

TDICs no Fazer Educação: reflexões sobre formação e atuação docente no século XXI

Carlos Roberto Moreira de Souza Marinho¹

Antonieta Miguel²

Resumo: O presente artigo discute o uso de tecnologias educacionais no ensino de história, a partir da experiência construída na iniciação à docência no Grupo Escolar Vereador Clemente Ferreira de Castro através da disciplina de Estágio Supervisionado III, pré-requisito obrigatório do curso de história do Departamento de Ciências Humanas / Campus VI - Caetité. Ao tempo que enfatiza possibilidades, apresenta também os desafios encontrados e os resultados alcançados na execução das práticas docente, propostas no projeto de intervenção de estágio. Pensado mediante as necessidades dos educandos de uma turma, o projeto construído serviu como referencial para se alcançar uma efetiva utilização de instrumentos de informática enquanto suporte pedagógico dentro da sala de aula.

Palavras-chave: Aprendizagem Histórica; Informática; Estágio Supervisionado; TDICs.

Abstract: This article discusses the use of educational technologies in the teaching of history, from the experience built in the initiation to teaching in the Group School Clemente Ferreira de Castro through the discipline of Supervised Stage III, obligatory prerequisite of the history course of the University of State of Bahia - Department of Human Sciences / Campus VI - Caetité. While emphasizing possibilities, it also presents the challenges encountered and the results achieved in the execution of the teaching practices proposed in the project of intervention of internship. Designed according to the needs of the learners of a class, the built project served as a reference to reach an effective use of computer tools as a pedagogical support within the classroom.

Keywords: Historical Learning; Computing; Supervised internship; TDICs.

Introdução

Penso que para apresentar as ideias que serão dispostas neste artigo, é de extrema importância, antes, mencionar o meu percurso na história. Enquanto fruto da geração dos anos 90, cresci em meio a uma realidade tecnológica que havia modificado a vida de todos em minha volta e respectivamente a minha. A década de 90 marcava a consolidação de uma cultura digital iniciada muito tempo antes, entretanto que até então era restrita a poucos sujeitos.

Diferentemente dos estudos escolares de meus pais e professores, minha formação foi construída paralela ao uso de um conjunto de instrumentos que me seduzia ao conhecimento. Na escola, a TV com videocassete apresentava conteúdos de forma dinâmica e atraente, facilitando a compreensão de conceitos. O rádio, possibilitava, explorar diversas temáticas a partir de músicas e a aprendizagem de idiomas, a exemplo do inglês, a partir de diálogos em K7s e CDs. O primeiro contato com o computador veio aos 8 anos, mesmo sem

¹ Graduado em Licenciatura em História pela Universidade do Estado da Bahia – DCH – VI – Caetité. crmarinho@outlook.com

² Mestra em História pela Universidade Federal da Bahia, é professora assistente na Universidade do Estado da Bahia - DCH – VI – Caetité. antonieta.miguel40@yahoo.com.br

acesso à internet, por meio de mídias físicas, um novo mundo era construído com games e enciclopédias digitais que explorando imagens e sons construía mais conhecimentos.

Na universidade, entretanto, o uso da tecnologia, por professores, foi banalizado quase totalmente à experiência do slide, que em diversos momentos se resume a transposição de informações de textos para o recurso. Este fato, desenvolveu um processo onde aprendi a reproduzir esta ação, usando a tecnologia de forma irrefletida em seminários, eventos e ações na rede básica de ensino, como nas experiências do PIBID.

Ponderando sobre estas práticas e ações era desejo meu regressar à sala de aula, como professor, com práticas de ensino que conciliasse recursos tecnológicos de forma pensada e positiva. Afinal, é necessário pensarmos como podemos assegurar uma atuação docente que abarque as necessidades dos alunos diante de um mundo em constantes transformações. Atualmente, vivemos imensamente conectados por meio de dispositivos eletrônicos e sistemas inteligentes que facilitam e integram nossas atividades no cotidiano, e na educação as relações precisam ser consolidadas. A oportunidade de fazer diferente veio no estágio supervisionado de regência, onde pude desenvolver ações e aplicar práticas de ensino com o uso de instrumentos tecnológicos.

Assim, visibilizando a voz do estagiário na sala de aula e sua atuação, este trabalho apresenta um relato de experiência com análise das possibilidades práticas da tecnologia na educação.

Pensando a instituição escolar

Para potencializar os processos de aprendizagem e tornar mais significativo e atraente o ensino para os alunos, escolas e educadores vem ao longo dos anos fazendo uso dos diversos instrumentos e recursos fornecidos pelas tecnologias de informação e comunicação. Estas mudanças se desenvolvem a partir do reconhecimento das potencialidades destas ferramentas em dinamizar atividades, além de produzir resultados acelerados e satisfatórios.

Entretanto, ao tempo que desenvolvem estratégias pedagógicas, instituições se esbarram em inúmeros desafios que vão desde a falta de formação de pessoal, aptos a lidarem com os mais recentes dispositivos, à precariedade de estruturas e equipamentos e a cultura de gerações distintas que interagem entre si nesta organização.

Estes problemas são o reflexo de uma crise existente na estrutura que forma o sistema educacional. Assim, cabe pensarmos como esta instituição chamada de escola foi idealizada, para entendermos os desafios que a mesma enfrenta em desempenhar sua função e integrar essas tecnologias em seu corpo.

A escola tal como a temos hoje, tem seus primórdios no processo da modernidade. Segundo Mendonça (2011), do ponto de vista econômico a escola possibilitou resolver uma necessidade que se edificou com a Revolução Industrial: a construção de sujeitos sociais. Naquele momento era necessário para instruir indivíduos que pudessem atuar e conduzir a sociedade de seu tempo à divisão de trabalho e conservação de ideologias dominantes. Ao mesmo tempo, do ponto de vista político, retirou-se da Igreja o poder sobre as práticas educacionais institucionalizando-as junto a nova ordem social: o Estado.

Para Canário (2008), a história da instituição escolar perpassa três tempos: o primeiro, denominado Tempo das Certezas, corresponde ao período onde a harmonia e conformidade teriam reinado sobre o sistema, caracterizado pela oferta da educação a um público elitista, que conduziria a experiências de revoluções com regimes e consolidação do capitalismo. Segundo o autor, esta edificação da escola supõe ainda a necessidade de se capacitar mão de obra para atuar nas fabricas e um segundo fator que mudaria consideravelmente as relações sociais: o reconhecimento ou ainda “a invenção da infância”.

O segundo, designado Tempo das Promessas, é fruto do século XX, intensificado sobretudo pela corrida desenvolvimentistas pós Segunda Guerra Mundial, quando uma onda

de democratização do ensino levaria a instituição a novos papéis. Com a promessa de desenvolvimento, mobilidade social e igualdade, ocorreria uma supervalorização da educação enquanto possibilidade de melhoramento de condições de vida. Com o “Estado-Providência” fazia-se necessário capacitar os demais homens a operacionalizarem seu trabalho e vida a nova realidade social em que estavam inseridos. Entretanto, a escola sofreria um efeito rebote, onde não conseguindo apresentar resultados na construção de um equilíbrio e igualdade social, acaba acentuando desigualdades existentes, sendo acusada de ser um instrumento ideológico, manipulador de mentes, a serviço unicamente do Estado.

Com o declínio do Estado Nacional, o sistema escolar entraria no chamado Tempo das Incertezas, em que o futuro se torna imprevisível e o desencanto com as potencialidades do estudo era cada vez mais evidente. O sistema educacional concebido até então, tornou-se inadequados uma vez que os sistemas políticos, econômicos e sociais sofreram fortes mudanças devido a fenômenos como, por exemplo, a autonomia do capital financeiro e globalização. Este cenário deixa claro que a escola não poderia assegurar a tão sonhada ascensão social, uma vez que o número de empregos não expandiu em relação ao número de diplomas emitidos. Ninguém poderia se apegar a confianças, em um cenário de grandes incertezas.

Essas observações refletem no olhar que foi construindo acerca da instituição escolar, que mesmo não assegurando a possibilidade de uma ascensão social é vista muitas vezes como um “mal necessário”, confirmando a necessidade de mudanças. Conforme pensa Albuquerque Junior (2011), no que diz respeito à instituição escolar:

Como é característica das instituições sociais, a escola, quase sempre, nos aparece naturalizada, como se sempre tivesse existido, como se não fosse uma criação social e histórica recente, como se não fosse pensável o seu desaparecimento. Ao mesmo tempo, vozes de todos os lugares da sociedade enunciam a crise da escola e, como também é comum na história das instituições modernas, propõem a sua urgente e necessária reforma. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p.02).

Assim, imagina-se que a escola deve ser reestruturada a partir da realidade social na qual se encontra imersa, de forma a apresentar resultados mais significativos e próximos as necessidades dos indivíduos que fazem parte da instituição. Como pontua Rui Canário (2008):

A escola erigiu historicamente, como requisito prévio da aprendizagem, a transformação das crianças e dos jovens em alunos. Construir a escola do futuro supõe, pois, a adoção do procedimento inverso: transformar os alunos em pessoas. (CANÁRIO, 2008, p.80)

Nesta perspectiva, “transformar os alunos em pessoas”, implica na adoção de postura de ouvir e conciliar os conhecimentos prévios e aspectos do meio social na construção de uma educação voltada para as necessidades do sujeito. O grande desafio da escola hoje consiste em construir no alunado um sentimento de pertencimento a este espaço, fazendo-os permanecerem e crescerem, não por obrigação, mas por interesse e desejo próprio.

Neste cenário de intensas transformações, o uso frequente da tecnologia por crianças e adolescentes, por exemplo, é uma realidade inegável e estabelecer mecanismos que viabilizem esta prática dentro da cultura escolar pode resultar em processos de aprendizagem mais significativos. No que tende ao ensino de história, o uso das TDICs pode potencializar a execução de atividades diversas e a construção dos conhecimentos históricos. Entretanto, como isso pode acontecer? Quais dilemas os professores e instituições enfrentam na tarefa de ensinar e fazer uso dessas ferramentas?

Refletindo sobre o ensino e a aprendizagem histórica

Enquanto educadores, enfrentamos no nosso cotidiano escolar, diversos obstáculos e somos atormentados pelas incertezas e às vezes sentimento de impotência diante das situações. Para Schmidt (1998, p.57), a aula é “o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer ao seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade que edificou este conhecimento”. Neste conjunto, segundo Circe Bittencourt, para além do conteúdo conceitual fornecido

O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber fazer, o saber fazer bem, lançar os germes do histórico. Ele é responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vistas. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemática. (BITTENCOURT, 2012, p. 57).

Neste ponto cabe elucidar que um dos objetivos do ensino de história consiste em desmistificar aos alunos a ideia de verdades absolutas, fazendo necessário construir a compreensão da existência de acontecimentos históricos, e que estes são narrados a partir de versões e interpretações. Como elucidava Besseler (1955, p.467), “cada historiador nos traz o seu Napoleão, o seu Lutero, o seu César, de acordo com as suas convicções políticas, nacionais ou religiosas.”. Assim, não existindo uma verdade pronta e acabada, a história é sujeita a revisões à medida que novos documentos e evidências são tomadas em estudo.

Desta forma, é importante pensarmos como podemos assegurar a construção de um conhecimento crítico em nossos alunos, de forma que ele consiga enxergar a multiplicidade de versões e pontos dentro de uma narrativa histórica. Quanto a esta dificuldade no processo de construção da consciência crítica e do conhecimento histórico com os alunos, BARCA (2007) nos evidencia que

[...] é tarefa complexa, e como sempre, polemica. É complexa porque não basta passar a crianças e jovens o conteúdo que seus pais aprenderam, na escola e fora dela, como pensamento único de um determinado grupo influente. (BARCA, 2007, p.05).

É necessário transgredir o posicionamento da educação tradicional de repetições de narrativas prontas e que privilegie determinados grupos e sujeitos, uma vez que nossos alunos, vivem numa “sociedade de mudanças aceleradas” em que precisa compreender o mundo ao seu redor e fazer uma leitura dele de forma crítica, para que possa agir nele de maneira responsável.

Assim, o professor de história precisa utilizar mecanismos que leve o seu aluno a desenvolver estratégias para pensar e problematizar as informações que chegam numa velocidade ultrarrápida a eles. Nesta perspectiva, construíram-se na coletividade sujeitos que entendam e questionem a atuação de outros indivíduos e a sua própria atuação, no processo de construção social. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), aos alunos de história

(...) é fundamental que aprendam a reconhecer costumes, valores e crenças em suas atitudes e hábitos cotidianos e nas organizações da sociedade; a identificar os comportamentos, as visões de mundo, as formas de trabalho, as formas de comunicação, as técnicas e as tecnologias em épocas datadas; e a reconhecer que os sentidos e significados para os acontecimentos históricos e cotidianos estão relacionados com a formação social e intelectual dos indivíduos e com as possibilidades e os limites construídos na consciência de grupos e de classes. (BRASIL, 1998, p.77)

Assim, o ensino de história tem o caráter de potencializar nos alunos a construção de mecanismos que os levem a refletir e agir frente a problemas, desafios do cotidiano, além de direcionar ao seu desenvolvimento próprio.

Neste ponto, faz-se necessário questionar como ocorre o processo de construção do conhecimento, ou mais especificamente, como as crianças e adolescentes aprendem história. Esta pergunta, inclusive, está diretamente relacionada ao sucesso, ou não, do uso de recursos tecnológicos dentro do ambiente de aprendizagem.

Segundo muitos autores como Barca (2004) e Cainelli (2008) o desenvolvimento do pensamento histórico é construído a partir da interação da criança com o meio e com o que lhe é significativo. Neste processo, o sujeito toma como referência modelos, elementos e informações do seu espaço com as quais atribui significados múltiplos. Neste interim, correlaciona as informações novas com as acumuladas, construindo o pensamento histórico. Por exemplo, segundo Freitas e Oliveira (2009), se questionado de que forma índios e negros podiam se libertar do regime de escravidão submetidos no Brasil Colônia, não seria motivo de admiração se alguma criança respondesse, baseado no seu entendimento de segurança e liberdade: “Eles podiam chamar a polícia”. Assim, seria possível enxergar desde já, que há um entendimento pelas crianças das relações de seu mundo, entretanto anacrônica. As informações e ideias das crianças são quase sempre apresentadas em nível de senso comum e desorganizadas, sendo necessário o professor no processo de organização do pensamento. No entanto, a partir da aquisição de novas experiências e informações, potencializa-se neste indivíduo o desenvolvimento da aprendizagem histórica, que é a capacidade de articular suas vivências com questões e conceitos históricos que lhes são apresentados.

Neste processo de reflexão da educação histórica é inegável as contribuições de Jörn Rüsen no pensamento e crítica de como ocorre e que ensino e aprendizagem nós, educadores, nos propomos a realizar. Rüsen (2010) sugere que o pensamento histórico é um campo científico que carece cada vez mais de estudos, pois é este pensamento que confere aos indivíduos serem o que são socialmente através da consciência histórica. Este elemento permite aos sujeitos compreenderem o espaço/tempo e a sua própria trajetória histórica de vida. Sem ele o indivíduo não poderia compreender quem ele é ou o que foi.

Para Rüsen (2010) a consciência histórica pode ser definida como a capacidade de análise crítica e de historicizar o passado, com a qual é possível também compreender o presente e projetar o futuro. Em resumo é “(...) a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo.” (RUSEN, 2010, p. 57).

Entretanto, neste caminho de desenvolvimento da aprendizagem histórica, nossos alunos apreendem a história como questão cronológica e factual, justamente porque assim é construído pelo currículo. Costuma-se ensinar a história através de discursos do que não tinha ou tinha no passado e hoje respectivamente temos ou não. Esta prática colabora com um pensamento histórico onde a criança constrói “uma visão dos homens do passado como atrasados e incompletos em relação ao presente”. (CAINELLE, 2008, p.11). Nesta perspectiva é necessário fomentarmos uma aprendizagem pensando as transformações do tempo, mas também as permanências.

Estas novas dimensões, que prioriza o conhecimento prévio e a interação com o meio, aponta a necessidade de adoção de novos recursos e fontes no processo de aprendizagem da história. Este processo se intensifica com o alargamento nos conceitos de “documento” e “fonte histórica”, promovido pelos *Analles*, que provocara uma mudança não só na escrita da história como no ensino dela. Estas mudanças possibilitaram aos professores o desenvolvimento de novas estratégias de aprendizagem e o uso de novas linguagens e fontes históricas em sala de aula. Para Xavier:

O professor ao se utilizar da fonte histórica não a utiliza como os historiadores na academia, mas com o objetivo de levar o aluno a

perceber como se constitui a história, como os conteúdos históricos se contextualizam com essa fonte. A fonte torna-se então, uma ferramenta psicopedagógica que poderá certamente auxiliar o professor na difícil tarefa de estimulação do imaginário do aluno na aprendizagem da história. (XAVIER, 2014, p.03)

Assim, as tecnologias são incorporadas ao ensino como uma nova linguagem que vem possibilitar o desenvolvimento de novas atividades, atribuindo novos valores às práticas docentes. No ensino de história, elas podem contribuir na forma como se realizam pesquisas e análises dos diversos tipos de fontes, além de promover problematizações mais ricas e interativas com os documentos históricos. É interessante pontuar ainda que a partir da interação audiovisual promovida pela tecnologia, as fontes se tornam mais atraentes aos alunos, de forma que o interesse pela informação e o conhecimento é estimulado.

Neste ponto, pouco se pensa, acerca da *memória digital*³ e no quanto a mesma pode ser explorada enquanto espaço de conhecimento. Sabe-se que a rede mundial de computadores, a internet, é uma grande teia com um incontável número de informações, mas pouco se discute da sua aplicabilidade enquanto mecanismo de aprendizagem (KENSKI, 2012). A memória digital no campo da história é uma forte aliada, uma vez que seus arquivos podem ser tomados por professores, alunos e pesquisadores enquanto fontes para pesquisa e construção do conhecimento histórico.

Ao trazer o uso dessas ferramentas de forma reflexiva, o professor de história orienta (in)conscientemente seus alunos a fazerem o melhor uso delas não só dentro da escola, mas também no seu dia a dia. Ao incorporar o uso do computador nas aulas, por exemplo, o professor na tarefa de problematizar um documento histórico ou uma informação disposta na rede ensina o seu educando a olhar para tudo com olhar crítico.

Assim, quando em suas atividades sociais este sujeito se depara com informações diversas dispostas na internet, ou em redes sociais, por exemplo, saberá analisá-las e construir uma opinião, além de evitar a reprodução sem criticidade.

Nesta perspectiva, é interessante o educador estar atento ao uso dos recursos para além de um mero caráter ilustrativo e das fontes como mecanismo comprobatório de fatos históricos e/ou discursos construídos. Os recursos e fontes são instrumentos de investigação, capazes de potencializar a construção de novas narrativas e novos saberes.

Refletindo sobre a formação do professor para as TICs

Embora, não haja um distanciamento enorme entre o docente e o uso de ferramentas tecnológicas, segundo Barros (2007, p.105), o “grande desafio consiste em integrar os professores com a cultura tecnológica para o processo de ensino e aprendizagem”. Isso quer dizer que no cotidiano pessoal os professores utilizam diversas tecnologias, mas nem todos conseguem trazê-las para a sala de aula. Quando fazem, muitos dos professores resumem as potencialidades e funcionalidades das TDICs a transposição de informações de recursos analógicos para digitais. Geralmente, a prática se limita a exibição de alguns conteúdos multimídias (filmes, imagens e vídeos) e apresentações de textos no altamente conhecido e explorado slide.

Segundo Mercado (1999, p.14) a inserção das TDICs exige que os professores “saibam incorporar e utilizar as novas tecnologias no processo de aprendizagem exigindo-se uma nova configuração do processo didático metodológico tradicionalmente usado em nossas escolas”. Assim, neste processo de ensino com o uso de recursos tecnológicos, o educador não age como um possuidor de conhecimentos, mas como um mediador entre o que ser

³ Não sendo localizada nenhuma definição para “memória digital”, foi atribuído ao termo a definição de: todo e qualquer arquivo que esteja disposto na rede mundial de computadores (Internet): áudios, vídeos, textos e imagens.

apreendido e o educando. Isto ocorre porque a exigência educacional agora não é a de apenas compartilhar informações, uma vez que elas podem ser acessadas facilmente, mas sim de potencializar nos alunos o desenvolvimento de habilidades de compreensão e processamento delas. Para Schmidt:

Assim, o que se procura é uma prática docente distanciada o mais possível da imagem do “professor-enciclopédia”, detentor do saber, buscando a construção de um “professor-consultor”, que contribui para a construção do conhecimento de seus alunos em sala de aula. (SCHMIDT, 2009, p.34)

Neste cenário, visualizam-se vários outros problemas, um deles diz respeito a interação dos dois principais sujeitos da cultura escolar, alunos e professores, com as tecnologias. Frutos de gerações distintas, de um lado, os alunos adentram as portas da sala de aula com domínio técnico inquestionável, e em contrapartida a maioria dos professores dominam apenas as funcionalidades básicas dos mesmos instrumentos. Esta condição gera um choque entre os dois sujeitos, sobretudo porque é intimidador, para muitos professores, o fato dos seus educandos terem o domínio sobre algo que lhes fogem o conhecimento.

Para muitos pesquisadores, como Prensky (2012) e Kenski (2012), situações como esta apresentada, aumenta a pressão sob os docentes, que muitas vezes se retraem, sendo

(...) necessário, sobretudo, que os professores se sintam confortáveis para utilizar esses novos auxiliares didáticos. Estar confortável significa conhecê-los, dominar os principais procedimentos técnicos para sua utilização, avaliá-los criticamente e criar novas possibilidades pedagógicas, partindo da integração desses meios com o processo de ensino. (KENSKI, 2012, p.77)

As circunstâncias que determinam esse desconforto e que impedem o uso dos dispositivos, denunciam outro problema: o de formação profissional. Assim como a tecnologia, a prática educacional tem se modificado de forma a atender as necessidades contemporâneas, mas o licenciado não sai da universidade com domínio destas técnicas e habilidades. Nos currículos de formação de professores de história é valorizado grandemente os conhecimentos de conteúdos históricos e informações conceituais de fatos e datas, deixado de lado discussões sobre práticas e procedimentos pedagógicos. Sem espaço para discussões de teorias e práticas, as TDICs deixam de ser atendidas, permanecendo lacunas na formação inicial. Desta forma, ao adentrar no mercado de trabalho, todo o conhecimento que o professor possui são aqueles construídos nas suas relações do cotidiano.

Assim, o que resta como opção aos professores de história, e demais profissionais da educação, é buscarem a atualização de suas metodologias e práticas, já que como pontua Passos (2013, p.7), “as principais iniciativas governamentais nessa área estão voltadas para a formação continuada e não para a formação inicial”. Entretanto, a busca por estes processos de capacitação nem sempre é tarefa fácil ao educador, uma vez que são muitos os obstáculos pessoais e mesmos profissionais, como a falta de tempo para os estudos, além de incentivo e flexibilidade das próprias escolas. A historiadora Circe Bittencour evidência que:

Em geral, essa formação começa e termina no curso de graduação. Formado, o professor de História, como tantos outros, envolve-se com encargos familiares, com a luta pela sobrevivência e quase sempre não dispõe de tempo nem de dinheiro para investir em sua qualificação profissional. Seu cotidiano é preenchido com múltiplas tarefas; seu tempo de viver é fragmentado, dilacerado pelas preocupações muitas vezes contraditórias entre sua profissão, família e progresso cultural. (BITTENCOUR, 2012, p.55).

Assim, o educador muitas vezes permanece desatualizado dentro deste contexto de transformações em que se encontra inserido, sendo necessário a reavaliação curricular e

construção de bases que torne mais segura a atuação dos professores diante dos desafios que surgem com as tecnologias no meio educacional.

Refletir acerca do uso do computador, dentro da sala de aula, enquanto parceiro do professor e do aluno na construção do conhecimento, é pensar na construção do conteúdo de forma coletiva com ênfase no crescimento individual e na socialização; é se beneficiar com o acesso a múltiplos documentos com possibilidades de fontes. O uso deste dispositivo amplia a concepção de ensino-aprendizagem e nos orienta a novos posicionamentos enquanto a proposta de desenvolvimento da consciência histórica, é erguer pontes para que venhamos estabelecer bases para o saber, sem romper com aspectos e elementos tão presentes no dia-a-dia de cada educando.

Pensando a escola enquanto um espaço de formação e capacitação de indivíduos e que estes atuam juntamente com a instituição e seus elementos na construção de saberes, é de suma importância dominarmos a tecnologia, pois, como afirma Ferreira (1997, p.87), “não se pode admitir que justamente a escola, local onde se deveria produzir conhecimento, fique a margem da maior fonte de informações disponíveis e mais, não seja capaz de orientar sua utilização”.

Por dentro e fora dos muros da escola: conhecendo para intervir

Enquanto discente de um curso de licenciatura em história, pude perceber uma ausência de discussões acerca da prática docente e da escola, aspectos que fundamentam nossa formação profissional. O que se enxerga entre as disciplinas ofertadas na matriz curricular, é quase sempre uma valorização extrema de informações e conteúdos conceituais, sem qualquer discussão que aborde a aplicabilidade destes, dentro de uma sala de aula. Assim, caminhamos por todo o curso sem o exercício de práticas que desenvolvam também outros tipos de conteúdo como os procedimentais, o aprender a fazer. Este tipo é observado apenas quando é feita a apresentação de seminários que quase sempre se resume a apresentação de slides, reprodução esta da postura de muitos professores da academia que é levada para a sala de aulas das escolas.

Questões relativas ao fazer docente, bem como reflexões de que escola e ensino queremos e devemos construir, são vistas, quase sempre, somente nos eixos de Práticas Pedagógicas e Estágio. Este último, inclusive, costuma atuar como um definidor no processo de formação profissional dos discentes, pois é quase sempre o único espaço de experimentação de instrumentos, técnicas e do ambiente de trabalho. Estas experiências construídas, podem como em qualquer outro curso, atuar de duas maneiras, na primeira delas, crescer no desejo pela docência, na segunda, entretanto, pode determinar no distanciamento deste desejo.

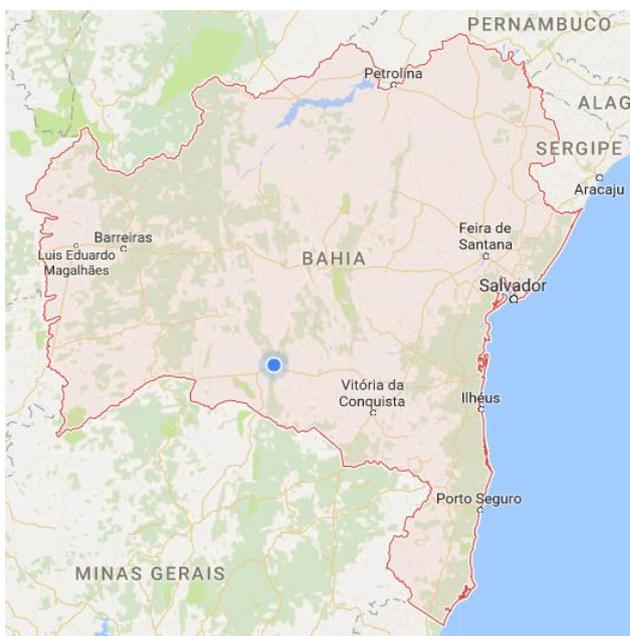
Desta forma, o estágio permite ao discente a experimentação dos espaços e práticas necessárias ao cumprimento da função do professor. De acordo com Tardif (2002), a existência de quatro saberes determina a formação de um professor: os saberes da formação profissional; os saberes curriculares, os saberes disciplinares e, por fim, os saberes experienciais. Este último, é ricamente conquistado no processo de estágio, onde conhecimentos são construídos por intermédio da vivência de situações exclusivas da cultura escolar e das relações estabelecidas onde “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2002, p.38).

Entendendo que o estágio é um espaço de troca de saberes e aprendizado, o mesmo não se configura como uma atividade aguardada somente pelos estudantes dos cursos de licenciatura, esta é esperada também pelas escolas parceiras e todos os sujeitos envolvidos (alunos, professores e funcionários). Neste contexto, a relação construída entre o estagiário e os sujeitos pertencentes ao espaço escolar pode consideravelmente determinar resultados favoráveis ou contrários aos esforços empreendidos na atuação.

Embora tivesse em mente a necessidade do uso das TDICs dentro da sala de aula, para pensar e construir as ações de intervenção no estágio era preciso compreender o espaço social e escolar, diagnosticando através de uma investigação previa as potencialidades, necessidades e desafios existentes. Questões como: “A escola possui estrutura e equipamentos necessários as atividades que se pretende desenvolver?” e “Como é construída a interação entre alunos e professores com a tecnologia?”, precisavam de respostas, que serviriam de apontamento inicial.

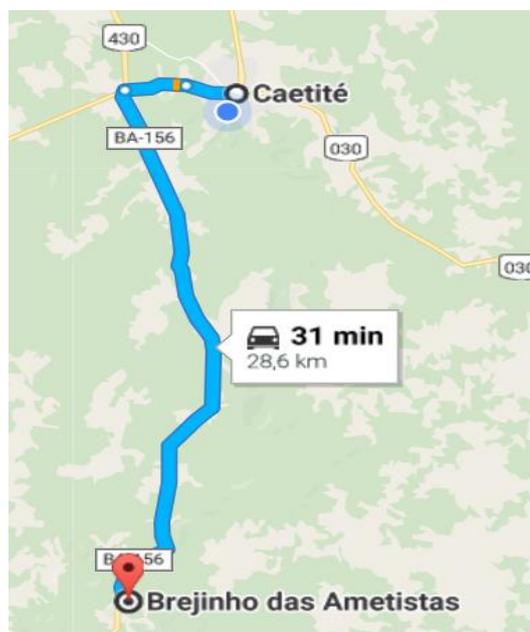
A escola escolhida para o desenvolvimento das atividades foi o Grupo Escolar Vereador Clemente Ferreira de Castro, localizada no distrito de Brejinho das Ametistas a 28 quilômetros da sede municipal à cidade de Caetité-BA.

Mapa 1: Localização da cidade de Caetité-BA



Fonte: Google Maps

Mapa 2: Distância entre Caetité e o Distrito de Brejinho das Ametistas



Fonte: Google Maps

A turma selecionada do 7º ano do Ensino Fundamental II, era composta por 25 alunos, sendo 16 meninas e 9 meninos com idade entre 11 e 15 anos. Por ser uma escola lotada em um distrito, distante do grande centro urbano, imaginava-se que a mesma não possuía uma boa estrutura física e que os instrumentos pedagógicos disponíveis fossem escassos e ultrapassados.

No que se refere a comunicação e conectividade dos estudantes e moradores com o mundo externo, acreditava-se que fosse limitada à poucos recursos. A realidade, no entanto, se apresentou diferente e positiva, a escola dispunha de um aparato tecnológico que possibilita inúmeras atividades educacionais. Entre espaços e instrumentos: uma biblioteca com minilaboratório de informática ao alcance dos alunos; TV com aparelho de DVD e parabólica; notebooks; projetores e caixas de som multimídia disponíveis para ministração de aulas, além de acesso à internet que potencializa as experiências educacionais.

Em meio a uma visível desigualdade social, a comunidade se ergue através do sonho de várias famílias em fazerem fortuna com a exploração de pedras ametistas. Estas famílias são oriundas de vários estados brasileiros e trazem consigo bagagens culturais e estilos de vida distintos que frequentemente resultam em conflitos. Ao mesmo tempo, este fluxo constante de mudanças favoreceu na comunidade uma busca por comunicação, conectividade e interatividade com o mundo exterior.

Embora a comunidade seja ausente de sinal de telefonia móvel⁴, muitos dos alunos dispõem de celulares e smartphones. Estes dispositivos, se conectam à rede mundial de computadores, através da internet banda larga, fornecida à comunidade por uma empresa local, conforme foi diagnosticado através de questionários aplicados. Muitos desses indivíduos, alunos da instituição, carregam e trazem para sala de aula, uma grande bagagem de experiências, depoimentos e conhecimentos prévios indispensáveis para a construção do conhecimento, e dentro de suas mochilas dispositivos moveis são presença constante no cotidiano escolar, mesmo que proibido o seu uso.

Figura 1: Vista aérea do distrito de Brejinho das Ametistas

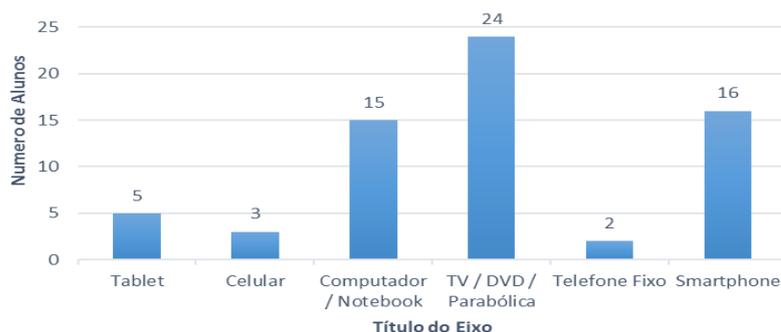


Foto: Gui Saad

Contestando uma ideia preconcebida, a partir das observações feitas em salas de aulas e nos espaços comuns da escola, foi possível enxergar uma realidade social diferente da esperada: alunos de uma comunidade distante dos grandes centros que vivem conectados ao mundo de forma semelhante a estudantes provenientes da zona urbana.

A descoberta alcançada por meio da observação ganhou maior evidências, a partir de um teste diagnóstico aplicado na turma desta experiência investigada. Os questionários buscavam determinar o grau de relacionamento das crianças com dispositivos tecnológicos no seu dia a dia. Com a análise e resultado dos dados obtidos, foi possível compreender melhor o cenário existente.

Gráfico 1: Dispositivos Eletrônicos



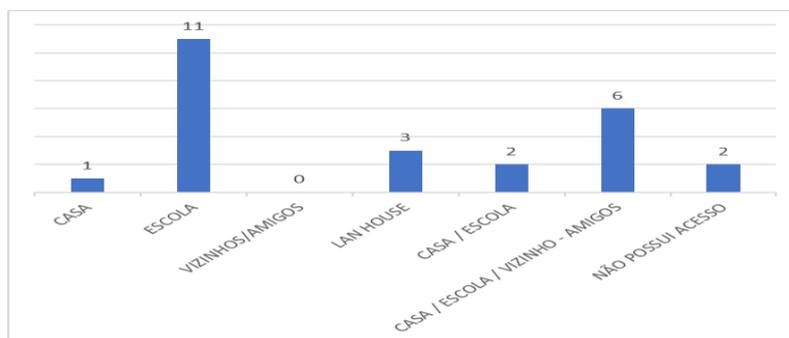
Fonte: Arquivo Pessoal

A partir do gráfico, é possível perceber que entre as 25 crianças que compunham a turma, 21 delas possuíam em casa ao menos um aparelho de TV com parábólica, 02 detinham telefone fixo, 15 possuíam computador ou notebook, 05 delas possuíam tabletes, 15 eram

⁴ Devido ao fato geográfico da comunidade, estar localizada num vale entre montanhas o sinal de telefonia não alcança o perímetro central do distrito.

detentoras de smartphones e enquanto outras três possuíam apenas telefone celular com funções básicas (SMS e chamada de voz).

Gráfico 2: Conectividade com a internet



Fonte: Arquivo Pessoal

Das 25 crianças, uma afirmou acessar a rede mundial de computadores (internet) apenas em sua casa, 11 disseram acessar apenas na escola, 03 realizam acessos através de LAN houses, 2 em casa e na escola, 6 delas em casa, na escola ou em casa de amigos e/ou vizinho e apenas duas não possui qualquer tipo de acesso. É importante ressaltar que, sem conexão com a internet, o usuário de dispositivos digitais fica refém de informações pré-armazenadas, não sendo possível baixar ou acessar novos conteúdos e dados.

Construir um projeto de intervenção de estágio com a proposta de um ensino de história mediado por recursos tecnológicos era a proposta desde o início. Entretanto, constatar o uso frequente de celulares e outros dispositivos pelas crianças e adolescentes, foi extremamente formidável, pois permitiu vislumbrar um cenário favorável aos desejos idealizados.

Por dentro das paredes da sala: a prática docente a partir das TDICs

O projeto de intervenção de estágio valorizou o uso de habilidades já desenvolvidas pelos estudantes da turma escolhida, como usar o computador e aparelho de celular/smartphone. Porém, é importante enfatizar que no cotidiano social a máquina é tomada por muitas crianças enquanto mero instrumento de entretenimento, deixando de lado sua potencialidade de construção de conhecimento pedagógico. Como pontua Kenski:

Em educação, as tecnologias eletrônicas de comunicação funcionam como importantes auxiliares. Em verdade, elas já se ocupam de muitas funções educativas, a maioria delas fora dos sistemas regulares de ensino. As pessoas de todas as idades que têm acesso ao computador e à Internet utilizam esses recursos para se informar, trocar ideias, discutir temas específicos etc. Esses momentos, porém, de comunicação, de lazer e de autoinstrução, com base em interesses pessoais, raramente são orientados ou aproveitados nas (ou para as) atividades de ensino. (KENSKI, 2012, p.69)

Quando o aluno, em casa ou na escola, adota o dispositivo enquanto auxílio nos estudos, como na pesquisa, realiza apenas processos mecânicos de copiar/colar, sem construir uma análise reflexiva sob o que lhe está disposto. Sendo o professor um elemento fundamental no processo de orientação dos sujeitos à realização de uma prática mais reflexiva das mídias, buscou-se, no decorrer das aulas, construir atividades que desenvolvessem as competências de análise das fontes disponíveis na rede, correlacionando com conceitos e informações já apreendidas, a fim de construir coletivamente saberes e práticas. Muitas ações foram extremamente significativas e seus resultados satisfatórios, a seguir algumas experiências que ilustram bem o desenvolvimento das atividades.

No processo de coparticipação e regência, um notebook e tablet com acesso à internet foram disponibilizados nas aulas com finalidade de consulta e exploração. Quando dúvidas surgiam acerca de determinado conteúdo, não sendo respondidas pelas fontes disponíveis nos livros didáticos e/ou slide, o aluno, sob a minha supervisão, possuía a oportunidade de pesquisar outros documentos e arquivos em bancos de memória digital de forma a responder suas perguntas e inquietações. Neste momento, foi fundamental a presença de um professor mediando a pesquisa, afim de se alcançar as respostas desejadas, uma vez que sozinhos os alunos tendem a se perder do foco, não conseguindo questionar as fontes. Como aponta Moran:

Os professores podem ajudar os alunos incentivando-os a saber perguntar, a enfatizar questões importantes, a ter critérios na escolha de sites, de avaliação de páginas, a comparar textos com visões diferentes. Os professores podem focar mais a pesquisa do que dar respostas prontas; podem propor temas interessantes e caminhar dos níveis mais simples de investigação aos mais complexos; das páginas mais coloridas e estimulantes às mais abstratas; dos vídeos e narrativas impactantes para contextos mais abrangentes [...]. (MORAN, 2013, p.37)

Durante o estudo sobre Islamismo, por exemplo, um dos alunos comentou que: “seria engraçado se tivesse isso (Islamismo) no Brasil”. Ao questionado o porquê da descrença, o mesmo afirmou que em Caetité, única grande cidade de seu conhecimento, não há nenhuma Mesquita, concluindo de imediato que no Brasil a religião em si não é cultuada. Levando o questionamento à turma se haveria ou não, mesquitas e islâmicos no Brasil, boa parte concordou com o colega afirmando que não, outra parte, porém afirmara que mesmo não havendo na cidade de Caetité um templo, não era possível determinar a existência ou não da religião no país. Neste momento, o estudante solicitou a oportunidade de pesquisar na internet a existência de templos islâmicos no Brasil. Na busca, o aluno encontrou algumas referências de endereços com os quais por meio de um software de navegação realizou um passeio virtual por ruas da cidade de São Paulo e interior do estado.

O recurso, ao possibilitar a exploração de espaços panoramicamente, em 360° na horizontal e 290° a partir do nível do chão, imergia visivelmente os alunos em um espaço físico, virtualizado pela tecnologia. Chegando aos endereços fornecidos, o estudante pode contemplar várias mesquitas, inclusive pontuando suas semelhanças e diferenças, concluindo com ajuda da turma que no Brasil, há sim a prática do Islamismo. Semelhante a muitos games, a ferramenta utilizada possibilitou aos usuários a experiência de estarem em um lugar, sem deixarem o seu espaço físico. Esta vivência, somada a imaginação do aluno possibilita a construção de novos conhecimentos, que as vezes parece distante e intocável.

Buscando a construção de vínculos cada vez mais autênticos entre os educandos para com a tecnologia, procurou-se construir em um novo momento a integração do estudo pelos alunos com seus próprios dispositivos. A ideia era que ao inculcar valores educacionais a estas ferramentas na mente das crianças, ao mesmo fosse construído formas de como proceder diante das múltiplas possibilidades. Assim, sob orientação, os alunos foram convidados a se dividirem em grupos e munidos de seus celulares realizarem buscas simultâneas por imagens de elementos culturais e sociais das civilizações estudadas no novo conteúdo.

Neste processo ficou evidente que a internet é capaz de remeter numa simples pesquisa milhões de resultados e como pontua Moran (2011, p.36), “é difícil selecionar, avaliar e contextualizar tudo o que acessamos”. Assim, com a ajuda do professor, os alunos tiveram a tarefa de filtrarem as fontes com melhor relevância ao estudo e que possuíam maior grau de confiabilidade, de forma que pudessem apresentar à turma, em um formato de mini seminário, o conhecimento construído a partir dos documentos elegidos.

À medida que os alunos interagiam e participavam na construção e escolha do que eram significativos nos conteúdos conceituais, desenvolviam também conteúdos procedimentais e atitudinais, essenciais para produzir um ensino-aprendizagem mais eficiente. Isto pode ser percebido na última etapa da proposta de trabalho, quando todas as equipes fizeram uso de um software de apresentação interativa (slides), mas uma das equipes, além de produzir o material digital, também levou para a sala um recurso analógico (cartaz). Na análise dos recursos, ambos apresentam as mesmas informações como é possível vislumbrar nas imagens abaixo:

Figura 2: Cartaz Equipe Tupi-Guarani

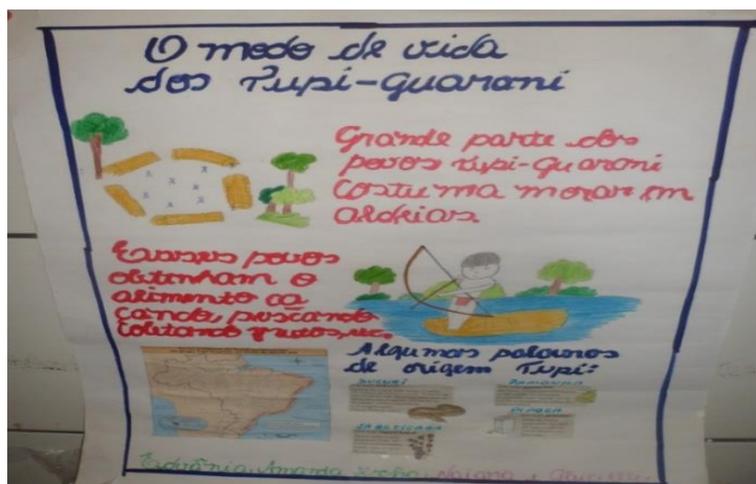


Foto: Arquivo Pessoal do Autor

Figura 3: Slide Equipe Tupi-Guarani



Foto: Arquivo Pessoal do Autor

Entretanto, é interessante pontuar que ao transferir as informações do recurso digital para o analógico as crianças executaram um procedimento cognitivo de análise das fontes visuais (fotografias) para posteriormente reproduzi-las através de desenhos. Nesta mesma ação, outro aspecto de caráter atitudinal se apresenta: a equipe além de adotar o aparato tecnológico para sua explanação, também se apropriou de uma segunda possibilidade de exposição sob a justificativa que em caso de falha do primeiro recurso, haveria então um

segundo que pudesse lhe oferecer o suporte necessário à apresentação do seminário. Este aspecto pode ser facilmente compreendido, quando nos atentamos a possíveis observações das crianças em relação as dificuldades de trabalho dos seus professores com essas ferramentas dentro da sala de aula, levando muitas vezes à atrasos ou mesmo ao cancelamento de atividade.

Cabe enfatizar que a fase de montagem, disposição e discussão das fontes no recurso de apoio para a realização do seminário não fora supervisionada pelo estagiário, cabendo apenas no momento da apresentação, o papel de provocador para que as fontes apresentadas não fossem tomadas tão-somente enquanto caráter de ilustração.

Ao fim da experiência, foi possível enxergar que as crianças e adolescentes possuem uma enorme capacidade criativa de produção de conhecimento, e esta construção é ainda mais intensificada quando o uso de ferramentas tecnológicas é adotado. Surpreendentemente, a vivência evidenciou que mesmo estando conectados a um mundo tecnológico e virtual, estes alunos conseguem construir opiniões e ações a partir de suas relações e referências externas. A experiência confirmou ainda, a necessidade de um agente capacitado, como o professor, atuando junto aos alunos na orientação de práticas e análise crítica do que se tem acesso na rede.

Considerações Finais

Num contexto de constantes e rápidas transformações dentro da cultura escolar é de fundamental importância reflexões quanto à contribuição das tecnologias e o ensino-aprendizagem nas aulas de história, atrelado as novas abordagens historiográficas: teorias, recursos e métodos. Infelizmente, não sendo aprendido na sua graduação, o professor, quase sempre, precisa buscar na formação continuada as bases para a construção de uma prática mais próxima as demandas da contemporaneidade.

Na experiência apresentada, foi possível identificar que um trabalho com o uso de instrumentos de informática pode ser desenvolvido, desde que condições favoráveis sejam encontradas: escola com internet e de preferência com Wi-Fi; bons computadores e em número suficiente às demandas de atividades; e demais dispositivos como projetores, lousas e kit multimídia.

O maior desafio, entretanto, encontra-se na possibilidade de o professor produzir mudanças expressivas dentro da sala de aula, com o que muitas vezes é pouco e quase sempre conhecido por seus alunos. O novo traz consigo uma carga de desafios, porém possibilita almejar novos resultados frente a tantos problemas na educação. Assim, o uso da tecnologia como instrumento mediador do conhecimento vem proporcionar mudanças qualitativas no ensino de história, desde que o professor se permita e enxergue as inúmeras possibilidades da ferramenta, trabalhando de forma a contribuir no processo de construção do saber. É fato que a tecnologia dinamiza a aula expositiva e tradicional, mas não pode ser adotada apenas com o intuito de chamar a atenção do aluno. Em outra situação, quando o professor adota o recurso, apenas como reproduzidor de conhecimento pré-concebido, sem possibilidade de o educando pensar para fora dele, o mesmo perde sua essência.

É importante ressaltar que o uso do computador e outras tecnologias não é um salvador da discutida “crise da educação”. Ainda que seja reconhecido suas potencialidades, o mesmo exige a presença do professor para orientar a realização de um uso mais consciente e produtivo. Com a inserção dos recursos tecnológicos nas aulas, foi notório que os estudantes se tornaram mais atentos e participativos em classe⁵, demonstrando interesse pelos fatos do mundo e da sua própria história.

⁵ Essa mudança de postura foi constatada num processo continuo das respectivas etapas de estágio: Observação, Coparticipação e Regência.

Na prática, as ações desenvolvidas no estágio alcançaram grandes resultados, mas dentro do conjunto o fator determinante foi à dedicação exclusiva do estagiário a uma única turma. No cotidiano escolar, o professor é responsável por inúmeras turmas, se dividindo, muitas vezes, entre outros espaços de trabalho, com realidades distintas, não sendo possível direcionar seu trabalho a um foco específico.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.

BARCA, Isabel. Para uma educação Histórica de qualidade. Actas das IV Jornadas Internacionais de educação histórica. Braga: Universidade do Minho, 2004.

BARROS, Daniela Melaré Vieira. **Formação continuada para docentes do Ensino Superior: O virtual como espaço educativo**. Revista Diálogo Educacional. Curitiba, v. 7, n. 20, p. 103-122, jan./abr. 2007.

BESSELMAR, José Van Den. **Introdução aos Estudos Históricos (III)**. Revista de História, Brasil, v. 11, n. 23, p. 186-239, dec. 1955. ISSN 2316-9141. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/36472>>. Acesso em: 19 feb. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9141.v11i23p186-239>.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 2, p. 73-81, 2008.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. **O Ensino de história nas escolas de ensino fundamental e Médio de Salvador de Bahia: análises de variáveis e a contribuição do computador**. Dissertação (Mestrado em Pedagogia Aplicada) - Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 1997.

FREITAS, Itamar e OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Ensinar história nos anos iniciais do ensino fundamental. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEB 2009. pp. 30-35. <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc>

GOOGLE MAPS. [Brejinho das Ametista]. [2016]. Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/place/Brejinho+das+Ametistas,+Caetite>>. Acesso em: 20 de nov de 2016

GOOGLE MAPS. [Caetité]. [ano]. Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/place/Caetite+Bahia>>. Acesso em: 20 de nov de 2016

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Editora Papirus. 2012. 141p

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. **Cadernos Cedes**, p. 341-357, 2011.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió. EDUFAL, 1999.

PASSOS, M^a Sigmar Coutinho. **TIC e formação do professor de História: possíveis conexões**. 2013.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais**. São Paulo. ed. Senac São Paulo. 2012.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. 1ª reimpressão. Brasília: Editora UNB, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

_____; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 2ª Edição, São Paulo: Scipione, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

XAVIER, Erica da Silva; CUNHA, Maria de Fátima de. **Ensino de História: o uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórica**. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/ensino_e_historia_o_uso_das_fontes_historicas_como_ferramentas_na_producao_de_conhecimento_historico.pdf. Acesso em 30 de dezembro de 2016.