratório de informática, nesse momento a gente usa a <i>web</i> . Tem outro momento onde a gente pede pesquisas escolares e os alunos fazem isso em casa ou na biblioteca né, sozinhos, de forma independente e aí não tem como a gente direcionar a pesquisa. E tem outro momento onde a gente usa para buscar referenciais para o próprio professor que são <i>sites</i> e informações que não vão ser trabalhados diretamente com o aluno em sala de aula, mas que serve de referencial para o professor . Se for juntar essas três situações, eu vou dizer que diariamente a gente usa a <i>web</i> . Difícil não usar. (...)
Geraldo	Enfim, as verificações incluem várias possibilidades que tornam o professor de sala aula em historiador, em um consultor de história, enfim, em um professor-investigador. Essa é a parte que eu acho mais fascinante do trabalho com fontes.
Elza	(...)com a <i>internet</i> ficou muito mais fácil o acesso às fontes.
Pedro	(...)Por exemplo, desde que eu comecei a lecionar que eu uso imagem, com a internet facilitou pra caramba. Tanto a fotografia quanto a imagem em movimento. Todo o audiovisual. O acesso melhorou incrivelmente.

FONTE: Pesquisa empírica

Esta categoria apresenta três vertentes: das condições objetivas de acesso à *web* (que diz respeito ao professor que possua um computador com acesso à *internet*, dos laboratórios de informática das escolas onde os alunos possam acessar a *internet*, ou até mesmo, *lan houses* ou computador com acesso à *web* em suas casas); do conhecimento da tipologia das fontes (materiais; escritas; visuais; orais); e do conhecimento dos bancos de dados em que podem ser encontrados, sob a premissa

da confiabilidade (saber utilizar o equipamento e conhecer as ferramentas de busca disponibilizadas na *web* para pesquisa de arquivos oficiais e não-oficiais em que se possam encontrar fontes primária e secundárias).

De acordo com os pesquisadores Keila Grinberg e Luciano R. Figueiredo, os historiadores têm sofrido algum tipo de influência das novas tecnologias, especificamente, da informática que contribuiu significativamente para as pesquisas quantitativas em História Econômica ou Demográfica.

A partir dos anos 80, com o barateamento dos computadores e seus programas passam a ser estabelecidas novas relações entre os historiadores e a informática, desde a utilização dos editores de texto, passando pelo *scaneamento* das suas fontes, até chegar às pesquisas mais qualitativas realizadas através da rede mundial de computadores. Le Goff já escrevia sobre isso na década citada acima

O novo documento é armazenado e manejado nos bancos de dados. Ele exige uma nova erudição que balbucia ainda e que deve responder simultaneamente às exigências do computador e à crítica da sua sempre crescente influência sobre a memória coletiva. (LE GOFF, 1984, p. 100).

Mais de três décadas passaram-se até agora e a crescente influência exercida pelo computador em nossa memória coletiva só cresceu. Contudo, ainda não entendemos, muito menos dominamos as possibilidades de pesquisa abertas pelas novas tecnologias e, principalmente, o uso da *internet*. Como especifica Figueiredo

Há dois níveis de discussão possíveis a respeito do tema informática e história. O primeiro se refere a sua instrumentalização *stricto sensu*, ou seja, procedimentos técnicos possíveis (e disponíveis) da máquina para operacionalizar pesquisa e ensino. O segundo se projeta sobre metodologia, significando o uso de programas específicos no tratamento dos dados de pesquisa que permitem visualizar graficamente determinadas situações, acelerar cálculos matemáticos de indicadores, projetar realidades, estabelecer crítica textual amparado por parâmetros predefinidos e tantos outros aplicativos que, em síntese, multiplicam o alcance qualitativo da pesquisa, graças ao emprego de um programa que a máquina processa. (FIGUEIREDO, 1994. p. 593-594).

As bases de dados virtuais vêm sendo constituídas, desde a década de 60, pois, de acordo com Camila Guimarães Dantas, “a preocupação com as fontes de pesquisa também tem impulsionado a construção de muitos arquivos digitais e tem crescido a participação de historiadores no debate sobre este novo tipo de suporte para a informação.” (DANTAS, 2008, p. 58).

Nesse contexto do crescente número de arquivos digitais, com a finalidade de suporte aos historiadores, adquirem o status de imensos arquivos alocados na *web* que armazenam fontes históricas que têm sido utilizadas em diversas pesquisas. E, assim,

o suporte digital implica em uma dinâmica fluida dos objetos produzidos exclusivamente para a internet e, ao mesmo tempo, parece oferecer uma possibilidade de arquivamento imensa se compararmos com as limitações de espaço físico da era do papel. (DANTAS, 2008, p. 59).

Mas, segundo Figueiredo, a utilização dos documentos desses bancos de dados trás consigo dois dilemas: um técnico e outro epistemológico.

O primeiro refere-se aos programas de computadores e armazenamento de dados que podem ser utilizados não só para armazenar documentos, como também para a organização e cruzamento de dados de outros bancos de dados de diferentes arquivos. Já o segundo, trata-se da forma pela qual as fontes sofrem intervenções e a escolha de determinada fonte em detrimento de outra para compor os bancos de dados dos arquivos digitais. Nesse sentido, Luciano R. Figueiredo acrescenta

Essa operação de definir previamente campos ou variáveis da série documental a serem organizados impõe necessariamente a manipulação de conceitos analíticos que estão subjacentes ao modelo teórico a ser manipulado. (FIGUEIREDO, 1994. p. 598).

Este trecho nos remete a um diálogo com outra ciência, da qual a História depende, que tem enfrentado uma crise de paradigmas provocada pelas novas tecnologias e as possibilidades que elas abrem diante da possibilidade do arquivamento oficial de documentos em formato digital: a Arquivologia.

No que tange a Arquivologia, Clarissa Moreira dos Santos Schmidt apresenta dois polos de discussão sobre a gestão de documentos e de informação no âmbito das novas tecnologias que, de acordo com a autora, tem como principal questão a “desmaterialização” do documento de arquivo. Nesse contexto, a autora apresenta que

Por um lado, observam-se propostas de construção de uma “nova” Arquivologia que, em primeira análise, apontam para a negação e o questionamento do estatuto científico da área através de princípios, teorias, métodos e práticas até então vigentes, tendo como uma das principais justificativas a incapacidade destes em resolver questões postas pelos atuais modelos de produção e gestão de documentos e informações, no cenário de

novas tecnologias da “Sociedade da Informação” em relação às “tendências conservadoras”, que subordinam a Arquivologia à História – no caso, o foco no documento permanente, ou ainda, o documento em suporte físico. Por outro lado, tendências que (...) que pensam as influências externas à área como partícipes para seu desenvolvimento e que podem ser resolvidas com princípios, teorias e métodos vigentes, ainda que adaptados e/ou ampliados, uma vez que tais atividades se concentram ao redor do documento de arquivo, independente de seu suporte. (SCHMIDT, 2013. p.2)

A autora avança na discussão e apresenta o novo paradigma da Arquivologia não só como resultado das influências das novas tecnologias e da “desmaterialização” do documento, mas entende que

O objetivo do Novo Paradigma é o *process-bound* de informações, definindo-o como as informações geradas pelos processos administrativos e organizadas com vistas a recuperar o contexto de produção, estabelecendo assim o “vínculo processual”. (...) O objetivo deixa de ser apenas o acesso à informação e passa também a prezar a qualidade arquivística, que representa a transparência, a força e a estabilidade duradoura do “vínculo entre a informação e os processos de negócio que a originaram”. (SCHMIDT, 2013. p.13).

Para além do “vínculo entre a informação e os processos de negócio que a originaram” está a utilização dos documentos que se encontram nos arquivos oficiais, cuja ciência de referência tem sido constituída sob as bases das evidências geradas pela própria ação de materialização da informação matizada pelas novas tecnologias. O que também significa dizer que

Durante muito tempo, esse “material de arquivo” foi representado pelo documento de arquivo em suporte físico, objeto de trabalho dos arquivistas. E quando esse objetivo se “virtualiza”, a nosso ver, a “busca pela mudança de paradigmas” na Arquivologia se estabelece, tanto pela necessidade de membros de sua comunidade científica estar inseridos na perspectiva informacional, quanto pelas dificuldades demandadas do *Fazer* frente às mudanças no objeto de trabalho. (SCHMIDT, 2013. p. 19).

As mudanças do objeto de trabalho da arquivística significam para os historiadores a possibilidade cada vez maior de encontrar fontes históricas cada vez mais acessíveis e confiáveis.

Sobre acessibilidade e confiabilidade é importante que se registre que estas são apresentadas como imprescindíveis ao ofício do historiador, como apontam, não somente, os autores analisados como também, os professores historiadores que fizeram parte desta pesquisa empírica.

4.2.3.3 A Relação diacrônica quantitativa com as fontes

Confere à aprendizagem histórica a possibilidade de se estabelecer com o passado uma experiência quantitativa, sem uma visão linear. Nesse contexto cognitivo, o que liga esses passados é uma temática oriunda de uma carência de orientação na vida prática, em que não interessa mais a sucessão dos conhecimentos.

As perguntas que tiveram como resultado os elementos que sustentam esta categoria foram **“Como você se relaciona com o conhecimento histórico que está na web?; Em seu artigo, *Reforma Religiosa, diversidade e conflitos entre católicos e protestantes: estudo de caso de Campo Largo (P.R.) em 1886*, você diz que apresentou aos alunos dados atuais: *Atualizar as discussões com os conflitos religiosos atuais: guerras, preconceitos, etc. Dados históricos e atuais sobre religiões no Brasil (fonte IBGE). Onde estes dados se encontravam. Como fez para localizá-los?*”**. E suas respostas podem ser vistas a seguir.

TABELA 5 - DA RELAÇÃO DIACRÔNICA QUANTITATIVA COM AS FONTES

Professor(a)	Categoria – Da Relação diacrônica quantitativa com as fontes
Milene	Verificado no relato de experiência da professora quando a mesma coloca que realizou o trabalho com os alunos com diferentes fontes de diferentes períodos históricos: o texto didático “Mulheres e estrangeiros na Grécia antiga”; a música “Mulheres de Atenas”; o conto “As Marias” e o vídeo “Uma terra para Rose” e a carência de orientação que os unia era a condição de vida das mulheres.
Zilda	A categoria não foi identificada em nenhuma das respostas.
Geraldo	Vou lhe demonstrar isso com uma coisa que me ocorreu, quando a Dolinha me pediu para que fizesse a metodologia. Já estava lecionando para o 6º ano, mas à tarde eu tinha um 9º ano. Um aluno me perguntou se depois da Segunda Guerra era possível se os Estados Unidos tivessem tido alguma relação com nazistas. Até aquele momento não sabia responder. Então, já que estava pesquisando vídeos de internet, fui verificar se tinha alguma coisa nesse sentido. E tinha! Esse vídeo se chama A CIA E OS NAZISTAS. A narrativa dele é a de que, após o fim da guerra, os EUA recrutaram nazistas para ajudar nos seus programas espaciais e solicitar-lhes informações sobre a União Soviética. São 45 minutos de vídeo. Pensei comigo: "isso é coisa de um lunático do History Channel". Mas fui checar as informações. Como fiz isso? Entrei na página do jornal New York times (com o pouco de inglês que eu entendo!) e digitei as palavras CIA AND NAZIS. A página eletrônica do jornal abriu várias reportagens com esse tema. Em uma delas estava escrito que desde o ano de 2002 a justiça norte-americana não estava querendo liberar documentos que

comprovam a ligação do governo dos Estados Unidos com nazistas. Então, a que conclusão cheguei: a narrativa do vídeo era verdadeira.

Elza A categoria não foi identificada em nenhuma das respostas.

Pedro

Eu já estudo religião faz um tempinho, por curiosidade e por ter trabalhado com Ensino Religioso no 6º ano. Então é uma bibliografia que eu tenho em casa, atualizando os problemas de intolerância religiosa na Turquia, na Inglaterra, na China, Tibet. Bibliografia que tenho em casa, da internet quando surgia discussão em sala de aula, e surgiu mais em uma turma do que na outra inclusive, de como hoje os protestantes estão no mundo já que o professor que aparece nas fontes trabalhadas estava em uma instituição que era católica, pois, o Império Brasileiro era católico e o professor, funcionário público e tinha que ser católico, inclusive dando aula de religião. Mais complicado ainda. E eu atualizei a discussão quando os alunos perguntavam, questionavam alguma coisa e eu trazia informações pra eles que tinha pego. Informações que eu já tinha e discuti com eles em sala de aula quando eles me questionavam e questionavam muitas coisas no desenvolvimento do trabalho em relação a atualidades religiosas. Despertou uma carência de orientação. Eles são muito carentes com relação à religião. Eles conhecem um pouco da deles, um pouco da dos pais deles. Eles não têm muito contato com a diversidade religiosa. Têm muito preconceito.

FONTE: Pesquisa empírica

Aqui, verifica-se que com a utilização de diferentes fontes históricas de diferentes passados, alocadas na *web*, o professor aumenta a sua experiência com o passado porque há um aumento quantitativo da sua relação de experiência com o passado. Isso ocorre, por exemplo, quando a professora Milene trabalhou diferentes períodos históricos, através de diferentes fontes históricas (principalmente àquelas encontradas na *web*) sobre a mesma temática que se referia à condição de vida das mulheres. Como também na entrevista do professor Geraldo que relata uma pesquisa que ele realizou a partir do questionamento de um aluno acerca do envolvimento dos Estados Unidos da América com os nazistas, no período pós- II Guerra. Para tanto, o professor pesquisou fontes que remontavam desde o fim da Segunda Guerra até os dias atuais, buscando evidências de fato.

Ou quando o professor Pedro refere-se à temática religiosa abordada pelos alunos que faz com que ele apresente fontes que possam se tornar evidências do passado de diferentes religiões, em diferentes passados e possam ser relacionadas com o que acontece na atualidade. O que torna os alunos capazes de compreender reações de intolerância religiosa e sejam capazes de realizar inferências sobre ações a serem realizadas com a finalidade de modificar o futuro.

4.2.3.4 A relação diacrônica qualitativa com as fontes

A categoria da relação diacrônica qualitativa com as fontes apresenta-se também como uma relação experiencial com o passado, só que de forma qualitativa. Em que as narrativas apresentam-se de formas multiperspectivadas, ou seja, o professor pode pegar várias interpretações sobre o mesmo passado, uma vez que a aprendizagem histórica agrupa-se na ampliação do conhecimento sobre o passado, compreendendo que o passado é qualitativamente diferente do presente.

Esta categoria é fruto das respostas a algumas das seguintes perguntas: **“Como o professor pode identificar diferentes visões sobre o mesmo passado usando a metodologia de trabalho com vídeos da *internet*?; Existe também alguma preocupação no sentido de mostrar que esse documento tem referência, ele realmente foi pesquisado, foi buscado, existem fontes comprobatórias que possam demonstrar isso? Isso fica fácil do aluno entender? Existe essa preocupação dentro da história? O historiador precisa buscar esse respaldo nas fontes, em documentos da própria historiografia?; Faça um breve relato do trabalho que você desenvolveu com seus alunos nos anos de 2011 e 2012.; Como visita o passado através dos documentos históricos alocados na web? Você usa multiperspectividade de fontes ou diferentes fontes de diferentes tempos históricos? Se possível, dê exemplos.** Suas respostas encontram-se na tabela abaixo.

TABELA 6 - DA CATEGORIA DA RELAÇÃO DIACRÔNICA QUALITATIVA COM AS FONTES

Professor(a)	Categoria – Da categoria da relação diacrônica qualitativa
Milene	Tem uma coisa que eu não consigo fazer: pegar várias fontes do mesmo assunto para eles trabalharem a comparação. Eu pego várias fontes de vários assuntos. Até tenho um colega que acha que eu deveria pegar várias fontes do mesmo tema. Eu acho que não consigo. Quando eu trabalhei mulheres foram várias.
Zilda	Não é uma coisa fácil do aluno entender. Não sei se é como a escola está organizada, mas para os alunos o que o professor diz é verdade absoluta, o que está escrito no livro didático é verdade absoluta e não é diferente com a web. Então há aquela tendência de o que está escrito, alguém falou é verdade. É muito

difícil superar essa questão. Acho que é o velho trabalho com diferentes fontes, com a análise. Isso talvez seja uma coisa a longo prazo, não sei se a gente consegue assim imediatamente. Mas é uma construção que precisa ser feita desde que o aluno entra na escola lá na Educação Infantil. É uma construção. Mas a gente tem avançado.

Geraldo

Um exemplo prático: se nós pegarmos a maioria dos vídeos sobre a 1ª Guerra Mundial, a maioria deles tem uma narrativa que combina com o livro didático. O que é? É a narrativa militar: a formação da Tríplice Aliança, as três fases da guerra, o Tratado de Versalhes.

Isso é uma visão de passado. Mas quantas visões nós temos na internet que contam o lado humano dessa guerra. Quantos vídeos nós temos que falam, por exemplo, sobre o papel da mulher na 1ª guerra. Tem um vídeo muito bom, de um diretor curitibano, "Nós que aqui estamos por vós esperamos" que ele fala justamente dessa participação feminina na 1ª Guerra Mundial e para o professor verificar essa multiperspectividade histórica, apenas o professor visualizando o vídeo e identificando as tipologias e fazendo comparações. É lógico, nunca se esquecendo de fazer a checagem das informações. Esse é um modo que ele pode estar usando para identificar diferentes visões. Não é porque em um vídeo passou um detalhe que o outro não tem que já é uma visão diferente de passado não. Tem que ter a visão completa para ser uma visão diferente.

Elza

O trabalho desenvolvido no ano de 2011 foi história e música, trabalhamos com músicas de protesto, fizemos busca na web de páginas que falavam de música de protesto. No final do trabalho os estudantes fizeram um slide com músicas de protesto e imagens. Em 2012 o trabalho foi com o arquivo público e as fontes lá guardadas e o tema foi a ocupação da UFPR pelos estudantes durante a ditadura militar o tema foi bem recebido pelos alunos fizemos as buscas na web e no arquivo em loco.

Pedro

Em relação a esse estudo sobre a industrialização de Curitiba, eu peguei várias fontes de uma época aproximada. Então eu peguei várias fontes, imagens de Curitiba do século XIX. A foto mais antiga era de mais ou menos 1860-50. De 1860 até começo do XX eu deixei que fosse. Mas priorizei o XIX que é o fim do Império, de 1860 a 1880 e a comparação entre o que os alunos conheciam sobre a Curitiba do período. Só que eu percebi que os alunos não conheciam. Então o trabalho ficou devendo porque eu queria justamente fazer uma comparação entre o que eles conhecem e o que era Curitiba quando foi se constituindo enquanto cidade industrial. Mas eles não conhecem a Curitiba atual. Então eu fiquei devendo um passeio pela cidade, uma visita monitorada para que eles conhecessem alguns pontos que eu fiz referência nesse estudo. Então a ideia foi pegar imagens de Curitiba do século XIX, que são vários momentos históricos sem dúvida. Mas foi difícil fazer isso porque eu estava a princípio só na Casa da Memória e depois eu vi que não dava certo e fui à internet para conseguir.

Os elementos da relação diacrônica qualitativa condizem com as faces diacrônicas externas e internas da vida prática. Externa quando refere-se ao entendimento das relações de diferenciação temporal entre o passado e o presente, tornando-se capaz de perspectivar o futuro. E interna diz respeito à forma pela qual os sujeitos compreendem as mudanças temporais ocorridas em sua vida. Estas duas dimensões unidas oportunizam “(...) conhecer as perspectivas sobre a vida voltadas para a liberdade de pensamento sobre os pontos de vista. Com isso, permitem escolher uma perspectiva historicamente fundamentada.” (RÜSEN, 2010, p. 89).

Pode-se verificar quando a professora Zilda diz que isso deve partir do trabalho de análise das fontes ou quando o professor Geraldo reforça que devem ser trabalhadas diferentes visões de um mesmo passado através de vídeos da *web*, por exemplo, proporcionando uma relação experiencial favorável ao aumento da diferenciação qualitativa entre o passado e o presente.

Até mesmo quando o professor Pedro relata ter trabalhado diferentes fontes iconográficas da cidade de Curitiba no século XIX (retiradas da *web*), criando uma nova experiência de diferenciação temporal com os alunos, em que se apresentavam diferentes fontes de um mesmo período histórico. O que proporcionou uma relação diacrônica qualitativa entre o passado e o presente da cidade em questão.

4.2.3.5 A Relação sincrônica com as fontes

Ocorre quando o presente é quantitativamente aumentado e qualitativamente expandido cuja relação presente - passado muda. Ou seja, o aumento da experiência de aprendizagem histórica aparece na forma de transformação do modelo de interpretação do passado.

Essa relação foi percebida a partir das respostas às perguntas: **“Você identificou alguma diferença no interesse/ participação dos alunos quando propõe a pesquisa e a busca por fontes na *web*?; Você recomendaria alguns cuidados ao trabalhar os conhecimentos históricos contidos na *web*?”**. As respostas foram alocadas na tabela que segue.

TABELA 7 – DA RELAÇÃO SINCRÔNICA COM AS FONTES

Professor(a)	Categoria – Da Relação sincrônica com as fontes
Milene	Lendo as narrativas dos alunos é fácil constatar que os alunos fizeram uma relação presente, passado quanto às relações sociais, identificando mudanças e permanências na História no conteúdo específico Grécia Antiga, contextualizando com o presente.
Zilda	A categoria não foi identificada em nenhuma das respostas.
Geraldo	Bom, a diferença, embora os alunos não saibam disso, trabalhando com todas as ferramentas da web, não apenas com vídeos de internet, nós estamos contribuindo para que o aluno se insira nas práticas sociais de um historiador. Quer dizer: o conceito de literacia histórica propriamente falando. E a diferença que os alunos se interessam mais e, às vezes, até aprendem mais porque eles se interessam mais pela internet. Quando eu passei o vídeo de Egito Antigo para os meus alunos, gostei do vídeo porque ele tem uma narrativa, vamos dizer que se aproxima muito do que nós estamos trabalhando no livro didático. Então os alunos aprenderam pelo menos aquela visão, apenas olhando vídeos de internet. E eles aprendem de uma forma mais satisfatória. É melhor do que, às vezes, ficar falando, falando e inserir o aluno nesse dinamismo. Depois que você trabalha com vídeo, para você reforçar esse conteúdo você pode, por exemplo, pegar a versão do livro e falar: olha tem alguma coisa que nessa versão do livro não foi contada no vídeo? Ou vice versa? Que visão você acha que é a mais completa? É a do vídeo? É a do livro? Ou não existe uma história completa, cada um conta do jeito que sabe? Então isso reforça a participação do aluno e ele entra na prática social do historiador.
Elza	A categoria não foi identificada em nenhuma das respostas.
Pedro	(...) E eu cometi um erro ano passado, que foi levar o documento escrito para os alunos sem eu ter transcrito antes. Se eu tivesse transcrito, teria economizado um tempão e o trabalho teria sido muito mais aprofundado. Porque eu peguei o documento escrito e levei para os alunos tentarem interpretá-lo. Percebi uma dificuldade na leitura que já é normal por parte do aluno então a leitura de um documento antigo foi bem pior. Acho que a transcrição e a seleção prévia do documento é fundamental pra você levar para a sala de aula. Coisa que eu já fiz esse ano. A gente pegou um documento escrito, mais recente, sobre a Segunda Guerra Mundial e aí consegui fazer um trabalho de leitura mais fácil com o aluno o que foi bem mais fácil. Porque a fotografia é curiosa para os alunos, eles se atraem pela foto, pela imagem: "Nossa professor, Curitiba era assim?!!". Isso é legal, mas o documento escrito tem que tomar mais cuidado.

FONTE: Pesquisa empírica

Assim, verifica-se que as relações entre o passado e o presente ocorrem de forma significativa e são possíveis experiências com as diferenças temporais do passado, passando pelo presente. Desta forma, a relação de experiência de

aprendizagem histórica como aumento da competência de orientação, uma vez que “a autocompreensão das pessoas e o significado que dão para o mundo sempre possuem elementos históricos específicos”. (RÜSEN, 2010.p.88) Que podemos verificar na fala da professora Milene ao relatar que seus alunos, após trabalho realizado com fontes históricas alocadas na *web*, mudaram sua forma de lidar com o passado, identificando mudanças e permanências na Grécia Antiga e nas relações sociais com relação à condição atual das mulheres.

Outro exemplo encontra-se na narrativa do professor Geraldo que coloca a possibilidade de o aluno inserir-se nas práticas sociais do historiador, na medida em que se torna capaz de compreender as fontes como evidências de um passado histórico, explicando suas escolhas e transformando sua visão anterior sobre determinado passado.

Além das relações de experiência demonstradas através das categorias de análise, as entrevistas apontaram para a importância da postura do professor de História como pesquisador.

Este processo mostra que os professores do grupo analisado saíram da postura passiva de meros transmissores do conhecimento para uma postura ativa de pesquisador e construtor do conhecimento histórico em sala de aula, capaz de buscar e interpretar fontes históricas, transformando-as em evidências de um passado histórico. E, portanto, da construção da consciência histórica. Além de reforçar a importância da formação continuada para professores da escola pública.

As questões apontadas pelas análises das entrevistas corroboraram com aquelas apontadas pelo estudo exploratório quanto à utilização dos conhecimentos históricos da *web* que permitem relações com a experiência de aprendizagem que o livro didático não permite, como a ruptura com a linearidade da história, a possibilidade de visitar vários passados e de encontrar diferentes perspectivas de um mesmo acontecimento histórico, uma vez que nos livros didáticos, as fontes primárias e secundárias, geralmente, concordam com o texto didático do autor, como também, no que diz respeito à mudança na relação entre o presente e o passado, na medida em que a relação com o presente é quantitativamente aumentado e qualitativamente expandida.

Ou seja, que a utilização dos conhecimentos históricos da *web* propicia relações com a experiência de aprendizagem que o livro didático não permite, como a ruptura com a linearidade da história, a possibilidade de visitar vários passados e de

encontrar diferentes perspectivas de um mesmo acontecimento histórico. Uma vez que nos livros didáticos, as fontes primárias e secundárias, geralmente, concordam com o texto didático do autor, corroborando com a ideia de Roger Chartier de que

(...) conforme o historiador permite desenvolver manifestações segundo uma forma que não é necessariamente linear ou dedutiva, como é o registro imposto, seja qual for a técnica, de um texto em uma página. Permite uma articulação aberta fragmentada, relacional de raciocínio, possibilitada pela proliferação de links de hipertexto. Agora, cabe ao leitor a validação ou rejeição de um argumento que pode ser apoiado no texto da consulta (mas também de imagens fixas ou animadas, palavras gravadas ou composições musicais), que são o objeto de estudo, desde que, obviamente, eles estejam acessíveis em formato digital. Assim sendo, o leitor não é obrigado a acreditar no autor, pode, por sua vez, se desejar e tiver tempo para refazer todo ou parte do trajeto da pesquisa. (CHARTIER, 2007.p.82-83. Tradução da autora)³⁴

Além de reforçar que todas essas novas relações estão permeadas por uma categoria primeira, a categoria da confiabilidade das fontes alocadas na *web*, em que as mesmas respeitem as bases da epistemologia da história.

Corroborando com essa ideia está o fato da mudança na relação entre o presente e o passado, na medida em que a relação com o passado é quantitativamente aumentada e qualitativamente expandida. (SCHMIDT, 2013)³⁵.

Acrescente-se a estas questões o fato de que todas essas novas relações estão permeadas por uma categoria primeira, a categoria da confiabilidade das fontes alocadas na *web*, em que as mesmas respeitem as bases da epistemologia da história.

A pesquisa pôde acurar que os professores-pesquisadores têm pautado seu critério de confiabilidade não só nos *arquivos oficiais* como os Arquivos Públicos Estaduais digitais e nas Bibliotecas Públicas e Universitárias digitais, como também, utilizam *arquivos não-oficiais* para a realização de busca de fontes/ evidências para

³⁴ “Em cuanto al historiador, permite desrrolar demostraciones según una lógica que ya no es necessriaente lineal o deductiva, como es la técnica, de um texto em uma página. Permite una articulación aberta, fragmentada, relacional del razonamiento, hecha posible por la multiplicación de los enlaces hipertextuales. Em cuanto al lector, ahora la validación o el rechazo de um argumento puede apoyarse em la consulta de textos (pero también de imágenes fijas o móviles, palabras grabadas o composiciones musicales) que son el objeto mismo de estudio, a condición de que, obviamente, sean accesibles em forma digital. Si ello es así, el lector ya no está obligado a creer al autor; puede, por su parte, si tiene ganas y tempo, rehacer total o parcialmente el recorrido de la investigación”. (CHARTIER, 2007.p.82-83, tradução da autora).

³⁵ Ideia da Professora Doutora Maria Auxiliadora Schmidt durante orientação da dissertação, no ano de 2013.

as pesquisas feitas em sala de aula, dentre eles podemos citar *blogs* de professores de história e vídeos do *Youtube*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou contribuir com a análise de relações de experiência de aprendizagens de professores de História de Escolas Municipais de Curitiba mediada pelas novas tecnologias da informação e comunicação, ao utilizarem a *web* como um espaço em que se alocam fontes históricas primárias e secundárias, através de arquivos digitais.

Para tanto, apresentou-se um pouco do universo do *ciberespaço* e da *cibercultura* ligados às Novas Tecnologias da Informação e Comunicação e ao Ensino de História tanto através das pesquisas realizadas no Brasil e em Portugal.

Foi possível verificar através da pesquisa das teses e dissertações nos bancos de dados da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), do Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e do REPOSITORIUM (Repositório da Universidade do Minho, em Portugal); que existem poucas teses e dissertações na área de Tecnologias da Informação e Comunicação e o Ensino de História.

E, portanto, existe um terreno muito vasto a ser estudado que se refere tanto à utilização, por parte dos professores de história, das novas tecnologias como ferramenta de ensino-aprendizagem e seus desdobramentos, como também, em sua utilização como instrumento de busca de diferentes tipos de fontes, possibilitando a utilização do método historiográfico em sala de aula no âmbito da construção da consciência histórica.

Se por um lado, as teses e dissertação analisadas partem do pressuposto de que as TIC's são recursos que podem ser utilizados para dinamizar as aulas de História, esta pesquisa procurou demonstrar que as TIC's proporcionam uma mudança na forma de aprendizagem e, portanto, da forma de pensar historicamente.

Nesse sentido, pensou-se a *internet* como lugar em que se pode pesquisar e encontrar fontes históricas primárias e secundárias, para a utilização em sala de aula, a fim de contribuir para a construção da consciência histórica, entendendo as fontes como documentos/ monumentos.

Esta visão foi construída através da experiência de professores de história em ambientes de aprendizagem nos cursos de formação continuada em modalidade de

Extensão Universitária e pela pesquisa empírica realizada junto a professores de História.

Assim, foi possível verificar que os professores-pesquisadores têm pautado seu critério de confiabilidade não só nos *arquivos oficiais* como os Arquivos Públicos Estaduais digitais e nas Bibliotecas Públicas e Universitárias digitais, como também, utilizam *arquivos não-oficiais* para a realização de busca de fontes/ evidências para as pesquisas feitas em sala de aula, dentre eles podemos citar *blogs* de professores de história e vídeos do *Youtube*.

A fim de localizar esta pesquisa teoricamente na área da Educação Histórica, principalmente no Brasil, foram apropriadas as discussões dos pesquisadores como Peter Lee, Isabel Barca, Maria Auxiliadora Schmidt, Marlene Cainelli e Marcelo Fronza como também da preocupação central da dissertação com a aprendizagem histórica, sob a ótica de Jörn Rüsen.

Ainda no círculo de pesquisas sob a perspectiva da Educação Histórica, apresentaram-se algumas das pesquisas realizadas pelos pesquisadores ligados ao LAPEDUH (Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica), cujo tema central era a questão da aprendizagem histórica.

Assim, foi possível perceber que a aprendizagem histórica, segundo Rüsen, ocorre de forma a suprir carências de orientação temporal e orientação da vida prática, não só em ambientes de escolarização. Assim, a aprendizagem histórica estabelece-se de forma experiencial com o tempo histórico. Seja no passado ou presente essa relação ocorre de forma a possibilitar a perspectivação do futuro, capacitando-os para a vida prática, uma vez que ocorre no sentido de atender as carências de orientação anteriormente citadas.

Ao conceber a subjetividade como um fator de dinamização da aprendizagem histórica, o autor diz que a mesma pode ser tematizada de duas formas: na relação do sujeito consigo mesmo no que se refere à apropriação interpretada da experiência histórica e como uma relação comunicativa com seus pares, em que são formados os aspectos históricos da identidade social.

A partir da concepção de que a subjetividade é um fator de ativação da aprendizagem da História, Jörn Rüsen (2012) estabelece três parâmetros para ordenar e decifrar a dinâmica do desenvolvimento da aprendizagem histórica, contudo, esta pesquisa está centrada no primeiro parâmetro, o da experiência, o qual possibilitou a análise das entrevistas, dando origem às categorias de análise.

Desta forma, foram entrevistados cinco professores de História que participavam de formação continuada sob à perspectiva da Educação Histórica, ligados ao LAPEDUH que tiveram as suas entrevistas analisadas segundo os parâmetros estabelecidos por cinco categorias, dentre elas aquelas ligadas à experiência da aprendizagem histórica, com base no referencial ruseniano: ***Critérios da confiabilidade das fontes; Acessibilidade das fontes; Relação diacrônica quantitativa com as fontes; Relação diacrônica qualitativa com as fontes e Relação sincrônica com as fontes.***

As questões apontadas pelas análises das entrevistas mostraram que a utilização dos conhecimentos históricos da *web* permite relações com a experiência de aprendizagem que o livro didático não proporciona, como a ruptura com a linearidade da história, a possibilidade de visitar vários passados e de encontrar diferentes perspectivas de um mesmo acontecimento histórico, uma vez que nos livros didáticos, as fontes primárias e secundárias, geralmente, concordam com o texto didático do autor, como também, no que diz respeito à mudança na relação entre o presente e o passado, na medida em que a relação com o presente é quantitativamente aumentada e qualitativamente expandida.

Somem-se a isso as possibilidades do professor-pesquisador não aceitar o que está colocado no livro didático e poder realizar sua própria pesquisa em documentos alocados em arquivos digitais, fontes primárias, que possam servir como evidência de determinado passado. Isso, desde que respeitados os conceitos epistemológicos da ciência histórica.

Além de reforçar que todas essas novas relações estão permeadas por uma categoria primeira, a categoria da confiabilidade das fontes alocadas na *web*, em que as mesmas respeitem as bases da epistemologia da história.

Ademais, as relações de experiência demonstradas através das categorias de análise, as entrevistas sinalizaram questões importantes. Dentre elas, identificou-se que todos os entrevistados possuem produção científica, artigos e comunicações em congressos.

Diante disso, pode-se dizer que a formação continuada tem diminuído a cisão entre a universidade e o “chão da escola” e retirado os professores de História de uma postura passiva para uma postura ativa diante de sua prática profissional.

Aqui se vê a práxis do professor-pesquisador, capaz de unir a teoria à prática. O professor conhece a teoria, pesquisa documentos históricos e produz, através de

uma metodologia (criada ou não por ele), uma relação de experiência de aprendizagem em sua sala de aula.

Também foi possível verificar que as relações de aprendizagem categorizadas só foram possíveis porque todos os professores que colaboraram com a pesquisa frequentavam a formação continuada, em parceria com a UFPR através do LAPEDUH. E, portanto, tiveram acesso à Educação Histórica e tornaram-se capazes de mudar a forma pela qual se relacionam com os conteúdos substantivos e de segunda ordem a serem trabalhados.

A partir dessas colocações, pode-se reafirmar a ideia de que a relação com a aprendizagem histórica dos professores modificou-se na medida em que tiveram contato com as novas tecnologias e a utilizaram a partir dos pressupostos da Educação Histórica.

Dessa forma, o professor pode assumir uma postura de produção de conhecimento, pensar a pesquisa de fontes em arquivos virtuais, fundamentadas teoricamente e propor metodologias de trabalho a partir da sua prática em sala de aula e das problematizações colocadas dentro do ambiente da Sala Digital.

As experiências que foram relatadas, ocorridas no ambiente da Sala Digital, mostram que algumas transformações na formação de professores já estão acontecendo na formação continuada de professores de escolas públicas.

Nessa linha, apresentaram-se metodologias de ensino de História, que utilizam fontes históricas alocadas na *web*, para demonstrar que é possível uma aprendizagem histórica de professores por meio das tecnologias da informação, uma vez que ele é capaz de criar metodologias e estratégias que desencadeiem os processos de aprendizagem histórica em sala de aula.

Neste sentido, acrescenta-se que a formação continuada realizada em parceria entre a SME e a UFPR, através do LAPEDUH, têm se constituído como um espaço de modificação da práxis de todos os professores de História da Rede Municipal, em diferentes níveis de experiência de aprendizagem. O que proporciona novas formas de ensinar História para seus alunos.

Portanto, é de fundamental importância não só a garantia de cursos de formação continuada, como espaço de ressignificação da práxis dos professores, como também garantir o máximo de horas de estudo (no caso da SME-Curitiba, permanência), concentradas por área do conhecimento, para que se possa efetivar a postura do professor-pesquisador.

No mais, entende-se que essa pesquisa ainda não foi esgotada. Pois, existem vários aspectos da aprendizagem histórica mediados pelas tecnologias da informação e comunicação que demandam estudos futuros.

REFERÊNCIAS

ALVIM, Carlos Alexandre Machado de Araújo e. **A criação de *Power Points* pelos alunos do 2º ciclo do Ensino Básico**: Ventos de mudança na aprendizagem da História. Dissertação (Mestrado). Universidade do Minho, Braga, 2012. REPOSITORIUM.

ASHBY, Rosalyn. **Desenvolvendo um conceito de evidência histórica**: as idéias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. *Educar*, Curitiba, Especial, p. 151-170, 2006. Editora UFPR.

ASSIS, Arthur. **A teoria da história de Jörn Rüsen**: uma introdução. Goiânia: Ed. UFG, 2010.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto; COLLINS, Heloisa; ROJO, Roxane. **Práticas de leitura e escrita na web**. LAEL/PUC-SP e IEL/UNICAMP: Fevereiro 2006.

BARCA, Isabel. **Literacia e consciência histórica**. In. SCHMIDT, M.A./ BRAGA, T.G. *Educar em Revista*. Dossiê Educação Histórica. Curitiba: Editora da UFPR, 2006.

_____. **Cognição histórica situada**: que aprendizagem histórica é essa? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. *Aprender História: perspectivas da Educação Histórica*. Ijuí: Unijui, 2009, p. 21-51.

BLOCH, Marc. **Introdução à História**. Publicações Europa-América, LTDA. Col. Saber. s/ ano.

BORGES, André. *Blog*: uma ferramenta para o jornalismo. In: FERRARI, Poollyana. **Hipertexto, hipermídia**: as novas ferramentas da comunicação digital. FERRARI, Poollyana (org.). SP: Contexto, 2010. p. 41- 52.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 22 de fevereiro de 2013.

_____. PCN - **Parâmetros Curriculares Nacionais** - Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – História. Distrito Federal, Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf.

CARAMEZ, Cláudia Senra. **As novas perspectivas para os manuais didáticos diante do uso de Novas Tecnologias em sala de aula.** Anteprojeto de mestrado. PPGE, UFPR, 2011.

CASTEX, Lilian Costa. **O conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira (1964-1984) na perspectiva de jovens brasileiros:** um estudo de caso em escolas de Curitiba-PR. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e História:** conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

_____. **La historia o la lectura del tiempo.** Barcelona: Gedisa, 2007.

COMPAGNONI, Alamir Muncio. **Em cada museu que a gente for carrega um pedaço dele.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

DALLACOSTA, Adriana. **Os usos pedagógicos dos vídeos digitais indexados.** Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

DANTAS, Camila Guimarães. **O passado em bits – memórias e histórias na internet.** Dissertação (Mestrado em Memória Social) – Pós Graduação em Memória Social - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro 2008.

ELIAS, Maria Beatriz de Campos. **A potencialidade pedagógica do uso da lousa eletrônica:** uma experiência em aulas de História. Dissertação (Mestrado) - . Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008.

FERNANDES, Lincoln Christian. **Novas tecnologias da informação e comunicação e a História da Educação:** um estudo de caso sobre História e memória de instituições escolares. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

FERRARI, Poollyana. **Hipertexto, hipermídia:** as novas ferramentas da comunicação digital. SP: Contexto, 2010.

FERREIRA, Andreia de Assis. **Desenvolvimento profissional de professores de história:** estudo de caso de um grupo colaborativo mediado pelas TICE. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. **A formação e a prática dos professores de História:** enfoque inovador, mudanças de atitudes e incorporação das novas tecnologias nas escolas públicas e privadas do estado da Bahia, Brasil. Tese (Doutorado) - Universidade Autònoma de Barcelona, 2004.

_____. **Ensino de História e a incorporação das novas tecnologias da informação e comunicação:** uma reflexão. Portal de periódicos da Universidade Estadual de Ponta Grossa: Revista de História Regional, Vol.4 Nº 2. p.139-156. Acesso em: www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2087/1569

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Trad. Sandra Netz. 2ªed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1993.

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

FRONZA, MARCELO. **A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos.** Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

FURMANN, Ivan. **Cidadania e Educação Histórica:** perspectivas de alunos e professores do município de Araucária-PR. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006.

GERMINARI, Geyso D. **A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados.** Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba: 2010.

_____. **Educação Histórica:** a constituição de um campo de pesquisa. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.42, p. 54-70, jun2011 - ISSN: 1676-2584.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. **A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história.** Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

_____. **Ensino de História na perspectiva da Educação histórica:** o caso da rede municipal de Curitiba. Palestra apresentada no II Seminário Internacional de Educação Histórica: A didática da história e a formação da consciência histórica, que se realizará nos dias 12 e 13 de Julho de 2012, Santa Maria: Rio Grande do Sul.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais:** morfologia e História. Trad. Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. **História na era Google.** Conferência proferida no encontro Fronteiras do Pensamento, edição 2010, em 29/11/2010. Disponível em liberimago.com/.../carlo-ginzburg-historia-na-era-google.html. Acesso em 22/04/2013.

HIGUCHI, Adriane Aparecida da Silva. **Tecnologias móveis na educação.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro do passado:** contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC – Rio, 2006.

LEAL, Fábio; MENEZES, Felipe. **História Digital:** ensino, pesquisa e divulgação. Debate sobre História Digital realizado e transmitido (ao vivo e online) no dia 26 de novembro de 2013, a partir de uma parceria entre a rede social Café História (<http://cafehistoria.ning.com>) e a Associação Nacional de História, seção Rio de Janeiro (ANPUH-RJ). Debatedores: Bruno Leal (UFRJ/CAFÉ HISTÓRIA), Lise Sedrez (UFRJ) e Keila Grinberg (UNIRIO). Mediação: Flávio Edler (FIOCRUZ/ANPUH-RJ). Produção técnica e artística: Fábio Leal e Felipe Menezes. Disponível em: <http://youtu.be/T-aRq1c3QiY>

LACERDA, Fabíola Folchito. **Hipertexto e processo formativo:** contribuições e/ ou obstáculos para a aprendizagem. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

LE GOFF, Jacques. **Documento/ monumento.** Enciclopédia Einaudi. Vol. 1: Memória – História. Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1984.

LEE, P. J. **Historical literacy:** theory and research. International Journal of Historical Learning, Teaching and Research, v. 1, n. 5, 2005

_____. **Por que aprender História?** Educar em Revista, Dossiê - História, epistemologia e ensino: desafios de um diálogo em tempos de incertezas. Ed.: UFPR, nº 42, 2011.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999. Coleção TRANS.

LEIVAS, Marta. **Riscos e bordados: o Ensino de História e as Tecnologias da Informação e Comunicação**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

LOPES, Alice R.C. **Conhecimento Escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999, p. 33 a 101.

MARTIN, Carolina. **Tecnologías digitales interactivas y didáctica de las ciencias sociales**. Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Universidade de Barcelona, abril- maio – junho, 2011.

MARTINS, Hugo Manuel Oliveira. **A webquest como recurso para aprender História: um estudo sobre significância histórica com alunos do 5.º ano**. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Minho, Braga, 2007.

MENEZES, Glauco Gomes de. **Ambiente pedagógico colaborativo do Portal Dia-a-Dia Educação: análise do modelo didático-tecnológico**. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

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

OLIVEIRA, Genaro Vilanova Miranda de. **O século XVI que o XIX criou: heterodoxias e multimídia no Ensino de História do Brasil**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, 2007.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. **A relação ensino e aprendizagem como práxis: a educação histórica e a Formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

PEREIRA, Romildo Penha. **Aprendizagem de história e internet**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2000.

ROCKWELL, Elsie. **De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela**. In ROCKWELL, Elsie. (cord) La escuela cotidiana. México, Fondo de Cultura Económica, 1997.

RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo. **Os manuais de Didática da História e a construção de uma epistemologia da Didática da História**. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

ROSSAI, Fernando Cesar. **Um play do passado? Ensino de História e novas tecnologias educacionais**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

RÜSEN, Jörn. **¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia**. 1994. Disponível em: http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf

_____. **A razão histórica: Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UnB, 2001.

_____. **Reconstrução do passado: Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica**. Brasília: UnB, 2007.

_____. **História viva: Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: UnB, 2007a.

_____. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; Martins, Estevão de Rezende (Orgs.). Jörn Rüsen e o ensino de História. Curitiba: Ed. UFPR, 2010

_____. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Trad. Peter Horst Rautmann; Caio da Costa Pereira; Daniel Martineschen; Sibebe Paulino. W.A. Editores: Curitiba, 2012.

SANTOS, Dinamene Gomes Godinho. **O uso da informática no Ensino de História: permanências e mudanças**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

SANTOS, Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos. **Significância do passado para professores de história**. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e Educação**.. São Paulo: Contexto, 2011.

SCHMIDT, Clarissa Moreira dos Santos. **Entre o documento de arquivo e a informação arquivística**: reflexões acerca do objeto científico da arquivologia. XIV Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, Enancib, GT 1 – Estudos Históricos e Epistemológicos da Ciência da Informação, 2013.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

_____. **A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula**. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.) O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. CAINELLI, Marlene. **Desafios teóricos e epistemológicos na pesquisa em educação histórica**. Antíteses, v. 5, n. 10, p. 509-518, jul./dez. 2012.

_____.; GARCIA, T.M.B.; HORN, G. (org). **Diálogos e perspectivas de investigação**. Ijuí: UNIJUÍ, 2008. (coleção Cultura, Escola e Ensino; volume 1).

_____. **O ensino de história na era google**. Trabalho a ser apresentado no IX HEIRNET/Curitiba: UFPR/2012 (Parte teórica ainda sem os dados empíricos, publicado nos Anais do 4º. Seminário de Educação Histórica – “Desafios da aprendizagem na perspectiva da Educação Histórica: Curitiba:LAPEDUH/UFPR/2012.

SILVA, André Luiz Batista da. **Concepções e significados de aprendizagem histórica na perspectiva da experiência de professores de História**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOBANSKI, Adriane de Quadros. **Como os professores e os jovens estudantes do Brasil e de Portugal se relacionam com a ideia de África**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

THEOBALD, Henrique Rodolfo. **A experiência de professores com ideias históricas**: o caso do “Grupo Araucária”. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

URBAN, Ana Claudia. **Didática da História:** contribuições para a formação de professores. Curitiba: Juruá, 2011.

VIANA, Maria Aparecida Pereira. **Aprendizagem na internet:** a metodologia *webquest* na prática. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Alagoas, 2003.

APÊNDICE 1

UFPR - Universidade Federal Do Paraná

PPGE- Programa De Pós-Graduação Em Educação - Mestrado

PESQUISADORA: Cláudia Senra Caraméz

ORIENTAÇÃO: Maria Auxiliadora M. S. Schmidt

ENTREVISTA 01

Data do depoimento: 12 /11/ 2012.

Local: Edifício Dom Pedro I, 5º andar

Horário: 14h.

Nome: Milene

1. Qual a sua formação acadêmica?
2. Participa de algum tipo de Formação continuada na sua área de atuação hoje?
Qual a sua opinião sobre essa formação, com relação à formação do professor e com relação a aprendizagem do seu aluno?
3. Em caso positivo, perguntar a quanto tempo?
4. Em que rede de ensino trabalha?
5. Quanto tempo tem de rede?
6. Em que escola trabalha?
7. Há quanto tempo?
9. Há quanto tempo trabalha com o Ensino Fundamental II?

10. Este ano de 2012, com quantas turmas trabalhou? E quantos alunos tinham por turma?
11. Que anos ou séries?
12. Em quais horários e espaços você prepara a sua aula?
13. Caso fale da hora-atividade, perguntar como funciona?
14. Já tem 33% de hora-atividade?
15. Quais são os espaços de utilização da web na sua escola?
16. Como é o acesso a esses espaços tanto pelos professores quanto pelos alunos?
.
17. Com que frequência você trabalha com os conhecimentos históricos contidos na web? Por quê?
 1. Que dificuldades são encontradas ao trabalhar com os acontecimentos históricos contidos na web?
 2. Que critérios você usa para a seleção dessas fontes históricas que estão na web? Como você se relaciona com o conhecimento histórico que está na web?
 3. O que você entende por forma intuitiva e não muito científica de seleção das fontes históricas que estão na web?
21. Você acha que os professores precisam tomar alguns cuidados ao trabalhar os conhecimentos históricos contidos na web? Que tipos de cuidados seriam esses? Especifique que critérios mais científicos seriam esses?
22. Em seu relato de experiência, você diz que o uso da web trouxe alguns elementos importantes para a pesquisa. Que elementos seriam esses?

23. Nesse mesmo relato, você afirma que foi fácil identificar as relações entre passado e presente contidas nas narrativas produzidas pelos alunos. Ao que você atribui essa facilidade?

24 Você identificou alguma diferença no interesse na participação dos alunos quando você propõe esse tipo de pesquisa com a web?

25- Uma das coisas que eu já comentei anteriormente com você que me chamou bastante atenção foi o relato de um dos alunos que tem uma síndrome derivada do autismo (*Síndrome de Asperger*). E que eu queria que você falasse como esse trabalho foi capaz de despertar empatia nesse aluno.

APÊNDICE 2

ENTREVISTA

UFPR - Universidade Federal Do Paraná

PPGE- Programa De Pós-Graduação Em Educação - Mestrado

PESQUISADORA: Cláudia Senra Caraméz

ORIENTAÇÃO: Maria Auxiliadora M. S. Schmidt

ENTREVISTA 02

Data do depoimento: 19 /04/ 2013.

Local: LAPEDUH

Horário: 10h.

Nome: Zilda

1- Qual a sua formação acadêmica?

2- Participa de algum tipo de formação continuada na sua área de atuação? Qual?

3- Em caso positivo, perguntar a quanto tempo?

4- Em que rede de ensino trabalha?

5- Quanto tempo tem de rede?

6- Em que escola trabalha?

7- Há quanto tempo?

8- Há quanto tempo trabalha com o Ensino Fundamental II?

9- No ano de 2011, com quantas turmas trabalhou? E quantos alunos tinham por turma?

10- Que anos ou séries?

11- Em quais horários e espaços você prepara a sua aula?

12-Caso fale da hora-atividade, perguntar como funciona?

13-Quais são os espaços de utilização da *web* na sua escola?

14-Como é o acesso a esses espaços tanto pelos professores quanto pelos alunos?

15-Com que frequência você trabalha com os conhecimentos históricos contidos na *web*? Por quê?

16-Que dificuldades são encontradas ao trabalhar com os conhecimentos históricos contidos na *web*?

17-De que forma você acha que poderia estimular os alunos a fazerem essa crítica, a terem esse olhar crítico, a pensarem criticamente a história que está na *web*, o conhecimento histórico produzido lá?

18-Você colocou no seu relato de experiência com trabalho na *web* algumas dificuldades em encontrar as referências das fontes. De que forma você explicaria para o aluno a dificuldade ou impossibilidade de se trabalhar com essas imagens, até mesmo textos que você já colocou antes, sem uma referência?

19-Existe também alguma preocupação no sentido de mostrar que esse documento tem referência ele realmente foi pesquisado, foi buscado, existem fontes comprobatórias que possam demonstrar isso. Isso fica fácil do aluno entender? Que existe essa preocupação dentro da história? Que o historiador precisa buscar esse respaldo nas fontes, em documentos da própria historiografia?

20-Você considera essa experiência com a web, o uso da web em aulas de história um elemento importante para a pesquisa em história em sala de aula?

21-É fácil para o aluno fazer relações entre o passado e o presente na web?

22-Você identificou alguma diferença no interesse/ participação dos alunos quando propõe a pesquisa e a busca por fontes na *web*?

APÊNDICE 03

ENTREVISTA

UFPR - Universidade Federal Do Paraná

PPGE- Programa De Pós-Graduação Em Educação - Mestrado

PESQUISADORA: Cláudia Senra Caraméz

ORIENTAÇÃO: Maria Auxiliadora M. S. Schmidt

ENTREVISTA 03

Data do depoimento: 24 /06/ 2013.

Local: Escola Municipal Papa João XXIII.

Horário: 9:15 h.

Nome: Geraldo.

1. Qual a sua formação acadêmica?
Graduado em História e fiz pós- graduação lato senso em História do Brasil.
2. Participa de algum tipo de formação continuada na sua área de atuação?
Qual?
3. Há quanto tempo você faz parte desse curso de formação na prefeitura?
4. Em que rede de ensino trabalha?
5. Quanto tempo tem de rede?
6. Em que escola trabalha?
7. Há quanto tempo?
8. Há quanto tempo trabalha com o Ensino Fundamental II?

9. Este ano de 2012, com quantas turmas trabalhou? E quantos alunos tinham por turma?
10. Que anos ou séries?
11. Em quais horários e espaços você prepara as suas aulas?
12. Onde você complementa, checa e verifica informações para as suas aulas (na web, em livros paradidáticos e/ ou didáticos)? Que critérios você usa para isso?
13. Caso fale da hora-atividade, perguntar como funciona?
14. Mas, por quê?
15. Mas, existe o encontro dos professores semanalmente?
16. Quais são os espaços de utilização da *web* na sua escola?
17. Os professores já receberam *tablets* da prefeitura, e os alunos?
18. Os notebooks foram recebidos pelos alunos?
19. *Notebooks ou netbooks?*
20. Então, os notebooks não estão sendo utilizados?
Pelo menos no período em que eu leciono não.
21. Como é o acesso a esses espaços tanto pelos professores quanto pelos alunos?

O laboratório de informática e a lousa digital também são muito utilizados aqui na escola. Então você deve agendá-los com pelo menos uma semana de antecedência caso você queira ter vez para utilizá-los. E uma vez agendado você pode fazer a utilização desses espaços.

22. Com que frequência você trabalha com os conhecimentos históricos contidos na *web*? Por quê?

23. Como você se relaciona com o conhecimento histórico que está na *web*?

24. Que dificuldades são encontradas ao trabalhar com os conhecimentos históricos contidos na *web*?

25. Você acha que os professores precisam tomar alguns cuidados ao trabalhar os conhecimentos históricos contidos na *web*? Que tipos de cuidados seriam esses?

27. O que você entende por checar a seguridade de determinada visão de passado em vídeos de internet? Como pode ser feita essa checagem?

28. Esse tipo de checagem também pode ser feito com outros tipos de fontes que estão na *web*? Como você costuma fazer?

30. Em sua metodologia, você diz que “Quanto aos alunos, demonstraram grande interesse, porque, como jovens, gostam das novidades que a tecnologia apresenta e de explorar as suas possibilidades. Esse é um outro ponto positivo dessa experiência: usar algo que se aproxime daquilo que os educandos realmente gostam”.

Que novidades seriam essas quando falamos dos conhecimentos históricos?

31. Nessa mesma metodologia, você afirma que “Outra questão fundamental é em relação à: Qual é a visão de passado que o vídeo passa? Isto porque, nem todos têm a mesma visão do passado. Por isso, é importante que o

professor tenha em mente: não é o passado que está sendo exibido no vídeo, e sim uma visão de passado”. Como o professor pode identificar diferentes visões sobre o mesmo passado usando sua metodologia?

32. Quando você chama de "visão completa", você está querendo dizer uma visão baseada na cientificidade histórica?

33. Você identificou alguma diferença no interesse/ participação dos alunos quando propõe a pesquisa e a busca por fontes na *web*?

APÊNDICE 04

ENTREVISTA

UFPR - Universidade Federal Do Paraná

PPGE- Programa De Pós-Graduação Em Educação - Mestrado

PESQUISADORA: Cláudia Senra Caraméz

ORIENTAÇÃO: Maria Auxiliadora M. S. Schmidt

ENTREVISTA 04

Data do depoimento: 2013.

Local: Escola Municipal do CAIC Bairro Novo.

Horário: 14:30 h.

Nome: Elza.

1. Qual a sua formação acadêmica?
2. Participa ou participou de algum tipo de formação continuada na sua área de atuação? Qual?
3. Há quanto tempo você faz parte desse curso de formação na prefeitura?
4. Em que rede de ensino trabalha?
5. Quanto tempo tem de rede?
6. Em que escola trabalha?
7. Há quanto tempo?
8. Há quanto tempo trabalha com o Ensino Fundamental II?

9. Nos anos de 2011/ 2012, com quantas turmas trabalhou? E quantos alunos tinham por turma?
10. Que anos ou séries?
11. Faça um breve relato do trabalho que você desenvolveu com seus alunos nesses dois anos.
12. Em quais horários e espaços você prepara as suas aulas?
13. Onde você complementa, checa e verifica informações para as suas aulas (na web, em livros paradidáticos e/ ou didáticos)? Que critérios você usa para isso?
14. Como funciona a hora-atividade?
15. Quais são os espaços de utilização da *web* na sua escola?
16. Os professores ou os alunos já receberam *tablets* ou *netbooks* da prefeitura, ou os alunos?
17. Estão sendo utilizados?
18. Como é o acesso a esses espaços tanto pelos professores quanto pelos alunos?
19. Com que frequência você trabalha com os conhecimentos históricos contidos na *web*? Por quê?

20. Como você se relaciona com o conhecimento histórico que está na web? Como você realiza as suas pesquisas em ambientes virtuais? E que ambientes seriam esses?

21. Que dificuldades são encontradas ao trabalhar com os conhecimentos históricos contidos na web? Se possível, dê um exemplo.

22. Você acha que os professores precisam tomar alguns cuidados ao trabalhar os conhecimentos históricos contidos na *web*?

23. Que tipos de cuidados seriam esses? Dê um exemplo da sua prática.

24. Você identificou alguma diferença no interesse/ participação dos alunos quando propõe a pesquisa e a busca por fontes na *web*? Exemplifique com a sua prática.

APÊNDICE 05

ENTREVISTA

UFPR - Universidade Federal Do Paraná

PPGE- Programa De Pós-Graduação Em Educação - Mestrado

PESQUISADORA: Cláudia Senra Caraméz

ORIENTAÇÃO: Maria Auxiliadora M. S. Schmidt

ENTREVISTA 05

Data do depoimento: 21/ 10/ 2013.

Local: LAPEDUH.

Horário: 17:30 h.

Nome: Pedro.

1. Qual a sua formação acadêmica?
2. Participa de algum tipo de formação continuada na sua área de atuação?
Qual?
3. Em caso positivo, perguntar há quanto tempo?
4. Em que rede de ensino trabalha?
Quanto tempo tem de rede?
6. Em que escola trabalha?
7. Há quanto tempo?
8. Há quanto tempo trabalha com o Ensino Fundamental II?
9. Este ano de 2012, com quantas turmas trabalhou? E quantos alunos tinham por turma?
10. Que anos ou séries?
11. Em quais horários e espaços você prepara a sua aula?
12. Caso fale da hora-atividade, perguntar como funciona?
13. Quais são os espaços de utilização da *web* na sua escola?

14. Então vocês têm a permanência concentrada por área? Isso a Prefeitura conseguiu manter?
15. Como é o acesso a esses espaços tanto pelos professores quanto pelos alunos?
16. Você falou de baixar arquivos, arquivos de filmes e músicas. Em que espaço você faz isso?
17. E outras fontes retiradas da internet você usa bastante? Bastante não, mas eu uso. Fotografia, esse ano usei bastante fotografia.
18. Então você trabalha com bastante frequência com os conhecimentos históricos contidos na *web*?
19. Então você acredita que facilita o trabalho o fato de você ter um espaço como a internet a seu dispor?
20. Como visita o passado através dos documentos históricos alocados na web? Você usa multiperspectividade de fontes ou diferentes fontes de diferentes tempos históricos? Se possível, dê exemplos.
21. Você disse quais foram as fontes que você acessou, o tipo de fonte que acessou pela internet. Quais são as dificuldades que você têm além da questão da autoria que já foi relatada? E quais são os cuidados que você toma com relação à confiabilidade dessas fontes?
22. Como você se relaciona com o conhecimento histórico que está na web?
23. Que dificuldades são encontradas ao trabalhar com os conhecimentos históricos contidos na web?
24. Você recomendaria alguns cuidados ao trabalhar os conhecimentos históricos contidos na *web*?
25. Cuidado com a didatização do documento. Porque quando os documentos chegam para o aluno tem que ser pensado antes. Como eu vou abordar isso?
26. Em seu artigo, *REFORMA RELIGIOSA, DIVERSIDADE E CONFLITOS ENTRE CATÓLICOS E PROTESTANTES: ESTUDO DE CASO DE CAMPO LARGO (PR) EM 1886*, você diz que selecionou a fonte “C. AP. 801 (indexação do Arquivo) – página 147 a 153. Cinco cartas. Envolvendo o Padre Antônio Machado Lima, vigário da paróquia de Nossa Senhora da Piedade da Cidade de Campo Largo (PR), o professor Firmino Loureço de Souza (convertido ao luteranismo) e a Diretoria Geral da Instrução Pública do Paraná. As correspondências datam de 1886 e 1887. Como você teve acesso à fonte?
27. Esse pedido foi feito de forma presencial ou pela internet?

28. Nesse mesmo artigo, você apresentou aos alunos dados atuais: *Atualizar as discussões com os conflitos religiosos atuais: guerras, preconceitos, etc. Dados históricos e atuais sobre religiões no Brasil (fonte IBGE)*. Onde estes dados se encontravam. Como fez para localizá-los?
29. Você costuma utilizar o diálogo do passado com o presente para contribuir na construção da consciência histórica dos alunos? Como você costuma fazer este diálogo?
30. Voltando ao seu artigo, você afirma que o trabalho com seus alunos estava em andamento e que a próxima etapa seria trabalhar os conceitos substantivos. Que fontes você utilizou para trabalhar tais conceitos?
31. Você disse que teve uma certa dificuldade de trabalhar no laboratório de informática com os alunos, mas eles fazem pesquisas propostas por você na internet?
32. E em casa? Lan house?
33. Quando você propõe esse tipo de pesquisa pela internet você vê a diferença de interesse, de participação dos alunos?

APÊNDICE 06

UFPR - Universidade Federal Do Paraná

PPGE- Programa De Pós-Graduação Em Educação - Mestrado

PESQUISADORA: Cláudia Senra Caraméz

ORIENTAÇÃO: Maria Auxiliadora M. S. Schmidt

ENTREVISTAS 06 E 07

Data do depoimento:

Local:

Horário:

Nome:

- 1- Qual a sua formação acadêmica?
- 2- Quanto tempo na Rede Municipal de Curitiba?
- 3- Há quanto tempo trabalha na Coordenação de História da Secretaria Municipal de Educação?
- 4- Quais são as funções que a coordenação de história desempenha na SME?
- 5- Sobre a Formação Continuada, qual a importância da mesma para os professores de história da rede?
- 6- Como a Formação Continuada tem funcionado para os professores de história da Rede? Como ela está formatada?
- 7- Existe uma parceria entre a Coordenação de História da Prefeitura e a UFPR. Como foi realizada essa parceria?
- 8- A ênfase dos cursos tem sido sob as bases da Educação Histórica. Por que a escolha pela Educação Histórica?
- 9- Outra base fundamental dos cursos é estimular os professores de história a serem professores-pesquisadores. Que diferenças você tem visto na prática dos professores-pesquisadores que justifiquem essa postura?

- 10- Que tipos de dificuldades os professores têm apresentado ao lidar com a Educação Histórica?
- 11- Gostaria que você falasse um pouco das experiências de aprendizagem propiciadas pelos cursos de formação continuada de 2010, que foi o primeiro realizado em parceria com a UFPR.
- 12- Em 2011, foi realizado o curso *O trabalho com fontes e a produção de narrativas em aulas de História: mediação das tecnologias da informação e da comunicação*, em que um dos objetivos específicos era “Subsidiar os participantes em relação aos procedimentos de investigação em ambientes digitais, na perspectiva da Educação Histórica”. Em que espaço se deu essa relação com o conhecimento?
- 13- Que tipo de relação de aprendizagem você observou no trabalho apresentado pelos professores de história que participaram desse curso?
- 14- O que mudou na prática desses professores?
- 15- Em 2012 e 2013, os cursos recorreram a mais uma parceria, uma parceria com o Arquivo Público do Paraná. Fale um pouco da dinâmica desses cursos.
- 16- Que tipo de relação tem sido possível entre as fontes e as novas tecnologias da informação e comunicação?

ANEXO 01



Prefeitura Municipal de Curitiba
 Secretaria Municipal da Educação
 Superintendência de Gestão Educacional
 Departamento de Ensino Fundamental
 Gerência Pedagógica
 Av. João Gualberto, 623 7º Andar Torre A
 Alto da Glória
 80030-000 Curitiba PR
 Tel 41 33503076
 Fax 41 3350 3047
 www.curitiba.pr.gov.br

Curitiba, 01 de julho de 2013.

AUTORIZAÇÃO

Informamos que a pesquisadora, **Cláudia Senra Caraméz, da UFPR**, está autorizada a realizar a pesquisa sobre **“Relações de Professores e Alunos com a História Contida na Web”**, com professores de História que trabalham nas Escolas Municipais Papa João XXIII, Herley Mehl e do CAIC Bairro Novo, Guilherme Lacerda Braga Sobrinho.

Como objetivos o projeto apresenta: Verificar como esses professores de história da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba fazem uso das novas tecnologias para preparar suas aulas; Observar as experiências de professores de história que utilizam *netbooks, tablets e lousas digitais* em suas aulas; Compreender a forma pela qual o professor utiliza as novas tecnologias em aulas de história; Analisar o uso de diferentes fontes históricas, obtidas pela *web*, em sala de aula; Acompanhar a relação de professores e alunos com as narrativas dos manuais didáticos e as narrativas alocadas na *web*; Perceber os limites e possibilidades da utilização das novas tecnologias para a Educação Histórica; Verificar a necessidade da criação dos materiais, instruções e tutoriais técnicos em Educação Histórica; Refletir sobre a inserção dos materiais e instruções nos espaços apropriados.

Informamos ainda que a decisão final de participar da referida pesquisa caberá a cada professor.

Ressaltamos também que a pesquisadora **deverá entregar uma cópia dos resultados da investigação para o Departamento de Ensino Fundamental – Gerência Pedagógica.**

Atenciosamente,


 Marília Marques Mira

Gerente Pedagógica
 Departamento de Ensino Fundamental

GERÊNCIA PEDAGÓGICA
 GERENTE
 MARÍLIA MARQUES MIRA
 Mat. 37234