

SUELLEN DE SOUZA LEMONJE

**Professores de História e Saberes Docentes: Reflexões sobre o
uso de recursos tecnológicos no Colégio de Aplicação da
UFSC (2010-2014)**

Trabalho de Conclusão de Curso para a obtenção do título de bacharel e licenciado em História pela Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação da profa. Dra. Mônica Martins da Silva.

FLORIANÓPOLIS, 2014



ATA DE DEFESA DE TCC

Aos dezoito dias do mês de julho do ano de dois mil e quatorze, às nove horas, na sala de reuniões do Centro de Ciências da Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, reuniu-se a Banca Examinadora composta pelo Professora **Mônica Martins da Silva**, Orientadora e Presidente, Professora **Clarícia Otto** Titular da Banca e o Professor **Elisom Antônio Paim**, Suplente, designados pela Portaria nº10 /TCC/HST/14 do Senhor Chefe do Departamento de História, a fim de argüirem o Trabalho de Conclusão de Curso da acadêmica **Suellen Lemonje**, subordinado ao título: "**Professores de História e Saberes Docentes: Reflexões sobre o uso de recursos tecnológicos no Colégio de Aplicação da UFSC (2010-2014)**". Aberta a Sessão pela Senhora Presidente, a acadêmica expôs o seu trabalho. Terminada a exposição dentro do tempo regulamentar, a mesma foi argüida pelos membros da Banca Examinadora e, em seguida, prestou os esclarecimentos necessários. Após, foram atribuídas notas, tendo a candidata recebido da Professora **Mônica Martins da Silva** a nota final **9,9**, da Professora **Clarícia Otto** a nota final **9,5**, e do Professor **Elisom Antônio Paim** a nota final **9,5**, sendo aprovada com a nota final **9,9**. A acadêmica deverá entregar o Trabalho de Conclusão de Curso em sua forma definitiva, em versão digital ao Departamento de História até o dia 25 de julho de 2014. Nada mais havendo a tratar, a presente ata será assinada pelos membros da Banca Examinadora e pela Candidata:

Florianópolis, 18 de julho de 2014.

Banca Examinadora:

Prof.a **Mônica Martins da Silva** 

Prof.a **Clarícia Otto** 

Prof. **Elisom Antônio Paim** 

Candidata **Suellen Lemonje** 



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
Campus Universitário Trindade
CEP 88.040-900 Florianópolis Santa Catarina
FONE (048) 3721-9249 - FAX: (048) 3721-9359

Atesto que o acadêmico(a) Suellen de Souza Lemonje, matrícula n.º 08161042, entregou a versão final de seu TCC cujo título é "Professores de História e Saberes Docentes: Reflexões sobre o uso de recursos tecnológicos no Colégio de Aplicação da UFSC (2010-2014)", com as devidas correções sugeridas pela banca de defesa.

Florianópolis, 25 de julho de 2014.

A handwritten signature in cursive script, appearing to read 'M. Silva', is written above a horizontal line.

Orientador(a)

À meus pais, Valdeci e Gorete, pelo amor incondicional e o apoio constante para nunca desistir dos meus sonhos. E a minha avó materna, professora Nercy [*in memoriam*]

Agradecimentos

Gratidão é uma emoção que preenche os corações das pessoas mais serenas, pessoas estas que compreendem as dádivas que a vida lhe proporciona a cada dia, sem exigências, sem cobranças, apenas sob o sentimento de plenitude. Seja por inspiração divina, seja por inspiração terrena, seja por inspiração religiosa, seja por inspiração científica, ser grato é possuir um dos mais nobres sentimentos humanos pelo reconhecimento da simples presença afetuosa de quem nos cerca, pela contribuição para o nosso aperfeiçoamento pessoal, seja com a ajuda direta ou até mesmo a incompreensão que nos desperta reflexões acerca da vida. Faço da gratidão a minha bússola para interagir com os meus semelhantes... Quem agradece ama.

Neste aspecto, gostaria de agradecer primeiramente à toda a energia de bondade e fraternidade que me preencheu ao longo desse semestre, que muitos denominam Deus. À Ele quero agradecer pela força interior que me iluminou nos momentos de dúvidas, dando-me a certeza de que eu devo seguir em frente. A cada ser humano de luz que se aproximou da minha caminhada para equilibrar o meu espírito, a cada demonstração de carinho e afeto nos momentos mais difíceis, reconheço a tua presença e dedico-lhe a minha fé.

Agradeço do fundo da alma a presença afetuosa dos meus pais, Valdeci e Gorete, anjos que me guiam nessa vida de mãos dadas. Aqui a gratidão é sentida e exaltada pelos momentos fraternos que dividimos ao longo desses 24 anos. Sou grata pelo apoio incondicional na vida pessoal e profissional, sempre acreditando na minha capacidade e força de vontade, incentivando os meus sonhos mais impossíveis, guiando meus passos de perto e de longe. Meu amor por vocês será eterno! À Dona Maria, e aos meus três irmãos-anjos, Jakson, Morgana e Mateus, sou grata pela presença constante, pelo apoio prestado e pela fidelidade confiada. Se a vida não me desse vocês de presente, com certeza, eu os acolheria como irmãos de alma. Durante meu crescimento pessoal, vocês se tornaram referência do que é ser uma família. Obrigada!

Durante minha trajetória acadêmica muitos foram os mestres que manifestaram afetividade em sua prática pedagógica, marcando minha vida profissional e inspirando a professora que quero me tornar. No entanto, sou imensamente grata à uma delas, a minha professora e orientadora Dra. Mônica Martins da Silva, não por me ensinar, mas por me ter feito aprender a aprender. A trajetória da nossa amizade se iniciou em 2010,

na disciplina de estágio supervisionado, e desde então continuamos ligadas à outros projetos relacionados a formação do professor de história, como o projeto PIBID. Se hoje me enxergo como uma professora, é porque você acreditou em mim e dedicou o seu tempo à minha formação, sem nunca desistir. Obrigada pela confiança, orientações, indagações, sugestões, conselhos, mas mais ainda pela paciência e dedicação nos momentos mais difíceis.

Não poderia deixar de agradecer ao professor Ricardo Pinho, professor da Escola Básica Municipal Batista Pereira, nosso co-orientador do Programa Institucional de Bolsas de iniciação à docência (PIBID). Agradeço pela sua amizade que foi de suma importância nessa fase de amadurecimento pessoal e profissional. Não esquecerei jamais das três metamorfoses do espírito de Nietzsche: como o espírito se muda em camelo, e o camelo em leão, e o leão, finalmente, em criança. Das nossas conversas tirei lições para a vida, obrigada!

Em especial, quero agradecer ao professor Fernando Leocino da Silva, pela entrevista concedida para a formulação deste trabalho de conclusão de curso. Quero que saiba que nossa conversa trouxe muitos ensinamentos para a fase de vida que estou vivendo agora. És um exemplo de professor de história!

Agradeço também às oportunidades que a Universidade Federal de Santa Catarina me proporcionou, como a participação no Programa de Educação Tutorial (PET); auxílio à eventos acadêmicos no Rio Grande do Sul, Fortaleza, São Paulo, Rio de Janeiro e Natal; a oportunidade de fazer intercâmbio na Universität zu Köln, na Alemanha; e a participação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). As pessoas que conheci nestes momentos e o aprendizado que adquiri vou levar para a minha vida.

Em minha trajetória na UFSC conheci muitos seres humanos de luz, cada um que passou deixou alguma coisa de si em mim. Da minha primeira turma de 2008 lembro com carinho de duas grandes amigas que levo para a vida, Heloísia e Kennya o meu muito obrigada pela presença mesmo distante, pelos conselhos e risadas. No decorrer da graduação, outros seres especiais se aproximaram e ficaram, Mariana Carmona e Letícia, minha gratidão por sua amizade!

Como disse Mário Quintana, “há duas espécies de chatos: os chatos propriamente ditos e os amigos, que são os nossos chatos prediletos”. Aqui quero agradecer à todas as meninas que já dividi o apartamento no Itambé, amigas, companheiras de trabalho e irmãs na amizade que fizeram parte da minha formação e com certeza fazem parte da

minha vida, são elas, primeiramente, Camila (obrigada pela sua parceria), Daniela, Gabriela, Caleb, Priscila, Jaúna, Jamila Gabriela, Vanessa, Maysa e Rosana. Não posso esquecer dos meus colegas do PIBID, Guilherme, Valéria, Larissa e Gabriela, juntos aprendemos o que é ser professor de história, lá no Ribeirão da Ilha.

Ao meu primo Andrei, que sempre que pôde me auxiliou nos assuntos acadêmicos, deu dicas do mestrado, enviou formulários e editais. As primas-irmãs Mariana, Mariah e Marjorie pela presença, mesmo distante. As amigas alemãs Gabriela, Daniela, Cèlia e Mônica, pelo acolhimento e o aprendizado que me proporcionaram na Europa. As iluminadas Isabel e Evellin, e ao anjo Fabiano por me acolherem como irmã no grupo ‘Amor em Movimento’ (Projeto amanhecer). E ao meu amigo Waldemar, que me acompanhou nos anos iniciais e finais da graduação, agradeço-te por me ensinar tantas coisas sobre a vida.

À todos esses anjos presentes em minha caminhada, o meu muito obrigada!

Desvendar esse mistério
É caso sério, quem se arrisca a procurar
O desconhecido, no tempo perdido
Aquele pergaminho milenar
São cinzas na poeira da memória
E brincam com a imaginação
(...)
Quem some na multidão
Esconde a sua verdade
Imaginação, o herói jamais revela a identidade
Será o mascarado
Nesse bailado um folião?
A senha, o segredo da vida
A chave perdida é o "X" da questão
Cuidado, o que se vê pode não ser... Será?
Ao entender é melhor revelar.
(...)

Trecho da música 'É segredo' – Samba enredo Unidos da Tijuca.

Lista de Siglas

CERTI – Fundação Centros de Referência em Tecnologias Inovadoras

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

MEC – Ministério da Educação

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PROINFO - Programa Nacional de Tecnologia Educacional

PROUCA – Programa Um Computador Por Aluno

SEED – Secretaria de Educação a Distância

TIC – Tecnologia de informação e comunicação

UCA – Um computador por aluno

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo

A compreensão da docência como um ofício, assim como uma prática profissional dotada de particularidades e subjetividades, é possível por meio do estudo da categoria Saberes Docentes. Neste trabalho pretende-se compreender de que forma os Saberes Docentes contribuíram para as transformações tecnológicas e pedagógicas no campo do Ensino de História. Para atingir este objetivo, utilizamos os suportes metodológicos oferecidos pela abordagem qualitativa: a pesquisa documental e o estudo de caso, assim como a metodologia da História Oral que orientou a realização de uma entrevista com um professor de História do Colégio de Aplicação. A partir da análise da memória desse professor, buscamos compreender os impactos e as mudanças em sua experiência profissional ao utilizar o programa “um computador por aluno” (PROUCA) que foi inserido no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, no ano de 2010 e analisando o seu uso em um contexto que se estende até o ano de 2014, compreendendo os diferentes significados atribuídos por esse sujeito a essa tecnologia, que possibilitou a reflexão e utilização de novos recursos pedagógicos ao preparar a estrutura da escola para novas possibilidades, ampliando as dimensões das aulas de história e da prática pedagógica dos professores.

Palavras-chave: Saberes docentes; Tecnologias na educação; Linguagens, Professor de História, Ensino de História.

Abstract

The understanding of teaching as a craft, as well as a gifted professional practice particularities and subjectivities, is possible through the study of the category Knowledge Teachers. This paper aims to understand how the Knowledge Teachers contributed to the technological and pedagogical changes in the field of Teaching History. To achieve this, we use the methodological options offered by the qualitative approach: documentary research and the case study as well as the methodology of oral history that guided the conduct of an interview with a professor of the history of the College Application. From the analysis of the memory of this teacher, we seek to understand the impacts and changes in your professional experience when using the program "one computer per student" (PROUCA) that was inserted into the Application School of Federal University of Santa Catarina, in the year 2010 and analyzing its use in a context that extends to the year 2014, comprising the different meanings given by that subject to this technology, which enabled the use of reflection and new learning resources to prepare the school structure to new possibilities, expanding the dimensions of history lessons and teaching practice of teachers.

Keywords: Teaching knowledge; Technologies in education; Languages, Professor of History, Teaching History.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I.....	21
1.1 O Programa Um Computador por Aluno – PROUCA.....	21
1.2 O campo de pesquisa – Colégio de Aplicação da UFSC	28
1.3 O Ensino de História no contexto das novas tecnologias.....	31
CAPÍTULO II.....	38
2.1 Diálogo sobre os Saberes docentes	38
2.2 Saberes Docentes e o roteiro de entrevista.....	42
2.3 O uso do UCA nas aulas de história.....	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
ANEXO	63
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES	63
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	67

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema “Tecnologias da Educação e o Ensino de História” contempla parte da experiência acadêmica da autora, que, ao realizar a disciplina de Estágio Supervisionado de História I, II e III, optou pelo uso de ferramentas digitais na metodologia do seu projeto de ensino e planos de aulas. O estágio aconteceu no mesmo campo de pesquisa deste trabalho, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, no primeiro semestre de 2011, tendo como temática central: a História da África e de povos africanos da região subsaariana em período compreendido entre os séculos XII a XVI. O objetivo central foi a orientação e a mediação do conhecimento sobre o continente africano, sua geografia, seus reinos, sua forma de comércio e o contato com outros povos, por meio do manuseio de um blog¹ e outras ferramentas e suportes digitais.

Toda a preparação dos estagiários junto às ferramentas tecnológicas deu-se em virtude do projeto educacional federal “um computador por aluno” (PROUCA)², que tinha como objetivos promover o uso de tecnologias em sala de aula, propondo a inclusão digital de alunos da Educação Básica. Em 2010, aproximadamente 300 escolas públicas receberam laptops para alunos e professores, infraestrutura para acesso à internet e capacitação de gestores e professores no uso da tecnologia, dando-nos a oportunidade de manuseá-los a cada experiência prática da docência.

No blog foram publicados os materiais didáticos elaborados para cada aula e também as atividades produzidas para o projeto, estando à disposição para a pesquisa posterior (online). Portanto, esta foi uma ferramenta de comunicação direta entre os alunos e os professores, mesmo fora de sala de aula. O blog, como uma ferramenta

¹ “Um blog, blogue, weblog ou caderno digital é uma página da WEB, que permite o acréscimo de atualizações de tamanho variável chamados artigos ou posts. Estes podem ser organizados de forma cronológica inversa ou divididos em links sequenciais, que trazem a temática da página, podendo ser escritos por várias pessoas, dependendo das suas regras. (...) Os Blogs são espaços interativos, onde tudo pode ser publicado e dito, sem limites para o conteúdo, nem para quem pode ter um. Quaisquer pessoas ou comunidades, de qualquer idade ou região podem criar um blog e postar as informações que julgarem importantes para tal”. SENRA, Marilene Lanci Borges; BATISTA, Helena Aparecida. *Uso do blog como ferramenta pedagógica nas aulas de língua portuguesa*. Diálogo e interação. Volume 5, 2011. Disponível em <<http://www.faccrei.edu.br/gc/anexos/diartigos69.pdf>> Acesso em 3 mar 2013.

² O Programa Um Computador por Aluno – PROUCA - tem como objetivo ser um projeto Educacional utilizando tecnologia, inclusão digital e adensamento da cadeia produtiva comercial no Brasil. Disponível em <<http://www.uca.gov.br/institucional/projeto.jsp>>. Acessado em 17 nov. 2012.

tecnológica, apresentou-se como peça fundamental para a inserção dos *netbooks* (UCA) dentro das salas de aulas, servindo como intermediário e base para resolução de algumas atividades.

Como futuros professores, essa experiência permitiu orientar os estudantes para o uso educativo do conteúdo digital da internet, tendo como base sites confiáveis, com fontes seguras, baseados em diversas pesquisas para proporcionar aulas atrativas, com conteúdo novo e problematizado, evitando o uso do computador somente com finalidades lúdicas.

Em 2011, a opção de construção do blog foi por apresentar-se como uma ferramenta motivadora das práticas de leitura e escrita dos alunos. Além disso, também mostrou-se como um espaço de troca de conhecimentos, sendo uma ferramenta pedagógica muito dinâmica e acessível aos estudantes. No entanto, não só o blog atuou como recurso tecnológico durante a experiência de Estágio Supervisionado de História, mas também a análise de vídeos-documentários educativos sobre a História da África, provenientes de diferentes sites, música e utilização do *power point*.

Sabemos que na internet podemos encontrar diferentes tipos de conteúdos, muitos deles não confiáveis, mas, apesar disso, se o professor souber selecionar os vídeos, as músicas e os documentários a serem exibidos, as aulas ganharão novos caminhos já que hoje os alunos solicitam novas formas de aprender, pois recebem informações dos mais diferentes meios, e tem o poder de acessá-las com a palma da mão.

Tendo a oportunidade de lidar com esta ferramenta pedagógica digital em 2011, a autora decidiu pesquisar em seu trabalho de conclusão de curso, em 2014, de que forma um professor efetivo de história do Colégio de Aplicação utiliza-se deste recurso, se em sua formação inicial foi incentivado o uso de diferentes estratégias de ensino, e se a formação continuada dá suporte à estes anseios, se o suporte técnico oferecido pela universidade e pela escola é funcional e se os estudantes tem interesse em utilizá-las em sala de aula.

Presenciamos uma era da sociedade em que muitos estudantes de diferentes escolas preferem levar o computador para fazer as anotações das aulas, e não mais o caderno. Frente à isto, muitos professores não se sentem confortáveis para lidar com esta nova demanda, ainda mais quando este aparelho tecnológico tem acesso a internet em tempo real. Como lidar com este tipo de transformação na escola? Os professores estão preparados para incorporar as novas demandas tecnológicas em suas estratégias de

ensino ou selecionam outras ferramentas de ensino-aprendizagem? Até que ponto a utilização das tecnologias contribui ou interfere no processo de construção do conhecimento nas escolas?

Não pretendemos neste trabalho criar dicotomias entre as estratégias de ensino consideradas tradicionais versus as novas tecnologias, consideradas como “progresso”. A questão não é substituir uma ferramenta pela outra, mas refletir acerca do planejamento de um processo educativo em que diferentes habilidades sejam experienciadas pelos estudantes, não como soluções rápidas de ensino, mas por meio de práticas orientadas para a realização de pesquisas, em que o estudante se perceba como sujeito histórico atuante na sociedade e capaz de interferir criticamente na realidade para transformá-la.

Dessa forma, os estímulos gerados pelas novas ferramentas pedagógicas digitais também exigem do professor e do aluno o exercício da inovação e experimentação para melhor dialogarem e construïrem conhecimento. No entanto, cabe aqui ressaltar que o sujeito desta pesquisa é o professor de história, não os alunos.

Embora o título esteja no plural “Professores de História e Saberes Docentes: Reflexões sobre o uso de recursos tecnológicos no Colégio de Aplicação da UFSC”, nesta pesquisa entrevistamos apenas um professor de história. A opção inicial foi entrevistar dois professores, mas pelo fator tempo a outra entrevista não pode ser realizada. Apesar disso, o olhar sobre um professor deu-nos também a possibilidade de identificar aspectos relativos à problemática apresentada anteriormente.

O objetivo deste trabalho de conclusão de curso é relacionar os saberes docentes e a formação do professor de História do Colégio de Aplicação com o uso de ferramentas pedagógicas digitais, tendo como uma das questões de análise o “projeto um computador por aluno” (PROUCA). O intuito é compreender a relação entre os saberes da formação e os saberes da prática do professor de história e como estes saberes contribuíram ou interferiram na utilização destas novas linguagens. Além disso, pretendemos investigar as estratégias didáticas selecionadas pelo professor de história, analisando, também, de que forma o colégio fornece estrutura para o uso cotidiano de recursos pedagógicos tecnológicos.

Entendendo metodologia como sendo um “[...] conjunto de procedimentos articulados entre si cuja finalidade é obter resultados confiáveis que nos permitam

produzir conhecimento”³, para a elaboração desse trabalho de conclusão de curso utilizar-se-á a abordagem qualitativa, a análise documental e os métodos da história oral.

A pesquisa qualitativa trabalha com descrições, comparações e interpretações, buscando entender um fenômeno específico com profundidade, a fim de emergir aspectos subjetivos de forma espontânea e participativa, diferente da pesquisa quantitativa⁴.

A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa acadêmica, por apresentar viés diferente na obtenção de informações, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema⁵. Acompanhando os debates e mudanças na historiografia, de acordo com a revolução documental, a noção de documento e investigação foi ampliada. Assim, qualquer objeto que traga informações e vestígios das atividades humanas, sendo elas, escritas ou não, são consideradas fontes para a pesquisa. Para tanto, sabemos que as fontes não falam por si, pois elas precisam ser selecionadas, indagadas, interpretadas e refletidas. A história-problema não se importa com a veracidade do documento, e sua oficialidade, mas com as questões que ele lhe suscita, assim como o contexto e a problemática.

Nesta pesquisa foram analisados os documentos legais do Projeto Um Computador por Aluno (PROUCA), a legislação interna do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, seu Projeto Político Pedagógico (PPP), suas diretrizes e currículo da disciplina de História, a fim de formar um corpus documental escrito para leitura, fichamento e análise, complementada com outras informações, e uma entrevista. Sabemos que o documento não é a única fonte de verdade, mas é uma fonte de pesquisa que precisa ser problematizada, considerando o momento histórico de sua produção, as intenções que permeiam a sua produção e a subjetividade e memória do entrevistado.

³ CAMARGO, Aspásia. História Oral e Política. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. *História Oral e Multidisciplinaridade*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994. p. 79.

⁴ NEVEZ, José Luis. *Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades*. Caderno de pesquisa em administração. São Paulo, v 1, n 3, 2º semestre, 1996.

⁵ LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo; EPU, 1986.

A categoria saberes docentes orientou o diálogo com o entrevistado, o professor de história do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, Fernando Leocino da Silva (30 anos), para entendermos como este docente interpreta e analisa a inserção de novos recursos tecnológicos em suas aulas, mais especificamente o PROUCA.⁶

Compreender os saberes de um professor demanda a utilização de um método que possibilita aprofundar fenômenos individuais complexos que não podem ser estudados fora do contexto onde ocorrem. Neste caso, “o objeto de *estudo de caso*, por seu turno, é a análise profunda de uma unidade de estudo, que visa ao exame detalhado de um ambiente, de um sujeito ou de uma situação particular”⁷

O estudo de caso é um suporte metodológico oferecido pela abordagem qualitativa, que tem como uma das fontes de informações as entrevistas, baseadas no método da história oral, em que o entrevistado expressa suas opiniões e visões sobre a problemática da pesquisa. Essa metodologia investiga, geralmente, fenômenos contemporâneos partindo de seu contexto real, neste caso, a sala de aula.

As últimas décadas assistiram a uma renovação do campo historiográfico, o que inseriu na análise histórica tanto novas fontes quanto outras metodologias. O recorte histórico é de 2010, ano em que foi entregue o PROUCA no Colégio de Aplicação, até o presente momento, ano de 2014.

Para tanto perguntamo-nos: Como essas mudanças se situam no conjunto de novas tecnologias que têm sido incorporadas no campo do ensino de História? Qual a recepção dos professores de História do Colégio de Aplicação quanto a essas tecnologias? Eles a incorporaram no cotidiano de suas aulas? Que saberes docentes foram mobilizados para a incorporação (ou não) dessas tecnologias? Como esses saberes foram mobilizados considerando as múltiplas vivências e experiências desses professores? Que significados eles atribuem ao uso dessas tecnologias em suas aulas? Que estratégias são mobilizadas para a incorporação de mudanças no cotidiano das aulas? Esses professores de História, que lidam com reflexões acerca do passado, estão dispostos a incorporar esta ferramenta do presente em suas estratégias de ensino ou eles preferem selecionar outras formas de ensinar? Como ensinar História nos dias atuais?

⁶ O objetivo inicial deste trabalho era relacionar a entrevista de dois professores de história do Colégio de Aplicação, embora tenhamos entrado em contato com outro professor, a entrevista não pôde ser realizada até o fim, dando um outro caminho para a análise do conteúdo.

⁷ GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa – tipos fundamentais. In: *Revista de Administração de Empresas*, v 35, n. 3, Mai/jun. 1995. P 20-29.

Até que ponto a utilização das tecnologias contribui ou interfere no processo de construção do conhecimento nas escolas? Estas e outras questões serão debatidas ao longo do trabalho de conclusão de curso, tendo como base a metodologia da história oral.

A história oral é uma metodologia de pesquisa que se utiliza de fontes orais. Ela consiste em realizar entrevistas gravadas com sujeitos que rememoram sobre modos de vida, instituições, conjunturas, acontecimentos, e neste caso, o relato de suas práticas metodológicas no Ensino de História. As entrevistas são tomadas como fontes para compreender um processo e enriquecem a pesquisa no campo da História. Segundo Alessandro Portelli,

A História Oral é uma ciência e arte do indivíduo. Embora diga respeito – assim como a sociologia e a antropologia – a padrões culturais, estruturas sociais e processos históricos, visa aprofundá-los, em essência, por meio de conversas com pessoas sobre a experiência e a memória individuais e ainda por meio do impacto que estas tiveram na vida de cada uma.⁸

A memória diz respeito à questão do indivíduo, e está intrinsecamente ligada à experiência pessoal ao sujeito que realiza o ato de rememorar, e isto fica evidente na definição de História Oral para Portelli, quando define-a como ciência e arte do indivíduo.

Verena Alberti nos adverte, “[...] como toda fonte histórica, a entrevista de História oral deve ser vista como um ‘documento-monumento’, conforme definido pelo historiador francês Jacques Le Goff.”⁹, ou seja, a entrevista é uma fonte produzida intencionalmente, com o objetivo de perpetuação da memória e, portanto, dos valores e inclinações de quem é entrevistado. Em vista disso, o momento em que é feita, a pessoa que entrevista e o ambiente interferem no resultado das narrativas obtidas. Todos estes cuidados foram adotados ao longo da pesquisa.

O trabalho com a metodologia de história oral compreende todo um conjunto de atividades anteriores e posteriores à gravação de depoimentos. Exige, antes, a pesquisa e o levantamento de dados para a preparação dos roteiros da entrevista, assim como a confecção de fichas bibliográficas e de cronologia colaboram para o desempenho da

⁸ PORTELLI, Alessandro. *Tentando aprender um pouquinho*: algumas reflexões sobre a ética na História Oral. Projeto História 15. São Paulo, 1997. p 15.

⁹ ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 155.

pesquisa. Em seguida, a escolha de um lugar adequado para a realização da mesma, é de fundamental importância. Além disso, devemos ter o cuidado de não interferir na fala, nem colocar nossa opinião pessoal, pois estamos lidando com a memória do entrevistado. A entrevista, entendida como relato de memória pode fornecer riquíssimas informações sobre os saberes docentes e o uso de recursos tecnológicos que pretendemos analisar.

O sujeito desta pesquisa foi o professor Fernando Leocino da Silva, professor efetivo de história do Colégio de Aplicação da UFSC. Ele foi entrevistado com o intuito de compreendermos quais as suas opções metodológicas e estratégias de trabalho, com base nos seus saberes docentes, compreendendo, também, de que forma a escola estrutura e proporciona o uso de ferramentas digitais no ensino de História.

Do exposto, percebemos a contribuição da história oral para compreender de que forma ele constrói o conhecimento histórico com os alunos, recorrendo à memória de como foi sua formação, entre outras questões que foram elaboradas no decorrer do roteiro da pesquisa. Logo, os processos históricos analisados como tema deste projeto, relativos principalmente ao Ensino da História, estão em constante avanço, o que nos proporcionará conhecer os cenários que ajudam a compor esse novo campo de pesquisa.

O primeiro capítulo deste trabalho visa traçar um breve panorama acerca da trajetória do Projeto Um Computador por Aluno (PROUCA), por meio do contexto sócio-histórico e de determinadas conjunturas educacionais. O contexto das novas tecnologias resultou em ações concretas do governo federal, que além de concretizar um discurso, propôs o investimento e aplicação de recursos digitais em escolas da rede pública de ensino, nas duas últimas décadas. Neste capítulo, também situamos o campo de pesquisa, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina e como esta escola se inseriu no contexto das novas tecnologias, relacionadas ao Ensino de História, a fim de compreender como estes docentes interpretam e analisam a inserção destes projetos nesta instituição.

O segundo capítulo visa discutir os aspectos concernentes às categorias de pesquisa que elegemos para construir estas análises. Nesse sentido, percorremos em linhas gerais o percurso teórico dos saberes docentes (saberes da formação, saberes da disciplina, saberes do currículo e saberes da experiência), termos estes que nos forneceram o suporte para pensarmos nas ações do professor de história, sujeito da pesquisa, e como ele pensa as questões das mídias na relação com o seu fazer-pedagógico. Neste capítulo, aprofundamos este debate, analisando os dados coletados

junto ao docente no momento da entrevista para compreender, por meio dos seus saberes, as formas como ele utilizou essas ferramentas, como interpreta o UCA, como utilizou, como isso impactou sua prática como professor, como repensou seu trabalho pedagógico e que reflexões suscitam estas mudanças, além dos limites e dificuldades da incorporação deste equipamento em sala de aula. A partir daí, tecemos breves considerações a respeito da realidade pesquisada, tendo em vista refletir o uso de recursos pedagógicos digitais em sala de aula.

CAPÍTULO I

1.1 O Programa Um Computador por Aluno – PROUCA

A soma quadro, giz e livro didático formaram, por muito tempo, o tripé dos recursos didáticos de muitos professores. No entanto, com o passar do tempo, novas pesquisas e descobertas proporcionaram a utilização de diferentes recursos pedagógicos, que aumentaram as possibilidades de construção do conhecimento por parte do aluno e dos professores, tendo auxílio não só das fontes escritas, mas também de pinturas, filmes, fotografias, televisão e pesquisas na internet, que complementam o processo de ensino aprendizagem atual.¹⁰

A apropriação do conteúdo proveniente dessas fontes agrega múltiplas competências à sociedade, e contribui para a construção de novos conhecimentos, à medida que lemos esses registros por meio de diferentes suportes tecnológicos de forma mais rápida e frequente (rádio, telefone, televisão, computador, internet). Para contribuir na formação de sujeitos, em uma sociedade repleta de informações, essa apropriação deve ser orientada por pais, professores e responsáveis para que os conteúdos não sejam apropriados de forma passiva.

Esse tema mobiliza pesquisadores a estudar os processos necessários para compreensão e adaptação das tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas, à medida que os avanços sociais e tecnológicos também refletem no ambiente escolar e quando o próprio aluno possui uma nova maneira de pensar e construir conhecimento, argumentando e solicitando instrumentos de aprendizado condizentes com sua realidade fora da sala de aula.

Dessa forma, percebe-se que estamos vivendo uma transformação da técnica de produção e reprodução de conhecimento, principalmente pelo suporte em que se concebe essa nova forma de leitura do mundo: o computador.

Os primeiros suportes da escrita foram muito diferentes dos aparelhos digitais que manuseamos hoje, passando por matérias-primas como argila, pedra, bronze e couro nos conhecidos papiros e pergaminhos. Com o passar do tempo, novas formas de

¹⁰ PEREIRA, Nilton Mullet. SEFFNER, Fernando. *O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula*. Anos 90, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, dez. 2008. p. 115.

divulgação do conhecimento - registrado pelos homens - passaram a operar: com o papel, a imprensa, com o computador e a internet. Não podemos deixar de lembrar que cada um destes mecanismos apresenta determinados efeitos sociais, cognitivos e discursivos no meio social que precisam ser analisados como fruto do contexto histórico de sua reprodução e utilização¹¹.

As novas necessidades de incorporação de ferramentas pedagógicas digitais são resultado desta ‘era digital’, e essa ‘aceleração’ do conhecimento precisa ser problematizada, refletindo seus efeitos positivos e negativos sobre os jovens estudantes¹². Embora seja esse um problema latente no campo de pesquisa educacional, sabemos que nem todos os estudantes vivem essa realidade digital na mesma intensidade, e estas questões sociais também precisam ser levadas em consideração.

A preocupação com a difusão de tecnologias de informação e comunicação no ensino público escolar tem mobilizado projetos governamentais como resultado deste contexto de transformações políticas, econômicas, sociais e educacionais. O Ministério da Educação (MEC) investiu em dois programas de distribuição de tecnologia digitais nas escolas, desde 1996, sendo eles “TV escola” e “DVD escola”, e em 1997 destacou-se o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO). Neste período, foram adquiridos mais de 147 mil microcomputadores, distribuídos para 15 mil estabelecimentos de ensino, custando quase 240 milhões de reais aos cofres públicos. Até o ano de 2006, o censo escolar brasileiro acusava que 348 mil escolas estavam conectadas a internet, sendo que 201 mil delas possuíam laboratórios de informática, totalizando três milhões e 800 mil computadores inseridos nas escolas públicas do Brasil.¹³

Para orientar o uso e a aplicação das novas tecnologias educacionais em unidades escolares da rede pública, foram criados, neste contexto, cerca de 500 Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTE) em diferentes municípios do país, dotados de uma equipe de especialistas na área de informática educativa, para auxiliar as escolas

¹¹ Ao considerar que a sociedade é constituída pela técnica, o autor Pierre Lévy elabora um painel Histórico em seu livro *Cibercultura*, que compreende o advento da escrita, da enciclopédia e do ciberespaço. LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2009.

¹² SETEZER, Valdemar. *Os meios eletrônicos e a educação: televisão, jogo eletrônico e computador*. Disponível em <<http://www.ime.usp.br/~vwsetzer/meios-eletr.html>> Acesso em 11 mar 2014.

¹³ SOSSAI, Fernando. SILVA, Gabriele. MENDES, Geovana. *Programa um computador por aluno em escolas públicas de Santa Catarina: notas sobre a sedução contemporânea por tudo digitalizar. E-tech: tecnologia para a competitividade Industrial*, Florianópolis, número especial, educação. P71-81. 2012. P 73. Disponível em <<http://revista.ctai.senai.br/index.php/educacao01/article/viewFile/299/266>> Acesso em 01 jul 2014.

(diretores, professores e alunos) na incorporação destas mudanças, no sentido de fundamentar os profissionais da educação com base em conhecimentos técnicos e científicos que permitirão a apropriação do uso das tecnologias de informação e comunicação - TIC na revitalização da prática pedagógica.

Estes programas formam um emaranhado de esforços do governo brasileiro para adequar as escolas públicas brasileiras às novas demandas da sociedade contemporânea. Foi neste contexto de transformações na produção e reprodução de conhecimento e reelaboração do PROINFO que o governo federal lançou o “Programa Um Computador por Aluno” (PROUCA). Este programa foi inspirado no projeto “One laptop per child” (OLPC), iniciado em 2005 no Massachusetts Institute of Technology, por Nicholas Negroponte. O objetivo inicial deste projeto foi humanitário, pois tinha o intuito de atingir crianças de baixa renda, que vivem em lugares remotos, para transformar seu aprendizado ofertando laptops de baixo custo para estender o acesso à Educação Básica.¹⁴

O projeto OLPC foi apresentado ao governo brasileiro em 2005, no Fórum Econômico Mundial na Suíça, e o então presidente, Luiz Inácio Lula da Silva, aceitou a ideia e instituiu um grupo interministerial para avaliar e apresentar um relatório, analisando protótipos com o sistema operacional Linux. “No dia 25 de janeiro de 2007, no Instituto de Psicologia da UFRGS, ocorreu o lançamento oficial do Projeto piloto Um Computador por Aluno (UCA) no Rio Grande do Sul”.¹⁵ Ali foi realizada a primeira experiência piloto e logo o aparelho foi sendo distribuído em escolas de algumas cidades brasileiras. O PROUCA foi criado em 2007, iniciado simultaneamente como experiência “pré-piloto” em cinco cidades do Brasil: Palmas (TO), Pirai (RJ), Brasília (DF), São Paulo (SP) e Porto Alegre (RS). Posteriormente, na “experiência piloto”, foram distribuídos 150 mil microcomputadores para outras 300 escolas da rede pública.¹⁶

¹⁴ CARDOSO, Gisele. ROSA, Selma. SOUZA, Carlos. ROSA, Valdir. *O Projeto UCA em 11 escolas de Santa Catarina: a reinvenção do OLPC*. 5º Simpósio Hipertextos e Tecnologias na Educação e 1º Colóquio internacional de Educação com Tecnologias. Aprendizagem móvel dentro e fora das escolas. Anais eletrônicos disponíveis em <<http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2013/O%20PROJETO%20UCA%20EM%2011%20ESCOLAS%20DE%20SANTA%20CATARINA%20-%20A%20REINVEN%20%C3%87%20%C3%83O%20DO%20OLPC.pdf>> Acessado em 01 jul 2014.

¹⁵ VILLARDO APUD MARQUES, Antônio Carlos Conceição. *O projeto um computador por aluno – UCA: reações na escola, professores, alunos, institucional*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação da Universidade Federal do Paraná. PDF, Curitiba, 2009. 85 f. p. 55.

¹⁶ SOSSAI, Fernando. COELHO, Ilanil. *Um computador por aluno: sentidos de tempo e desafios curriculares contemporâneos*. Congresso Internacional Interdisciplinar em sociais e humanidades. Niterói

Depois dessa experiência inicial, o PROUCA foi oficializado por intermédio da Lei 12.249, de 14 de junho de 2010. “A partir de então, o MEC, em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação, dedicou-se a oferecer gratuitamente laptops para alunos, professores e demais educadores de escolas públicas do país”¹⁷ Esta lei foi oficializada com a promessa de promover

a inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino federal, estadual, distrital, municipal ou nas escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência, mediante a aquisição e a utilização de soluções de informática, constituídas de equipamentos de informática, de programas de computador (software) neles instalados e de suporte e assistência técnica necessários ao seu funcionamento.¹⁸

Desta forma, o projeto do governo brasileiro teve o foco de instrumentalizar e utilizar tecnologias educacionais em escolas públicas, visando a inclusão digital, a melhoria da qualidade da educação e inserindo a cadeia produtiva brasileira no processo de fabricação e manutenção dos equipamentos¹⁹. Em Janeiro de 2010 o consórcio CCE/DIGIBRAS/METASYS foi dado como vencedor do pregão nº 107/2008 para o fornecimento de 150.000 laptops educacionais a aproximadamente 300 escolas públicas já selecionadas nos estados e municípios.²⁰



Imagem I – microcomputador UCA
Disponível em <<http://www.cceinfo.com.br/uca/index.php>> Acesso 11 jul 2014.

RJ: ANINTER-SH/ PPGSD-UFF, 03 a 06 de Setembro de 2012, ISSN 2316-266X. Disponível em <<http://www.aninter.com.br/ANAIS%20%20CONITER/GT11%20Informa+%BA+%FAo,%20educa+%BA+%FAo%20e%20tecnologias/UM%20COMPUTADOR%20POR%20ALUNO%20SENTIDOS%20DE%20TEMPO%20E%20DESAFIOS%20CURRICULARES%20CONTEMPOR+%E9NEOS%D4%C7%F4%20Trabalho%20completo.pdf>> p 2. Acesso em 1 jul 2014.

¹⁷ Idem. p 74.

¹⁸ Lei 12.249, de 14 jun. 2010. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112249.htm> Acesso em 01 jul 2014.

¹⁹ OLPC BRASIL. *OLPC*. Disponível em http://wikelaptop.org/go/OLPC_Brazil, 2007. Acesso em 25 de junho de 2014.

²⁰ SITE OFICIAL DO UCA. Disponível em <<http://www.uca.gov.br/institucional/escolasBeneficiadas.jsp>> Acesso em 25 jun 2014.

Segundo o Ministério da Educação (MEC), o Projeto UCA tem os seguintes objetivos educacionais:

- a) contribuir na construção da sociedade sustentável mediante desenvolvimento de competências, habilidades, valores e sensibilidades, considerando os diferentes grupamentos sociais e saberes dos sujeitos da aprendizagem;
- b) inovar os sistemas de ensino para melhorar a qualidade da educação com equidade no país;
- c) ampliar o processo de inclusão digital das comunidades escolares;
- d) possibilitar a cada estudante e educador da rede pública do ensino básico o uso de um laptop para ampliar seu acesso à informação, desenvolver habilidades de produção, adquirir novos saberes, expandir a sua inteligência e participar da construção coletiva do conhecimento;
- e) conceber, desenvolver e valorizar a formação de educadores (gestores e professores) na utilização do laptop educacional com estudantes;
- f) criar a rede nacional de desenvolvimento do projeto para implantação, implementação, acompanhamento e avaliação do processo de uso do laptop educacional.²¹

Podemos perceber nestes objetivos a preocupação do governo brasileiro com a inclusão digital, que vem de encontro com as demandas educacionais do século XXI, que exigem escolas bem equipadas com recursos audiovisuais e informáticos e professores formados para lidar com esta nova demanda educativa, propiciando habilidades com novas ferramentas para a melhoria da qualidade da educação brasileira.

Esse projeto de inclusão digital, direcionado a comunidade escolar, objetiva propiciar a expansão do conhecimento científico e tecnológico. Para tanto, o governo federal é o responsável pela injeção de recursos financeiros necessários, aquisição e distribuição dos equipamentos, instalação e formação dos professores, tendo como apoiadores os estados, municípios e instituições superiores. Estes auxiliarão na formação, acompanhamento e avaliação das ações do projeto nas escolas de sua abrangência.²² No estado de Santa Catarina, o PROUCA iniciou no ano de 2010, sendo implantado em onze escolas de diferentes regiões. “A época, junto a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), foi constituída uma ‘Equipe de Formação e Pesquisa

²¹ BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Projeto Um Computador por Aluno(UCA): Reunião de Trabalho. Brasília-DF, 07 e 08 de novembro de 2007. APUD MARQUES, Antônio Carlos Conceição. *O projeto um computador por aluno – UCA: reações na escola, professores, alunos, institucional*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação da Universidade Federal do Paraná. PDF, Curitiba, 2009. 85 f.

²² MARQUES, Op. Cit, p. 59

do Projeto UCA de Santa Catarina (Equipe UCA-UFSC)' a partir de uma ação orquestrada com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul".²³

Sendo assim, o PROUCA é um programa do Ministério da Educação, coordenado pela SEED (Secretaria de Educação a Distância) e acompanhado pelo gabinete da presidência da República. A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e um sistema de apoio e de gestão interna, a Fundação Centros de Referência em Tecnologias Inovadoras (CERTI) têm a função de fornecer informações da implantação do projeto nas escolas participantes e fornecer as estatísticas da utilização aos gestores do programa.

Para o projeto, foi desenvolvido um sistema de gestão e apoio a tomada de decisões que fornece tanto informações para os gestores operacionais do projeto, quanto para as equipes envolvidas. Paralelo ao desenvolvimento do software, foi projetada uma sala de monitoramento e controle com uma equipe técnica especializada, capaz de tomar decisões pro-ativas em caso de problemas detectados pelo sistema de gestão ou execução nos estados referente a: Infraestrutura, formação e avaliação.²⁴

No CERTI, localizado dentro da Universidade Federal de Santa Catarina, há gestores que acompanham o projeto por meio de um Software de monitoramento, eles também auxiliam na identificação de problemas de logística, e auxiliam na formação dos professores no uso das novas tecnologias. A UFSC foi a instituição de ensino superior (IES) designada para implementar o PROUCA no Estado de Santa Catarina. O grupo de formação de professores das escolas selecionadas foi coordenado pela professora Dra. Edla Maria Faust Ramos e pela professora Dra. Roseli Zen Cerny, que também acompanham a implantação do projeto em sua fase piloto.²⁵

Entre os dias 23 e 25 de agosto de 2010 foi realizado em Florianópolis um encontro de capacitação dos membros da equipe de formação e grupo de professores-multiplicadores (equipe UCA-UFSC, NTE/NTM e escolas). Neste evento comparecerem representantes de cada município participante do projeto piloto, dentre

²³ SOSSAI, Fernando. SILVA, Gabriele. MENDES, Geovana. OpCit, p 74.

²⁴ Site oficial do CERTI (Fundação Centros de Referência em Tecnologias Inovadoras) Disponível em <<http://www.certi.org.br/projetos-inovadores/programa-um-computador-por-aluno-prouca.html>> Acesso em 2jul 2014.

²⁵ Blog Programa UCA-SC. Disponível em <<http://pro-uca-sc.blogspot.com.br/p/apresentacao.html>> Acesso em 2jul 2014.

eles, Agrolândia, Brusque, Caçador, Chapecó, Florianópolis, Herval D'Oeste, Jaraguá do Sul, Joinville, São Bonifácio e Tubarão.²⁶

Após esse encontro inaugural, os laptops foram distribuídos para as escolas, ao longo dos meses de setembro, outubro e novembro de 2010. Mas suas instalações e uso não ocorreram de imediato, porque as redes wireless compatíveis com o equipamento ainda não estavam disponíveis.²⁷ Segundo o site oficial do projeto Um Computador por Aluno²⁸, ele foi implantado em diferentes escolas de Santa Catarina, sendo uma delas o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, no dia 15 de agosto de 2010.

O UCA é parte de um conjunto de ações governamentais, e está inserido no contexto das políticas públicas do governo federal para implementar também nas escolas da rede pública diferentes recursos tecnológicos, propondo a inclusão digital. Isso é consequência das mudanças latentes em nossa sociedade e da criação de diferentes máquinas e equipamentos, que facilitam processos de digitalização, escrita, e principalmente de pesquisa, dando acesso a mais informação à população, que precisam ser problematizadas, pois são um conjunto de medidas que tentam mediatizar as escolas no contexto globalizado do século XXI.

Cabe ressaltar que o PROUCA é um projeto pensado pelo governo federal em conjunto com outras instâncias maiores – citadas anteriormente, mas a responsabilidade de seu manuseio recai ao professor da educação básica, que não teve uma formação acadêmica voltada para o uso das novas tecnologias. A ele recai o peso de reinventar a sua prática, integrando ao currículo este novo equipamento pedagógico, ao passo que os alunos já dominam essa linguagem, embora nem sempre associada ao uso escolar.

Os rápidos avanços tecnológicos no mundo contemporâneo recriam, modificam e reestruturam padrões de interdependência social e pessoal, quando possibilita mais acesso à informação e comunicação, pela consequente diminuição de fronteiras. Essas transformações aceleram a economia, interferem na política, e estreitam laços entre as pessoas por meio das tecnologias digitais muito utilizadas pelos jovens estudantes. Com estas mudanças, somos forçados a reconsiderar e reavaliar pensamentos, ações e instituições, para acompanhar as demandas de novas técnicas e novos sistemas. A opção

²⁶ Idem, p 75.

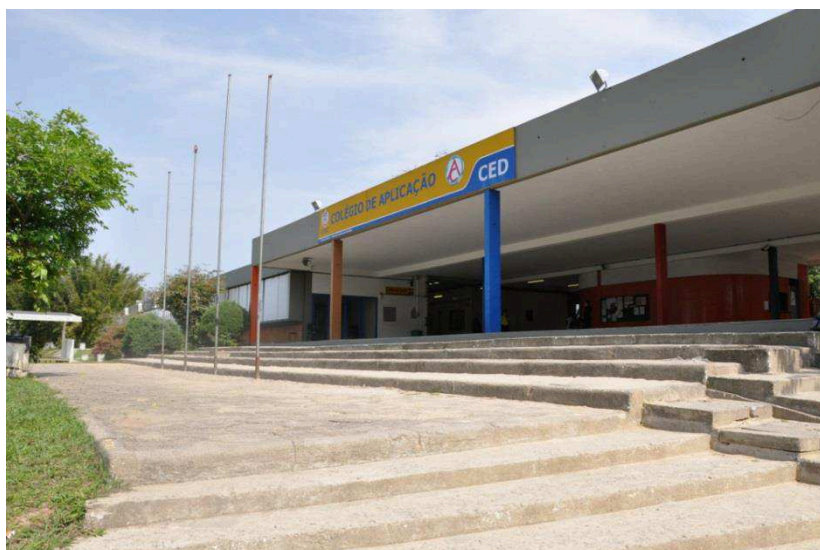
²⁷ Ibidem.

²⁸ SITE OFICIAL DO UCA. Disponível em <<http://www.uca.gov.br/institucional/escolasBeneficiadas.jsp>> Acesso em 25 jun 2014.

por computadores nas escolas da rede pública é parte de uma determinada visão de mundo que valoriza as tecnologias e credita à elas a potência de transformar. No entanto, a relação “educação e tecnologia” não pode se restringir ao manuseio desses equipamentos, mas à mediação do professor em problematizar e incentivar a busca por conhecimento, para que a turma desenvolva habilidades específicas para aplicar este conhecimento na construção de sua realidade social.

1.2 O campo de pesquisa – Colégio de Aplicação da UFSC

O campo de trabalho em que o professor está inserido contribui para a construção de sua identidade docente e a construção de seus saberes docentes. Por este motivo, apresentaremos a escola que foi campo desta pesquisa, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, localizado no Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima, no bairro Trindade, em Florianópolis.



Colégio de Aplicação da UFSC. Foto: Henrique Almeida/Diretoria-Geral de Comunicação. Disponível em <<http://noticias.ufsc.br/tags/colégio-de-aplicacao/>> Acesso em 11 jul 2014.

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi criado em 1961, com o nome ‘Ginásio de Aplicação’, vindo a conquistar o nome atual só no ano de 1970. O objetivo era servir de campo de estágios supervisionados aos cursos de Licenciatura e Educação da Universidade, na época chamada ‘Faculdade Catarinense de Filosofia’. Inicialmente, o colégio era destinado aos filhos dos

professores e servidores técnico-administrativos da Universidade, só em 1992 o ingresso passou a ser feito por sorteio aberto a comunidade.²⁹

Uma citação do diretor geral do Colégio de Aplicação em 2007, professor Romeu Augusto de A. Bezerra, define como

Um colégio experimental, onde se desenvolvem práticas e se produzem conhecimentos em função da qualidade de ensino, pesquisa e extensão. O Colégio de Aplicação exerce também a função de campo de estágio supervisionado e de pesquisa.³⁰

Em 2010, ano da distribuição do UCA, o Colégio contava com 934 alunos distribuídos entre o ensino fundamental e médio. Baseada nos pilares de ensino, pesquisa e extensão, esta escola proporciona importantes experiências pedagógicas que contribuem com a prática docente e inspiram novos professores a seguirem a carreira da docência.

O Colégio possui um excelente espaço físico, com áreas arborizadas, amplo espaço para recreio e educação física, e, também, locais adaptados para acessibilidade. A escola está organizada em quatro blocos: no bloco A encontra-se a administração escolar; o bloco B é um galpão, onde são realizados projetos e recreações; o bloco C é onde estão as salas das séries iniciais; e, finalmente, o bloco D, que possui as salas do ensino fundamental e médio. O Colégio de Aplicação também conta com sala de música, laboratórios, dança, informática, teatro, salas de estudo, sala do Grêmio Estudantil e um auditório.

O Colégio de Aplicação possui uma excelente estrutura para acomodar os seus estudantes, funcionários e professores e proporciona um ambiente agradável para desempenhar seus trabalhos cotidianos. Sabe-se que não é só a estrutura física que promove a qualidade de uma instituição de ensino, mas a organização de suas propostas e a clareza de seus objetivos, como afirmam Schram e Carvalho:

Queremos sem dúvidas, que a escola possa, com seus educadores, trazer as mudanças desejáveis para uma sociedade justa e igualitária. Isso não será possível se a escola não tiver clareza de seu currículo, de sua proposta pedagógica, de seu sistema de avaliação no processo de

²⁹ Site oficial do Colégio de Aplicação: www.ca.ufsc.br. Acesso em 16 mai. 2014.

³⁰ COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Projeto Político Pedagógico. Florianópolis, 2007. p. 1.

ensino e de aprendizagem, com compromisso, capacidade de agir e refletir sobre a realidade.³¹

A escola em questão demonstrou interesse nesta pesquisa, concedendo documentos e demonstrando ter clareza de sua proposta pedagógica; disponibilizando o professor de história para a realização da entrevista e permitindo o acesso à escola sem restrições para que a pesquisa fosse realizada.

Por ser um Colégio com perfil experimental, onde se desenvolvem projetos inovadores para melhoria da construção do conhecimento, o Colégio de Aplicação participou ativamente nas mudanças latentes da sociedade atual nas últimas décadas, como a inserção de equipamentos tecnológicos em ambiente educativo. Os investimentos do governo federal, por meio do PROINFO, propiciaram a estruturação de espaços e equipamentos para a inserção destas ferramentas pedagógicas.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) incorporadas ao processo educativo implica num reordenamento da ordem escolar, sua infraestrutura, administração, currículo e prática pedagógica de seus docentes. É por meio de programas educacionais que as escolas recebem computadores e recursos digitais, para promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação.

O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) “é um programa educacional criado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997, para promover o uso pedagógico das tecnologias de informática e comunicações (TIC) na rede pública de ensino fundamental e médio”.³² Em 2007 a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), reelaborou o PROINFO numa nova versão, passando a denominar-se PROINFO INTEGRADO que apresenta a integração e articulação de três componentes: a instalação de ambientes tecnológicos nas escolas, a organização de conteúdos e recursos educacionais disponibilizados por meio do portal do professor, TV Escola e banco internacional de objetos educacionais e a formação continuada para o uso pedagógico das TIC, com cursos de especialização e atualização.

³¹ SCHRAM, Sandra Cristina, CARVALHO, Marco Antonio Batista. *O pensar a educação em Paulo Freire: para uma Pedagogia de mudanças*. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2.pdf>> (2007). Acesso em 14 set. 2012.

³² Site oficial do MEC. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12840:o-que-e-o-proinfo-&catid=349&Itemid=230> Acesso em 2 jul 2014.

A primeira fase deste programa foi a implantação de laboratórios de informática da rede pública, instalando computadores conectados em banda larga. A ampliação da infraestrutura das escolas fez parte deste investimento, sendo o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina participante ativo. Outras ações do PROINFO INTEGRADO foram a distribuição de projetores, antes manuais, mas já nesse contexto integrados com computadores para serem utilizados em sala de aula, a fim de projetar múltiplas imagens e textos em tela e o projeto UCA.³³

O Colégio de Aplicação também fez parte das ações do PROUCA (Programa Um Computador por Aluno), sendo implantado, como citado anteriormente, no dia 15 de agosto de 2010, no entanto, “os gestores do Colégio de Aplicação (...) consideraram inadequado implantar tal programa enquanto a rede wireless não estivesse disponível aos alunos e professores”³⁴. Por este motivo, ele só foi distribuído no mês de outubro.

O ano de 2010 foi de mudanças no Colégio de Aplicação, pela chegada dos netbooks provenientes do Programa Um Computador por aluno. Para recebê-los, o diretor Romeu Bezerra e sua equipe diretiva organizaram um evento no auditório da escola para apresentação dos computadores. Este evento trouxe muita expectativa por parte de professores, alunos e funcionários, pela possibilidade de ampliação das estratégias pedagógicas, utilização de vídeos, imagens, acesso à internet. No entanto, o fato de ter sido apresentado e entregue somente no mês de outubro, dificultou a inserção imediata desta ferramenta, pois as aulas já estavam planejadas para o último bimestre. Esta inserção demandou aos docentes uma alteração em suas práticas docentes ³⁵.

1.3 O Ensino de História no contexto das novas tecnologias

Quando pensamos na pesquisa do ensino de História e no saber histórico escolar, relacionamos mais de uma área do conhecimento: extrapolamos o conteúdo História e estendemos seu debate também ao campo da Educação³⁶. Ao lidar com estes campos de pesquisa, compreendemos que há mais questões envolvidas, como o ambiente escolar, a

³³ BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo. *Tecnologia da informação e comunicação das escolas públicas brasileiras: o programa proinfo integrado*. Revista e-curriculum, São Paulo, v 5, n 1, 2009. Disponível em <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012852.pdf>> Acessado em 2jul 2014.

³⁴ SOSSAI, Fernando. SILVA, Gabriele. MENDES, Geovana. OpCit, p 75.

³⁵ SILVA, Fernando Leocinoda. Entrevista concedida a Suellen de Souza Lemonje. Florianópolis, 03/06/2014. Acervo pessoal. Transcrita por Suellen de Souza Lemonje. 3h30min. 66 páginas.

³⁶ ZAMBONI, Ernesta. *Panorama das pesquisas no ensino de história*. João Pessoa: Saeculum Revista de História. N 6/7. Jan/dez, 2001.p. 109.

formação dos professores e alunos, o currículo, a cultura escolar, os saberes educacionais, políticas públicas direcionadas à educação e cultura, os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional, os saberes da experiência, entre outros.³⁷

As pesquisas realizadas em nível acadêmico no campo de Ensino de História são muito recentes, visto que foi a partir da década de 1980 que “a História ensinada nas escolas e universidade brasileiras tornou-se objeto de debates e inúmeros estudos, tornando-se um campo de pesquisa de teses, dissertações e publicações, como livros e artigos especializados”.³⁸

Desde a criação da História como disciplina até os anos de 1980, a História foi entendida – não por todos - como um espaço de perpetuação e preservação dos heróis e de uma memória nacional³⁹. O ensino da disciplina de História tinha um papel civilizatório e patriótico, em que o Estado era o principal agente histórico, reduzindo a História à classificações cronológicas de dinastias e fatos políticos, reforçando a visão linear, determinista e eurocêntrica da História, relatada sem transparecer a intervenção do narrador.

Esse movimento culminou na chamada revolução positivista⁴⁰, que legitimou, para a História, seu campo de atuação e seu método. As tradições positivistas visavam a reconstrução histórica do passado de forma neutra e objetiva, baseada nos documentos oficiais como única fonte de verdade. Esta corrente da História estava preocupada com os fatos históricos e sua comprovação empírica, movida pelo caráter político e econômico, negligenciando aspectos da cultura e da vida social. A periodização obedecia a uma cronologia política, marcada por temas uniformes, sucessivos e regulares, sem rupturas ou discontinuidades.

Na área da tradição pedagógica brasileira, podemos considerar este modelo como “Escola tradicional”, em que a educação é centrada no professor, que expõe conteúdos de forma fixa, com exercícios repetidos com o intuito da memorização do

³⁷ CUNHA, Emmanuel Ribeiro. Os saberes docentes ou saberes dos professores. In: _____. *Práticas avaliativas bem sucedidas de professores do ciclo de formação*. Tese (doutorado), UFRN: 2003.

³⁸ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2009. p. 11.

³⁹ ZAMBONI, Op. Cit, p. 109.

⁴⁰ O Positivismo pregava a cientifização do pensamento e do estudo humano, visando a obtenção de resultados claros, objetivos e completamente corretos. Os seguidores desse movimento acreditavam num ideal de neutralidade, isto é, na separação entre o pesquisador/autor e sua obra: esta, em vez de mostrar as opiniões e julgamentos de seu criador, retrataria de forma neutra e clara uma dada realidade a partir de seus fatos, mas sem os analisar.

conteúdo, como datas, fatos, personagens, sem a devida problematização e observação do contexto histórico em que estão inseridos. Neste modelo há uma “transmissão” de conteúdos, por meio de um aprendizado moral, disciplinado e forçado, em que o professor não pode ser questionado, pois é ‘considerado’ autoridade máxima do processo educativo. O aluno, neste modelo de ensino, é visto apenas como um mero executor de disciplina e obediência, pronto para memorizar os conteúdos de forma passiva, modelo muito diferente do que observamos nas escolas atualmente.

Essa concepção de ensino de História modificou-se com as mudanças nos regimes políticos, nos ideais político-partidários que se fizeram presente tanto nas Leis e Diretrizes Educacionais como nas reformas curriculares da década de 1980, encaminhando-se para outras concepções de Educação e Ensino.⁴¹ Foi nesta década que os paradigmas historiográficos propostos por Marc Bloch e as reflexões da História Nova tornaram-se presentes nas propostas curriculares de História, com o aparecimento de novas temáticas a serem estudadas, novas concepções de periodização e propostas metodológicas que entendem o ensino como um campo especial de pesquisa.⁴²

Percebemos que as dimensões do ensino de história no presente ampliaram, não mais se reduzindo a reprodução e perpetuação de heróis e memórias nacionais. “Desta forma, os profissionais do Ensino de História tem se preocupado em buscar o novo e o universal no cotidiano, recuperando a memória do homem comum e procurando novos caminhos de concepção de ensino”⁴³.

O grande marco dessas reformulações concentrou-se na perspectiva de recolocar os professores e alunos como sujeitos da História e da produção do conhecimento histórico, enfrentando a forma tradicional de ensino trabalhada na maioria das escolas brasileiras, a qual era centrada na figura do professor como transmissor e do aluno como receptor passivo do conhecimento histórico. Travou-se o embate contra o ensino factual do conhecimento histórico, anacrônico, positivista e temporalmente estanque.⁴⁴

Foi proporcionada uma mudança no foco dessas preocupações, a partir do desenvolvimento das pesquisas, que começaram a se direcionar para o que acontecia dentro da sala de aula, na forma como as metodologias eram propostas e utilizadas pelos professores. E a essa mudança na direção, pode se dar como responsável o aumento de

⁴¹ ZAMBONI, Op Cit, 2001. p. 109.

⁴² Idem.

⁴³ ZAMBONI, Op Cit, 2001. p. 110.

⁴⁴ SCHMIDT, Op. Cit, 2009. p 14.

trabalhos relacionados ao ensino de história, que debatem sobre as dificuldades encontradas tanto por parte dos professores, quanto pelos alunos.⁴⁵

Desta forma, os professores de história de escolas públicas e privadas começaram a desenvolver uma série de experiências em suas salas de aula retomando novos recursos didáticos, partindo de novas perspectivas teórico-metodológicas, para melhor utilização de suas estratégias em sala de aula. “Assim a década de 1980 foi marcada pelos debates acerca de questões sobre a retomada da disciplina história como espaço para um ensino crítico, centrado em discussões sobre temáticas relacionadas com o cotidiano do aluno, seu trabalho e sua historicidade”.⁴⁶

Foi a partir da década de 1980 que, sob influência do marxismo, da Nova História e da Historiografia Inglesa, se abriu o campo da explicação social para uma visão de totalidade histórica, momento este em que se incorporou em livros didáticos avanços acadêmicos que contribuíram para maior criticidade e interpretação na abordagem histórica. Sendo assim, muitos professores incorporaram uma visão crítica de sua disciplina e passaram a assumir o papel de pesquisadores do conhecimento histórico.⁴⁷

Assim, acrescentaram-se às pesquisas relatos de experiências, análises de livros didáticos, questões referentes a formação do professor de história e suas diferentes metodologias. O professor de história pode selecionar uma ou diferentes teorias historiográficas, para suas práticas pedagógicas como o positivismo, o marxismo, a História Social ou História Cultural. Essas teorias podem ser percebidas na ação do docente que produz uma aula de história centrada na narrativa dos fatos, na crítica social ou na reflexão. Essa apropriação de diferentes teorias historiográficas que vão, do positivismo até a Nova História, influenciam na prática pedagógica dos professores de História.

As novas experiências desenvolvidas nas escolas demandaram a criação de espaços nos cursos de graduação voltados à reflexão sobre a prática do ensino de

⁴⁵ MENDONÇA, Dayana M. OLIVEIRA, Hernani R. L. COSTA, Sayonara M. S. *O Ensino de História e suas perspectivas metodológicas*. Universidade Regional do Cariri- URCA. Disponível em <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAABUZcAA/ensino-historia-suas-perspectivas-metodologicas>> Acesso em 16 mar 2014.

⁴⁶ SCHMIDT, Op Cit, 2009. p 15.

⁴⁷ OLIVEIRA, Rosinalva Aparecida Martins de. *O Ensino de História Numa Perspectiva Crítica: Um estudo de caso na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Lordão – Picuí-Pb*. Estudo de caso sobre o Ensino de História na Escola Estadual de Ensino Médio Professor Lordão, localizada na cidade de Picuí-PB. Disponível em <<http://monografias.brasilecola.com/educacao/ensino-historia-numa-perspectiva-critica-estudo-caso-escola-estadual.htm>> Acesso em 11 jul 2014.

história. Como exemplo, podemos citar a criação nas instituições de ensino superior laboratórios de ensino para atender as demandas da área. Portanto, a formação de professores do ensino de história passa a ser objeto de reflexão e pesquisa nos meios acadêmicos⁴⁸.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais,

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola.⁴⁹

Desta forma, os estímulos gerados pelas novas ferramentas também exigem do professor e do aluno o exercício da inovação e experimentação para melhor dialogarem e construírem conhecimento.

Há uma forte relação entre o momento de constituição e solidificação do campo de ensino de história e seus novos paradigmas, com a introdução e utilização de instrumentos tecnológicos, como o uso do computador. Um dos primeiros campos de pesquisa que utilizou mais sistematicamente computadores foi o trabalho com grandes séries documentais desenvolvido por historiadores especializados em economia e demografia, “visando a um tratamento estatístico de informações, com a informática. (...) A expansão do seu emprego superou tais fixações preliminares e o computador se tornou cada vez mais vinculado a qualquer pesquisa histórica (...) já nos anos 1970”.⁵⁰

“Dos anos 80 para cá, vivemos a era dos computadores pessoais, que introduziu muitas alterações na socialização cotidiana e também nas práticas de pesquisa, ensino e aprendizagem”.⁵¹ Assim sendo, os pesquisadores passaram a manusear os computadores para redigir mais rápido seus textos, ao invés de escrever ou datilografar, puderam

⁴⁸ Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/42/art04_42.pdf>

⁴⁹ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 27.

⁵⁰ SILVA, Marcos. FONSECA, Selva. *Ensinar História no século XXI: Em busca do tempo entendido*. Campinas, SP: Papirus, 2007. p 111.

⁵¹ Idem p 111-112.

construir banco de dados, gráficos e estatísticas e, posteriormente, acessar as redes de comunicação. Estas etapas consolidaram o computador no campo da pesquisa histórica, no entanto, “se a máquina processa os programas e materiais nela inseridos, jamais é possível deixar de lado o papel do historiador como aquele que escolhe e encaminha os passos do trabalho de investigação”.⁵²

O contato da informática com o campo de conhecimento histórico permite que alunos e professores acessem e compartilhem dados pertencentes à acervos e sites que oferecem informações e análises de diferentes tópicos daquela área do saber, apesar de ser uma importante ferramenta de pesquisa, ela deve ser usada com prudência e orientação.

Atualmente, o historiador tem acesso a uma quantidade quase infinita de informações, distribuídas em centenas de milhares de sites que oferecem análises de fatos históricos, cronologias, biografias, reproduções de imagens de quadros, esculturas, obras arquitetônicas, músicas, dicionários, enciclopédias, embora parte desse material não siga padrões acadêmicos ou científicos, seja na seleção de fatos ou temas, seja na análise destes. Se por um lado isso cria uma sensação de liberdade e agilidade, por outra dá margem à circulação de toda sorte de informações inconsistentes ou superficiais.⁵³

Muitos conteúdos são postados na internet sem a devida problematização ou citação de fontes, o que dificulta o seu manuseio. Desta forma, ao incluir esta ferramenta no ensino de história, é necessário também considerar a formação e o papel do professor como mediador deste conhecimento, problematizando o conteúdo e orientando o seu uso. Aqui, o professor não é o centro da produção do conhecimento, mas um condutor do processo.

O pior risco oferecido pela informática para o ensino é a tola sensação de que os sujeitos e instrumentos clássicos da aprendizagem caíram em desuso. Sem professores, prédios escolares, convívio entre os colegas de estudo, laboratórios e bibliotecas materiais, o processo de estudo pode se tornar muito mais frágil do que tem sido até agora. Isso para não falar nas escolas que instalam belos computadores e não sabem direito o que fazer com aquela aparelhagem, que se transforma num elefante branco de alta tecnologia.⁵⁴

⁵² Ibidem.

⁵³ CARDOSO, Ciro Flamarion. VAINFAS, Ronaldo. *Novos domínios da história*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p 308.

⁵⁴ SILVA, Marcos. FONSECA, Selva. Op. Cit. p 115-116.

Neste sentido, é necessário evitar o deslumbramento com estes novos recursos, pois embora facilitadores do processo de reprodução, escrita e pesquisa histórica, o computador não substitui a construção do pensamento, sua reflexão, problematização e análise. “O computador não nos substitui nesses passos, temos de estar ali para escolher os temas, os documentos e as hipóteses e problemáticas de trabalho, decidir como abordá-las, conceber a síntese interpretativa que chegará ao conhecimento do leitor”⁵⁵

Além do mais, não podemos descartar os documentos originais em face deste novo banco de dados digitais, realizado pelos escâneres. Sabe-se que preservar documentos históricos requer espaço e manuseio adequado, e que salvá-los no computador minimiza estes cuidados, evita sua deterioração, mas, como historiadores, é importante preservar a materialidade dos documentos, sua caligrafia, a tinta, o papel, a rasura. Até porque os computadores são frágeis, possuem vírus e podem perder sua capacidade de uso. Desta forma, é importante considerar o computador como uma ferramenta facilitadora do processo de construção de conhecimento, e não protagonista.

O professor de história também pode incluir as tecnologias como um recurso didático durante o processo pedagógico no qual está inserido. No entanto, a incorporação desta ferramenta ainda precisa ser desenvolvida e testada, exigindo dedicação profunda na elaboração de diferentes planos e estratégias de aula para se adequar à essas mudanças na linguagem virtual.

Essas inovações do século XXI são um desafio aos professores, que tem a carga horária semanal cheia, e estão habituados aos recursos didáticos convencionais, restando pouco tempo e/ou motivação para preparar uma aula diferente, salvo alguns casos. O professor de história tem um papel primordial neste processo. Assim, perguntamo-nos que saberes precisam ser mobilizados para lidar com estas novas demandas e exigências no Ensino de História?

55 Idem. p 119.

CAPÍTULO II

2.1 Diálogo sobre os Saberes docentes

Durante grande parte do século XX o modelo que orientou as práticas pedagógicas nas escolas e na formação dos professores foi o da racionalidade técnica, que via o professor como um mero transmissor de conhecimento produzido por outros. Os limites dessa concepção inspiraram estudos e pesquisas na década de 1980, em busca de novos instrumentos teóricos capazes de dar conta da complexidade dos fenômenos e ações que se desenvolvem durante as atividades docentes.⁵⁶

Segundo Ana Maria Monteiro, “a relação dos professores com os saberes que ensinam, constituinte essencial da atividade docente e fundamental para a configuração da identidade profissional, tem merecido pouca atenção de pesquisadores em educação”⁵⁷. Mas

Nos últimos anos, (...) esforços têm sido realizados por pesquisadores em educação, com o objetivo de refinar o instrumental teórico disponível para realizar investigações que possam dar conta dessas novas questões cuja complexidade desafia os paradigmas vigentes. Nesse contexto, foi criada a categoria “saber docente”, que permite focalizar as relações dos professores com os saberes que dominam para poder ensinar e aqueles que ensinam, sob uma nova ótica, ou seja, mediadas por e criadoras de saberes práticos, que passam a ser considerados fundamentais para a configuração da identidade e competência profissionais.⁵⁸

A crítica a este modelo pertence a uma categoria mais ampla de análise, o campo do estudo educacional, pelo desenvolvimento de uma epistemologia da prática, considerando a realidade do professor, o contexto em que está inserido e a interação simultânea de múltiplos fatores e condições de trabalho, aspectos que ajudam a definir e fortalecer a identidade e autonomia profissional.⁵⁹

Segundo Nunes, esta nova perspectiva

⁵⁶ MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. *Professores: Entre saberes e práticas*. Revista Educação e Sociedade, ano XXII, nº 74, 2001. p 129.

⁵⁷ Idem.p 121.

⁵⁸ Idem. p 122.

⁵⁹ Idem.

resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de auto-formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim seus saberes vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares.⁶⁰

A categoria *saber docente*, proveniente deste contexto de críticas dos anos 1980, “busca dar conta da complexidade e especificidade do saber constituído no e para o exercício da atividade docente e da profissão”.⁶¹ As pesquisas sobre os saberes docentes surgiram, na realidade brasileira, a partir da década de 1990⁶², e “levaram à busca de novos instrumentos teóricos que fossem capazes de dar conta da complexidade dos fenômenos e ações que se desenvolvem durante atividades práticas”⁶³, que definem e fortalecem a identidade e autonomia profissional.

Um grande número de autores nacionais e internacionais usou os saberes docentes ou saberes dos professores como objeto de discussão, dentre os quais destacamos “Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Saviani (1996), Tardif e Gauthier (1996), Porlán Ariza (1997), Gauthier et al (1998) e Pimenta (1999), que têm procurado mostrar a sua importância para a formação, atuação e desenvolvimento dos professores”.⁶⁴

Essas discussões têm sido incorporadas no campo de ensino de história por autores como Ana Maria Monteiro, que traz em um de seus textos algumas diferenças em proposições e análises destes autores, e aborda questões de como compreender o professor de história por meio da categoria dos saberes docentes.

Buscando superar o modelo da racionalidade técnica, os autores Tardif, Lessard e Lahaye (1991) consideram o saber docente como plural e estratégico, constituído por saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos saberes do currículo e dos saberes da experiência, sendo estes últimos a reorganização dos demais

⁶⁰ NUNES, Celia Maria Fernandes. Saberes Docentes e Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. Educ. Soc. vol.22 no.74 Campinas Abr. 2001. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000100003>> Acesso 12 jul 2014.

⁶¹ MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Op Cit, p 129.

⁶² CUNHA, Emmanuel Ribeiro. Os saberes docentes ou saberes dos professores. In: _____. *Práticas avaliativas bem sucedidas de professores do ciclo de formação*. Tese (doutorado), UFRN: 2003. Disponível em <http://www.virtual.ufc.br/solar/aula_link/Imat/A_a_H/didatica_I/aula_01-1670/imagens/03/saberes_docentes.pdf> Acesso em 4jul 2014.

⁶³ MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Op Cit. p 130.

⁶⁴ CUNHA, Emmanuel Ribeiro. Op Cit, p 2.

saberes. Estes três autores valorizam os saberes da prática profissional, como núcleo vital do saber docente (cultura docente em ação), pois acreditam que na prática o professor vai adquirindo autonomia profissional.⁶⁵

O autor Schön também oferece uma grande contribuição à categoria dos saberes docentes ao apresentar uma proposta sobre a ação, com o conceito de “reflexão na ação”, em que o professor interpreta e analisa a sua realidade no ato, refletindo o que foi e o que está sendo realizado.⁶⁶

Outro autor que trabalha com os saberes docentes é Shulman, “sua contribuição é importante (...) porque traz de volta ao centro da discussão a questão do conhecimento que os professores têm dos conteúdos de ensino e do modo como estes conteúdos se transformam no ensino.”⁶⁷ Ele propõe investigar onde os professores adquiriram os conteúdos, o que sabem destes conteúdos e a posterior transformação desse conteúdo para ser usado em sala de aula. Para isso, ele distingue três categorias de conhecimento de conteúdos que se desenvolvem nas mentes dos professores, são elas: o conhecimento da matéria do conteúdo, o conhecimento pedagógico dos conteúdos e o conhecimento curricular. Desta forma, Shulman não trabalha com conceito de saber da experiência, mas usa “conhecimentos necessários para o professor”, por meio de uma tipologia bastante elaborada para a investigação da ação dos professores, utilizando-se três categorias: conhecimento proposicional, conhecimento de casos e conhecimentos estratégicos.

A partir dos estudos e perspectivas apresentadas acima, podemos perceber que embora existam diferentes formas de abordar as questões dos saberes docentes, é importante considerarmos não só o desenvolvimento profissional do professor, mas também o desenvolvimento pessoal desse sujeito, ao enfatizar que o saber é constituído a partir de um contexto histórico e social, vivenciado e transformado em saber da experiência. Mas de certa forma, estes autores utilizaram propostas semelhantes para a compreensão da identidade do professor em sua prática docente, considerando-a dotada de subjetividade e especificidades.

Para compreendermos esse professor que atua na sala de aula e que de alguma maneira se relaciona com esse contexto das novas tecnologias, precisamos analisar os aspectos que lhe tornam sujeito desse processo, ou seja, sua formação, a prática docente,

⁶⁵ MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Op Cit. p 132.

⁶⁶ Idem. p 133.

⁶⁷ Idem. p 134.

e os saberes docentes que constituem seu perfil profissional, facilitadores ou não dessas mudanças. Nosso objetivo é compreender como essas mudanças se situam no conjunto de novas tecnologias e têm sido incorporadas no campo do ensino de História.

Segundo Zamboni⁶⁸, não podemos pensar no ensino de História deslocado da formação do professor, que é de fundamental importância se considerarmos a docência como uma prática de pesquisa, e, para delimitarmos melhor esse campo, é necessário que pensemos na identidade do professor, os saberes e as práticas docentes. O professor mediador deve proporcionar condições para que os estudantes construam o conhecimento, fazendo com que se percebam sujeitos do processo de aprendizado. Desta forma, a relação pedagógica ganha um enfoque plural, cabendo ao professor dar ao aluno as ferramentas para aprender a pensar historicamente, e enxergar-se também como sujeito da história, atuante no seu tempo.

É sabido que o ensino de história tem adquirido grandes mudanças nos últimos anos. Já não é mais admissível que um historiador desenvolva suas aulas preso a definição de datas, conceitos formados, ou seja, uma aula que não atinge os objetivos propostos que é de formar sujeitos de visão crítica perante os fatos históricos. O professor de História deve se preocupar com: Por que ensinar? O que ensinar? Como selecionar os conteúdos? Que metodologias seriam as mais adequadas para o entendimento dos alunos, ou seja, como fazer?⁶⁹.

Os professores em suas atividades pedagógicas diárias se constituem de um emaranhado de ações desde o momento que planejam suas aulas, elaboram suas metodologias, escolhem atividades práticas, administraram o seu tempo em sala de aula e também quando elaboraram os instrumentos de avaliação. No entanto, mediar o conhecimento histórico não é somente resultado de sua prática, outros tipos de saberes também integram sua atuação como professor.

O espaço escolar promove o cruzamento de sujeitos e saberes múltiplos e plurais. (...) As vozes derivadas desses sujeitos são ancoradas em referências diversas e em permanente movimento. Conferem, pois, ao currículo escolar uma perspectiva intrinsecamente renovadora, a despeito do permanente efeito derivado do fortalecimento da tradição em termos de saber de referência que,

⁶⁸ ZAMBONI, OpCit, 2001.

⁶⁹ SENA, Adailson dos Santos. *Desafios para formação e prática docente no ensino de história*. Disponível em <http://www.webartigos.com/articles/48642/1/DESAFIOS-PARA-FORMACAO-E-PRATICA-DOCENTE-NO-ENSINO-DE-HISTORIA/pagina1.html#ixzz1RvMKbbCY>. Acesso em 12 jul 2011.

muitas vezes fundamenta as estruturas de plausibilidade que sustém o saber e o fazer do professor.⁷⁰

Compreendemos que os docentes devem estar preparados para atuar de forma conjunta com os estudantes, para contribuir com a construção de sujeitos críticos e conscientes, capazes de agir e refletir sobre a realidade que os cercam. No entanto, não só a relação ‘professor X aluno’ constitui esse saber escolar, mas a interação entre todos os sujeitos da escola, funcionários, professores, alunos e comunidade. Sabemos que o professor atua e ocupa uma posição estratégica nas relações de cada sociedade, tornando a prática destes profissionais muito peculiar, assim como se coloca como tema de muitas pesquisas e debates, conforme explicado anteriormente.

2.2 Saberes Docentes e o roteiro de entrevista

Sabemos que nada se reduz a conhecimentos já constituídos, pois é necessário englobar uma série de saberes para atuar como professor. Para compreendermos e pesquisarmos a identidade profissional de um licenciado, precisamos, como pesquisadores, levar em conta não somente sua formação acadêmica e curricular formal, mas também o contexto social em que esse sujeito histórico vivenciou suas experiências, tanto da vida escolar, quanto das relações sociais que permearam a sua trajetória.

Para a elaboração do roteiro de entrevista utilizado como fonte desta pesquisa, optamos pela utilização dos conceitos dos autores Tardif, Lessard e Lahaye⁷¹, pois eles apresentam em seu texto diferentes tipos de saberes que integram a prática docente: os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência, sendo que a diferença estaria na relação do professor com cada um deles. De acordo com esses autores, o conjunto destes saberes constitui, possivelmente, o que é necessário saber para ensinar.

⁷⁰ FOURQUIN, Jean Claude APUD, FONSECA, Selva Guimarães (org). *Ensinar e aprender história: formação, saberes e práticas educativas*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

⁷¹TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. *Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente*. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, 1991.

Segundo Tardif ⁷², o professor e o ensino são objetos de pesquisa para as ciências da educação, e estas pesquisas nos fornecem caminhos necessários para entender como os professores produzem o seu trabalho pedagógico e operam com os saberes docentes em sua experiência.

Para a elaboração da entrevista com o professor de história do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, o professor Fernando Leocino da Silva, utilizamos como referência a concepção de saberes docentes de Tardif ⁷³ e Tardif, Lessard e Lahaye⁷⁴ e, compreendendo como parte desse conjunto, os saberes da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos saberes do currículo e dos saberes da prática docente, como parte dos saberes da experiência que seriam constituídos por meio da amálgama desses saberes.

Cada um destes conceitos será explicitado, a seguir, para contribuir na interpretação do documento que baseou esta pesquisa.

Saberes da formação profissional

Antes de atuar como profissionais da educação, todos os professores tiveram, aproximadamente, dezesseis anos de experiência no contexto escolar, bagagem esta que lhe permitiu vivenciar estas etapas de um ângulo preenchido pelo imaginário social de ‘o que é ser um professor’. Estas marcas interferem no processo de construção do seu ‘modo de ser’ e ‘dever ser’ professor, que se molda no decorrer da prática profissional, desta forma, compreendemos que os saberes docentes são indissociáveis.

Os saberes transmitidos pelas instituições foram muito válidos quando o conteúdo dessas disciplinas foram bem ministrados e complementadas com experiências fora do ambiente acadêmico. Desta forma, os saberes da formação profissional e os debates sobre a prática docente na Universidade devem estar sempre bem fundamentados, para que os professores em formação se sintam seguros em sala de aula.

Para tanto, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às Ciências da Educação e Pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. Devemos considerar nos saberes experienciais que eles não se

⁷² TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 6 ed. 2006.

⁷³ Idem.

⁷⁴ TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Op Cit. 1991.

restringem apenas as experiências dos professores no trabalho pedagógico cotidiano, mas também dos alunos – futuros professores – construídos durante a vida escolar. Por outro lado, Tardif enfatiza que há necessidade de se começar a tomar a prática dos formados como o ponto de partida (e de chegada) e de se reinventar os saberes Pedagógicos, a partir da prática social de ensinar, para superar esta tradicional fragmentação dos saberes da docência categorizados.⁷⁵

Desde as práticas escolares dos ensinos primários, até a formação acadêmica, construímos aprendizados que nos acompanham durante nossa formação e estão presentes em nossa personalidade. Essa gama de conhecimentos, junto com os saberes constituídos ao longo de nossa carreira, permitem que o professor atue com sabedoria, levando em consideração toda subjetividade de ensinar.

Saberes da disciplina

Para mediar uma aula de história na escola e/ou na graduação, um professor de história procura aperfeiçoar e embasar os conceitos, métodos, teorias, tradição, autores e conteúdos históricos para melhor manuseio dos saberes da disciplina. No entanto, não só estes conhecimentos formam o que é necessário para saber ensinar história, mas também os modos de produção destes conhecimentos, por meio do uso de fontes, documentos, monumentos, imagens, educação patrimonial e linha historiográfica.

Um professor de História deve ter o domínio mais completo possível dos conhecimentos da disciplina, o que implica uma boa formação inicial e um esforço de formação continuada ao longo dos anos, através da leitura de revistas e artigos, da discussão com colegas, da presença em seminários e congressos, e outras atividades que propiciem a manutenção do “gosto” por ler e conhecer história.⁷⁶

As disciplinas da graduação são muito importantes para a formação do bacharel e licenciado em história. Naturalmente, algumas disciplinas e professores deixam mais

⁷⁵ Idem.

⁷⁶ SEFFNER, Fernando. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do Ensino de História. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, 2011. p 2. Disponível em <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300640137_ARQUIVO_ANPUHSimposioNacional2011SaoPauloTextoCenasEscolaresFernandoSefner.pdf> Acesso em 23 jun 2014.

marcas que outros, seja pela identificação com o tema, pela estratégia de ensino ou pela afinidade com o professor. Não só as disciplinas cursadas na graduação, mas também as disciplinas da escola revelam afinidades e habilidades antes mesmo da escolha da profissão no vestibular.

Nas práticas pedagógicas da disciplina de história, fruto dos aprendizados dos saberes da formação e dos saberes do currículo, permeiam conhecimentos mobilizados pelo professor de história e suas metodologias, e aqui reside um nicho potencial de pesquisa e reflexão dos saberes das disciplinas.

Saberes do currículo

Sabendo que o conhecimento escolar não é neutro, a seleção dos conteúdos, valores e ideologias de um currículo expressam uma cultura, seja ela dominante ou popular. Para tanto, a escola precisa compreender esses embates buscando desvelar os componentes ideológicos e os campos de relação de poder que disputam espaço nesses documentos oficiais.

Por muito tempo, o currículo de história no Brasil manteve características hierárquicas. Inicialmente, o ensino da disciplina de História tinha um papel civilizatório e patriótico, em que o Estado era o principal agente histórico, reduzindo a História à classificações cronológicas de dinastias e fatos políticos, reforçando a visão linear, determinista e eurocêntrica da História.

Os estudos históricos trataram principalmente dos fatos políticos, militares, diplomáticos e religiosos, tendo como base documentos oficiais (positivistas). No entanto, essa concepção de ensino de História modificou-se com as mudanças nos regimes políticos, nos ideais político-partidários que se fizeram presentes tanto nas Leis e Diretrizes Educacionais como nas reformas curriculares da década de 1980, encaminhando-se para outras concepções de Educação e Ensino.⁷⁷ Neste aspecto, a organização curricular adquiriu características mais interdisciplinares.

A revisão de um currículo exige a análise da ideologia que permeia o conhecimento escolar, o contexto social e o controle social.⁷⁸ No entanto, segundo Circe

⁷⁷ ZAMBONI, Op Cit, 2001. p. 109.

⁷⁸ VEIGA, Ilma Passos A. (org.) *Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível*. Campinas: SP, Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico). P 27.

Bittencourt⁷⁹, há muita dificuldade em romper com o currículo antigo que contempla nacionalidade e eurocentrismo, e isso está impregnado na mente da sociedade brasileira. Esta concepção ultrapassa os muros da escola e seu modelo de ensino e engloba várias partes da sociedade.

No trabalho de Bittencourt (1998), entretanto, podemos perceber, a partir do painel panorâmico por ela traçado, referente às propostas estaduais, que uma das características mais marcantes de tais propostas não é a ruptura com o currículo anterior, mas a permanência, que se faz sentir através de um discurso, muitas vezes permeado por clichês pedagógicos (ensino crítico, formação cidadã), que propõe, sob novas roupagens, o mesmo tradicional ensino da disciplina..⁸⁰

As rupturas e continuidades demonstram uma tradição histórica no Brasil, à medida que currículo é uma seleção, e selecionar é uma operação de poder. Cada grupo que assumiu o poder político e social da nação fez com que o ensino de história se enquadrasse no seu pensamento momentâneo de mudanças, com uma certa imposição de modelos e valores. Em alguns momentos se evidenciou maior preocupação com os ideais de nação, depois com os ideais econômicos e políticos, como reflexo desses períodos e disputas ideológicas que buscam consagrar um certo tipo de educação que os beneficie enquanto classe dominante.⁸¹

Saberes da prática profissional

Já ao interagir com os saberes da experiência o professor tem a oportunidade de ressignificar os saberes docentes adquiridos em etapas anteriores: a sua experiência escolar, social e cultural, os saberes das disciplinas acadêmicas, os saberes curriculares, podendo construir no contexto de trabalho sentido para os seus saberes da prática docente. O professor é sujeito ativo nesse processo de construção de saberes, à medida que ele não passa de uma etapa à outra, mas as vive simultaneamente.

⁷⁹ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidades e ensino da história no Brasil. In: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto e GONZÁLEZ, Maria Fernanda. *Ensino da história e memória coletiva*. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

⁸⁰ MELO, Jeane Carla Oliveira de. *Os saberes docentes na disciplina história em séries iniciais: aspectos da cultura escolar na Unidade Integrada Governador Archer*. Monografia apresentada ao Curso de História da Universidade Estadual do Maranhão, para obtenção do grau de Licenciatura em História.

⁸¹ SILVA, Rosávio de Lima. *Disciplina de história nas escolas e currículo escolar*. 2012. Disponível em <<http://discuthistoria.blogspot.com.br/2012/01/disciplina-de-historia-nas-escolas-e.html>> Acesso em 20 jun 2014.

Durante a prática pedagógica cotidiana do professor ele experiencia ações que não foram vivenciadas em sua formação docente nem nos currículos da instituição, como a escolha da intervenção pedagógica com uma turma específica, a organização do seu trabalho de acordo com o currículo da escola em que foi contratado, o controle do tempo da aula, a seleção de temáticas, a elaboração de um plano de ensino anual, e a integração com outros profissionais de ensino que também irão compartilhar e agregar os seus saberes profissionais e pessoais com os dele, ou seja, os professores diante do saber da experiência são ao mesmo tempo produtores e sujeitos desse processo.

O desenvolvimento de habilidade para lidar com os saberes, adquiridos ao longo de sua formação como sujeito, permite que, no momento da prática, o professor adquira uma análise crítica, consciente e comprometida com o processo de ensino aprendizagem em que ele próprio constrói o conhecimento, sistematizando e vivenciando os seus saberes.

2.3 O uso do UCA nas aulas de história

A categoria saberes docentes orientou o diálogo com o entrevistado, o professor de história do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, Fernando Leocino da Silva⁸² (30 anos), para entendermos como este docente interpreta e analisa a inserção de novos recursos tecnológicos em suas aulas, mais especificamente o PROUCA.⁸³

A escolha deste professor, especificamente, vem do contato prévio com ele durante a disciplina de Estágio Supervisionado de História I, quando a autora pode acompanhar suas aulas durante a observação da turma da 7ª série B, e refletir o fazer pedagógico durante o segundo semestre de 2010 com presença semanal. Tendo observado afinidades no campo de ensino de história e verificado a disponibilidade deste sujeito-professor, considerou-se importante aprofundar ainda mais acerca da sua

⁸² Fernando ministra aula para 120 alunos, nas disciplinas de história, estudos latino americanos e iniciação científica. Ele possui seu projeto de pesquisa, orienta suas estagiárias no seus projetos PIBIC, e co-orienta dez estagiários de história da UDESC (projeto imagem e som) e da UFSC (estágio supervisionado). Além dessas frentes de trabalho, Fernando é o coordenador da disciplina de história e coordenador das atividades do LEHCA (Laboratório de ensino de história do Colégio de Aplicação) e faz parte da comissão de estrutura e espaço físico da escola.

⁸³ O objetivo inicial deste trabalho era relacionar a entrevista de dois professores de história do Colégio de Aplicação, embora tenhamos entrado em contato com outra professora, a entrevista não pôde ser realizada até o fim por motivos pessoais, dando um outro caminho para a análise deste trabalho.

singularidade em uma entrevista, embora outros professores tenham sido convidados a participar mas não puderam integrar o grupo de entrevistados inicialmente pretendido.

Para este estudo de caso, utilizamos os métodos da história oral, com a realização de uma entrevista, a fim de analisar as memórias do professor de história e a construção de sua identidade por meio de seus saberes docentes. As entrevistas são tomadas como fontes para compreender um processo e analisadas e problematizadas em relação a documentos escritos e outros tipos de registros documentais, enriquecendo a pesquisa no campo do Ensino de História. Assim, ela tem o potencial de responder a problemáticas latentes da nossa sociedade atual. Do exposto, fica clara a contribuição da história oral para atingir o objetivo de compreender como o contexto dessas novas linguagens está relacionado com o campo de ensino de história, como elas têm sido recebidas pelos professores e quais os impactos na prática pedagógica do professor de história. Tudo isso recorrendo à memória do professor, ao relatar como foi sua formação, entre outras questões que foram elaboradas no roteiro da pesquisa.

A entrevista em questão foi realizada nos dias 3 e 4 de junho de 2014, na sala dos professores de história do Colégio de Aplicação, localizada no terceiro andar. A entrevista aconteceu em clima de tranquilidade e Fernando demonstrou ser um professor reflexivo por meio de suas respostas. Em diferentes momentos em que acionou sua memória, o entrevistado refletiu acerca de seu papel na escola e na sala de aula, e também refletiu sobre si mesmo dentro do seu processo de constituição como professor de história.

Desde os anos de 1990 (...) a expressão “professor reflexivo” tomou conta do cenário educacional, confundindo a reflexão enquanto adjetivo, como atributo próprio do ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente.⁸⁴ Podemos refletir que, ao avaliar a sua prática, o professor pode descobrir falhas e possibilidades de melhoria, abrindo-se a possibilidade de aprimoramento. Ao observar e analisar a sua prática, em contato com outros professores, ele pode compreender a si mesmo e ao o aluno como sujeitos em construção.

Para ser um professor reflexivo é preciso compreender e contextualizar seus problemas, dialogar com outras perspectivas, investigar e analisar sua prática docente, colocando para si mesmo as questões do cotidiano como situações problemáticas ao mesmo tempo em que vivencia esta situação. “A teoria crítica faz acreditar que é

⁸⁴ PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p 22.

possível identificar de forma clara as contradições e dificuldades em que vivem professores e estudantes, e construir um processo de reflexão crítica, pelo qual estas podem ser teorizadas e superadas”.⁸⁵ Consideremos que as experiências não são homogêneas, cada professor e cada contexto permite que suas perspectivas críticas mudem. No caso de Fernando, o seu ambiente de trabalho e os projetos que a escola propõe, permitem-no participar e concluir visões amplas, principalmente, estando em contato com a Universidade Federal de Santa Catarina.

Além da vivência escolar na cidade de Bom Retiro e da graduação de licenciatura em História na UDESC, os saberes da experiência de Fernando foram todos vivenciados no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, desde sua prática docente na disciplina de Estágio Supervisionado, até a atuação como professor substituto e, posteriormente, como professor efetivo, até os dias atuais. Esta vivência intensa propiciou ao entrevistado um único ângulo de referência do que é ser professor, vivência esta que será analisada em breve.

Durante a entrevista realizada com o sujeito da pesquisa, buscamos compreender como ele rememora a experiência vivida ao iniciar as atividades como docente, e como construiu sua identidade como professor ao utilizar estratégias didáticas com aparatos tecnológicos nas aulas de história do 6º e 9º ano.

A memória docente localiza-se na complexa rede de relações descrita, essa rede determina o que se esquece ou se lembra, para quem e para que; esta é a base a partir da qual os professores se vinculam uns com os outros. A identidade e a memória dos docentes, como representações construtivas da realidade, estão unidas. “O fazer memória” sustenta a identidade, é pela lembrança que se conserva nos grupos ou nas gerações um sentido de igualdade através do tempo e do espaço.⁸⁶

Como a memória pertence unicamente a cada sujeito, ela é individual, e é partir dela que o professor rememora o seu passado, reconstrói sua identidade docente, sem esquecer que a memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva.

Quando iniciou sua prática pedagógica como professor substituto, no ano de 2009, além do quadro, giz e livro didático, Fernando contava com o recurso pedagógico

⁸⁵ BORGES, Rita de Cássia Monteiro Barbugiani. O processo reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura-escrita. In: *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p 22.

⁸⁶ HERNÁNDEZ, R.M.T. Memória docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em <<http://www.gestrado.org/pdf/116.pdf>> Acessado em 4jul 2014.

denominado retro-projetor, este equipamento projetava imagens na parede do fundo da sala, impressas em lâminas coloridas fornecidas pela escola. O entrevistado relembra que projetava imagens e mapas e havia uma interação da turma em apontar as características da imagem na parede ao interpretá-las. Dentro dos limites apresentados, ele conseguia inovar e trabalhar para além do material didático, utilizando um suporte fornecido pela escola, pois cada sala tinha um retro-projetor.⁸⁷

Em seu discurso, Fernando legitima sua habilidade com recursos digitais por enxergar-se como fruto de um processo de mudanças nas estratégias didáticas, latentes nas últimas décadas. Por este motivo, ele incorporou a utilização de fontes em sala de aula, como jornais, revistas, músicas e produtos audio-visuais para ensinar história, a fim de problematizar estas fontes, ao levantar a autoria destes materiais, em que momentos foram produzidos, por quem, para quem, a fim de fazer uma ponte entre presente-passado-presente.⁸⁸

Essa concepção de história foi construída ao longo de sua formação como professor de história na UDESC, pelos debates travados sobre historiografia e a ampliação de fontes no ensino de história, incorporadas a partir da Nova História, que teve sua emergência na segunda metade do século XX. Portanto, é perceptível que Fernando se apropria e se enxerga como resultado desse processo, incorporando em seu discurso os debates acadêmicos provenientes de sua formação.

O ano de 2010 foi um ano de mudanças no Colégio de Aplicação, além dos projetos anteriores financiados pelo governo federal. Este ano foi marcado pela chegada dos *netbooks* provenientes do Programa Um Computador por aluno (PROUCA). Embora os aparelhos tenham chegado ao início do ano, eles só foram distribuídos no mês de outubro para os alunos e professores, momento difícil para remodelar as estratégias já planejadas.

Fernando interpreta o Programa Um Computador por Aluno,

um programa muito, muito importante, muito importante mesmo. Embora, eu usasse pouco, eu não usei muito, mas ele fez com que a gente repensasse, porque na medida em que chegou o UCA, chegou o data-show, e chegou a internet, então, mesmo que depois a gente não tenha usado o UCA, os frutos vindos com ele mudaram, assim, é... Mudaram significativamente as aulas de história. Como eu te falei, como eu só usava o, o, o retro-projetor, é... A gente não sente falta

⁸⁷ SILVA, Fernando Leocinoda. Entrevista concedida a Suellen de Souza Lemonje. Florianópolis, 03/06/2014. Acervo pessoal. Transcrita por Suellen de Souza Lemonje. 3h30min. 66 páginas. p 46.

⁸⁸ Idem, p 47.

daquilo que a gente não conhece, então, aquilo eram as ferramentas que eu tinha. A partir do momento que chegou o UCA e veio todos esses outros recursos juntos, eu passei a repensar e ver a nossa, o quanto uma aula de história pode ser muito mais dinâmica do que aquilo que eu imaginava. Acho que foi um programa importante.⁸⁹

Baseado na memória de nosso entrevistado, percebemos que o projeto trouxe inovações para a escola, campo desta pesquisa, possibilitando o contato da mesma com as novas tecnologias educacionais. O UCA vem no processo de uma popularização de celulares, o baixo custo dos notebooks, e as famílias passaram a investir mais nestes aparelhos. Portanto, este projeto lançou sementes, pois com ele veio a internet wireless, vieram os data-shows e outros instrumentos, pois embora ele não tenha sido utilizado com a intensidade esperada, as reflexões que ele trouxe romperam com a cultura escolar anterior e construíram algo que é permanente até os dias atuais.

A forma como Fernando se expressa, e as infinitas possibilidades estruturais que ele menciona, são reflexo de sua formação, sua experiência de vida, seu meio e também o contato com diferentes autores e debates que embasam sua narrativa e reflexões. Podemos aqui considerar que nem todas as escolas possuem a estrutura do Colégio de Aplicação, e nem os investimentos em equipamentos e infra-estrutura para incrementar as aulas de história. Muitas realidades ainda nem almejam estas possibilidades, e ainda anseiam por questões estruturais básicas.

Falando em estrutura, Fernando relata na entrevista que o Colégio de Aplicação não estava preparado para receber um projeto como este, porque não tinham tomadas suficientes para carregar a bateria dos aparelhos, os alunos superlotavam as poucas tomadas, e os fios transpassavam a sala de aula causando tropeços. Como os alunos podiam levar o aparelho para casa, eles traziam-no sem bateria, isso quando se lembravam de trazer. Então, foi muito difícil para os professores de história e outras disciplinas proporem o seu uso cotidiano. Além disso, segundo ele, a internet era muito lenta e os vídeos demoravam a carregar. Ele rememora sua primeira experiência com o UCA,

A expectativa foi muito grande, daí começou um processo assim, o UCA é pesado, vários alunos traziam e não traziam. É... no começo do ano eu lembro que, de 2011, eu comecei a fazer uma atividade em que eles tinham que assistir um vídeo, era um pequeno vídeo, daí eu já vi o grande problema que seria o uso do UCA, porque grande parte dos UCAs já estavam quebrados, isso que eles receberam em outubro, e isso foi em março do outro ano. E a gente tem um problema na escola,

⁸⁹ Idem, p 48.

outro, a relação do não preparo da escola, a gente tinha uma técnica em informática que tinha que dar conta de todos. Então, eu lembro que naquela turma, naquele momento, naquela primeira vez que a gente foi usar acho que cinco ou seis máquinas já estavam quebradas, e não tinham voltado do conserto, outros esqueceram em casa, ou disseram que esqueceram, então eu sei que naquele momento a gente tinha metade. Se a minha ideia era fazer o trabalho individual, ele acabou sendo em duplas, o que também tem seus benefícios. Acontece que daí houve um descompasso tremendo, porque eu queria que todo mundo assistisse o vídeo, daí uns entravam no site, outros não entravam, é... uns o vídeo carregava, outros não carregava. Eu sei que era um vídeo de cinco minutos, ele demorou uns quinze para carregar, daí quando você cria uma expectativa para usar aquele vídeo, enquanto ele carregava a aula se perdeu, daí eu pensei assim “olha, não sei se vai dar de usar tanto o uca como eu havia proposto”. E nas aulas de história acabou que eu não usei mais tão cotidianamente, eu fiz mais duas atividades, por essa dificuldade de carregar.⁹⁰

Com base nesse trecho, podemos analisar que ao recordar sua primeira experiência com o UCA o professor Fernando atribuiu novos significados ao preparo de suas aulas, quando repensou o seu trabalho pedagógico ao tentar inserir o uso de um vídeo como fonte, tendo sua exibição através do UCA. Apesar da tentativa de inserir essa nova ferramenta pedagógica, ele encontrou grandes dificuldades: aparelhos quebrados; o conserto muito demorado, pois era efetuado somente por uma técnica para toda a escola; alunos esqueceram-se de trazer o material; a internet era muito lenta para carregar o vídeo, o que demandou mais tempo do que ele tinha previsto para aquela aula. Frente à essa realidade, Fernando optou por utilizar menos vezes o equipamento, pois, de certa forma, prejudicava sua prática profissional cotidiana pelos problemas apresentados.

Outro aspecto a ser analisado é a questão “tempo” das aulas, pois o professor Fernando demonstrou que planejou o uso do equipamento, prevendo tempo para introduzir o tema da aula, carregar o vídeo, assisti-lo e debatê-lo, no entanto, só para carregar o vídeo na internet demorou mais de 15 minutos, quando ele comenta que ‘a aula se perdeu’ é porque seu planejamento não ocorreu como desejado, fazendo-o não repetir com frequência o uso desta ferramenta pedagógica. Este tipo de situação só ocorre quando o professor pratica a docência, e aqui os saberes da prática entram em consonância, na administração do tempo da aula, e na escolha das estratégias de ensino.

Em outra situação, Fernando recorda outra aula em que tentou utilizar o UCA,

⁹⁰ Idem, p 55.

Teve outro momento que eles tinham que fazer algumas imagens, o problema é que a memória do computador era tão pequena que eu acho que com 10 imagens o computador não rodava. E daí eles começavam a reclamar, e começavam a xingar, “porque isso é uma porcária”, “porque não dá de usar”, “professor posso trazer meu computador de casa?” Daí, eu parti do princípio que não, não. Embora eu soubesse que isso seria uma salvação. Mas daí se a ideia era incluir e que todo mundo tivesse as mesmas ferramentas, como que eu podia autorizar? Aquele grupo ou aquela pessoa ia ter um computador a mais? E num momento onde não só o computador, eles já vinham com celulares com uma tecnologia muito a frente do próprio UCA, então, muitos queriam usar o celular. Eu também não deixava.⁹¹

De acordo com este trecho, podemos analisar que o professor Fernando possui um potencial criativo, quando pensa a metodologia com vídeos (citados anteriormente) e imagens no ensino de história. E ao atrelar essas linguagens com o equipamento tecnológico demonstra que ele considera a inserção desse recurso em suas aulas, repensando sua prática docente junto com os saberes da disciplina de história que ministra. Neste trecho, também é possível perceber o público do Colégio de Aplicação, que, ao solicitar trazer outros aparelhos tecnológicos mais avançados, demonstra seu poder aquisitivo, sendo a maioria de classe média, embora haja uma diversidade sócio econômica do público que frequenta a escola.

No decorrer do uso do UCA, segundo Fernando, os professores de história perceberam que o aparelho estava obsoleto frente às necessidades de uso, ele tinha pouca memória, a internet demorava para carregar, e os alunos não traziam fones de ouvido para escutar os vídeos, além do mais, os alunos possuíam em mãos aparelhos muito mais modernos e potentes, mas seu uso não estava autorizado. Como lidar com uma situação como esta quando a escola está propondo e incentivando o uso de tecnologias, oferecendo uma máquina que não funciona tão bem quanto esperado?

Estes e outros problemas afetaram o uso do aparelho nas aulas de história, principalmente, quando Fernando percebeu que em aulas com o uso do UCA alguns alunos terminavam as atividades mais rápido que outros, pois consultavam escondido a internet do celular. Mas, para ele, os estudantes deveriam acompanhar um mesmo ritmo e leque de possibilidades, mas os próprios alunos sentiram os impasses de seu uso e buscaram outras estratégias (consideradas ilegítimas).

⁹¹ Ibidem.

Quando Fernando seleciona esta memória para relatar o uso do UCA, ele também procura reforçar a sua postura como professor de autoridade, em que autoriza ou não, a utilização de uma ferramenta. Esse discurso encontra respaldo em outro trecho, quando Fernando relembra suas primeiras aulas e a construção o seu próprio perfil de professor. O trecho a seguir traz esta reflexão,

Do ponto de vista disciplinar mesmo de se colocar, hoje eu me entendo como autoridade, eu tenho muito claro essa relação de poder entre o professor e os estudantes, e falo isso para eles, então, isso é o legal, também. De estar num jogo, mas mostrando à todo momento essas cartas no jogo, né? O processo de avaliação, o processo da aula, então, eu acho que uma das minhas grandes dificuldades foi encontrar o tom, a dosagem certa, assim, entre ser um professor bacana, eu acho que eu sou um professor bacana. (...)no começo, eu não sabia como lidar com eles individualmente, hoje eu já consigo entender.⁹²

Inicialmente, o entrevistado tinha receio de propor aulas dialogadas, e aprendeu a lidar com isto na prática, incentivando e esperando que os alunos colocassem suas ideias e opiniões. No entanto, sua preocupação foi não tornar-se um professor autoritário, mas um professor de autoridade, postura que ele reforça quando traz um exemplo sobre a utilização do UCA em sala de aula.

Uma das soluções para driblar o uso de outros equipamentos em sala de aula, foi levar a turma para a sala de informática, no entanto, nesse espaço também aconteciam problemas. Segundo Fernando, só metade dos computadores funcionava, e as máquinas estavam obsoletas e muito carregadas, a técnica não dava conta de solucionar todos os pedidos, desta forma, essa realidade dificultava o uso da internet e da tecnologia nas aulas de história.

Cabe ressaltar, nesse contexto, que a formação acadêmica não preparou o professor Fernando para o uso da tecnologia, pois de acordo com a entrevista, em nenhuma das disciplinas pedagógicas de Fernando os professores discutiram o uso das tecnologias no ensino de história. Este foi um saber docente construído na troca das experiências ou ideias com outros professores, e no manuseio destes equipamentos na prática, fornecido pelo investimento de programas governamentais federais. Desta forma, podemos compreender que a utilização da tecnologia foi mais um uso instrumental do que algo pensando como pedagógico ao longo de sua formação.

⁹² Idem. p 44.

Segundo Fernando, a maioria de seus professores da graduação ministrava as suas disciplinas por meio de aulas expositivas e dialogadas, com debate de textos de historiadores e/ou seminários. Para o entrevistado, estes professores não saíam de sua zona de conforto de “transmitir” o seu conhecimento sem instrumentalizá-lo e complementá-lo com o uso de documentos e imagens, instrumentos pedagógicos muito utilizados atualmente nas aulas de história. Foram poucos os professores que marcaram a sua carreira por terem inovado no uso de fontes e diferentes estratégias de ensino.

É natural que Fernando reflita esse aspecto, pois como professor co-orientador dos acadêmicos de história que fazem estágio no Colégio de Aplicação, ele sempre espera dos graduandos estratégias didáticas inovadoras e dinâmicas, no entanto, as aulas que ele frequentou na universidade foram, em sua maioria, monótonas e com estratégias repetitivas se comparadas às aulas elaboradas e ministradas por ele. Ou seja, para ele é um desafio para os estudantes cursar a disciplina de prática de ensino, pois quando suas referências são totalmente diferentes da realidade, a teoria torna-se distante da prática.⁹³

Além do mais, o depoimento de Fernando é marcado por uma grande auto-estima da profissão de professor, que ele significa no presente, principalmente, pela dedicação em sua formação profissional. Assim que se formou, com 21 anos de idade, preferiu continuar sua formação no mestrado, pois ainda não se sentia seguro para mediar aulas de história em uma escola. Assim, agregou mais conhecimento para poder sentir-se seguro atuando como professor. Podemos notar esta auto-estima quando Fernando rememora com orgulho o reconhecimento dos seus alunos,

É, quando durante a aula, você percebe de forma recorrente, não vou dizer cotidiana (...) que no final da aula eles vêm: “poxa, professor, hoje eu pensei uma coisa que eu nunca tinha pensado”, ou como uma aluna que no ano passado, eu (...) construí toda a ideia de herói, o que é o herói? O que significava o herói na vida deles? E assisti um pedacinho do (...) desenho animado He-man, (...) então, a gente construiu todo o herói, depois eu comecei a desconstruir esse herói, né? Que que está por detrás desse heroísmo? O que que esse heroísmo fez de diferença pra tua formação enquanto sujeito? Na verdade eu queria trabalhar tudo aquilo que discutia a construção do herói Tiradentes. E daí teve uma aluna que me olhou e disse assim “poxa vida, professor, catorze anos da minha vida destruídos em uma aula de história” (risos). Daí eu disse “nossa, né? Ganhei o dia, o semestre”, aí depois eu falei pra ela “será que é só destruir mesmo? Será que a gente estudar história é só destruir? É só desconstruir? Não. A gente está aqui também pra construir, né?” Qual a postura que eu gostaria que vocês tivessem enquanto alunos, né? Então, eu uso muito essa ideia do aluno

⁹³ Idem. p 20.

problematizador, do aluno que a gente estuda história não o passado pelo passado, mas as relações com o presente.⁹⁴

Neste trecho é possível analisar a preocupação que Fernando possui com a crítica das fontes e informações, quando desconstrói um “herói nacional” do passado (Tiradentes) relacionando-o com um personagem do presente (He-man). Essa preocupação em desconstruir um estereótipo e ao mesmo tempo estabelecer uma ponte entre presente-passado-presente são constante em seus relatos, e demonstram sua habilidade em lidar com a disciplina de história num viés crítico e consciente, quando se preocupa em formar um aluno problematizador.

Em diferentes momentos, o entrevistado relatou seu sucesso como professor e os efeitos positivos que suas aulas causam nos estudantes, pelas estratégias variadas que utiliza e pela concepção historiográfica que se apropria. O entrevistado responde o que os alunos pensam da disciplina de história:

Não sei o que eles pensam, mas eu acho que aquilo que eu proponho, eles significam em grande parte, sabe? Eu acho que eles saem sujeitos mais críticos das aulas de história, saem sujeitos mais críticos do Colégio de Aplicação, com uma pequena contribuição das aulas de história. Então, eles gostarem ou não gostarem, pra mim não faz diferença, faz um pouquinho. Mas o que eu mais me importo é se eles conseguem perceber as coisas de uma maneira crítica.⁹⁵

Neste trecho podemos analisar que Fernando se apropria do discurso de “construção de um sujeito crítico e consciente”, que foi um significado atribuído no contexto da década de 1980, de ressignificar o passado. Hoje há outras questões para a História, pois o campo está muito mais indefinido e amplo, o que não descarta a possibilidade de construção destes sujeitos mais capazes de analisar o seu presente de forma consciente e problematizadora.

Em meio a estes recursos digitais, Fernando rememorou em certo ponto da entrevista um projeto que considera necessário para saber o que a turma apropria da disciplina de história, o projeto ‘caderno memorial’. Nesta atividade construída semanalmente pelos alunos, e entregue trimestralmente, ele solicita que escolham um tema debatido em sala de aula e reflitam com algo do seu cotidiano, significando o seu presente. Ao relacionar e organizar a ideia para escrever no memorial, eles sabem que

⁹⁴ Idem, p 23.

⁹⁵ Idem, p 25.

terão um leitor, o professor de história. Ele relata que prefere que os alunos escrevam à mão, para dar mais personalidade ao trabalho, que é lido e comentado por ele, com muitas sugestões e provocações na interrogativa. Durante a entrevista, Fernando mostrou os cadernos memoriais, muitos deles decorados com adesivos e fitas, muitas páginas escritas pelos estudantes. Pode-se observar os comentários de Fernando em outra cor de caneta, com provocações reflexivas.⁹⁶

Neste momento, podemos refletir que, à medida que os aparatos tecnológicos apresentam tantas intempéries, algumas estratégias consideradas ‘convencionais’ podem contribuir no processo avaliativo da construção de um ser crítico consciente. Nas práticas pedagógicas da disciplina de história, fruto dos aprendizados dos saberes da formação e dos saberes do currículo, permeiam conhecimentos mobilizados pelo professor de história e suas metodologias, e aqui reside um nicho potencial de pesquisa e reflexão dos saberes docentes.

Falando o que os estudantes pensam da disciplina de história, lembramo-nos de sua recepção do UCA. Segundo Fernando, a recepção foi boa, principalmente, para os alunos das séries iniciais. O entrevistado lembra que o público do Colégio de Aplicação é muito heterogêneo em suas condições sociais, mas das poucas vezes que usou o aparelho, sentiu que o PROUCA construiu uma proximidade entre os colegas, pois todos tinham o mesmo instrumento de trabalho em sala de aula, sem destacar ou apagar os sujeitos, e este foi um ponto positivo. A vinda deste projeto proporcionou o acesso à internet àqueles que estavam excluídos do mundo virtual, pelo menos enquanto estivessem na escola, além do que todos poderiam levar os aparelhos para casa.⁹⁷

Quanto aos professores de história, Fernando lembra que no momento que os UCAs foram distribuídos, em outubro de 2010, os professores de história estavam em um processo de transição, pois dos seis professores, somente dois efetivos continuariam no corpo docente, os outros eram substitutos. Fernando seria efetivado, mas como seu processo seletivo foi parar na justiça, também não tinha certeza se ia assumir no ano seguinte. Por este motivo, os professores de história não articularam reuniões de disciplina com discussões sobre o uso do UCA nas aulas de história. Assim, cada professor utilizou de suas expectativas e possibilidades para seu uso nos últimos meses

⁹⁶ Idem, p 24.

⁹⁷ Idem, p 54.

de aula daquele ano, considerando que não havia tempo hábil para replanejar as aulas de história e dar destaque à esta ferramenta pedagógica.⁹⁸

Desta forma, percebe-se que os professores de história tiveram pouco tempo para mobilizar saberes no uso das novas tecnologias. Sabemos dos limites e dificuldades para planejar estas aulas em poucos meses do término do ano escolar, e também a dificuldade de aprimorar saberes da prática que contemplem o uso destas novas ferramentas. Isso exige preparo de novas aulas, reflexões sobre a prática como professor, pois os alunos solicitam novas formas de aprender, visto que os novos tempos exigem um padrão educacional que esteja voltado para o desenvolvimento de um conjunto de competências e habilidades essenciais, para que reflita sobre a realidade que o cerca.

As novas estratégias mobilizadas por projetos financiados pelo governo federal proporcionou um uso mais frequente de recursos digitais no campo educacional. Pois, antigamente, para analisar uma música em sala o professor precisava trazer o aparelho de som de casa, tinha que imprimir a letra, e organizar uma série de coisas que demandavam tempo de preparo. Se o professor fosse usar uma imagem, ele precisava solicitar para escola a impressão colorida de lâminas, e a visualização da imagem não ficava boa no retro-projetor. Hoje, com o uso do power point e do prezi, os professores podem colocar mais de uma imagem para representar o conteúdo da aula, proporcionando uma multiplicidade no ensino, tornando as aulas mais atrativas, dentro de suas limitações.⁹⁹

As possibilidades do uso de fontes, documentos do passado e da atualidade trouxeram uma ponte entre presente-passado-presente com o uso dessas tecnologias, tornou palpável aos alunos. Pois é muito diferente ver uma imagem no livro didático e escutar o professor falar e ele poder visualizar uma imagem, aproximar, focar, pois a imagem visual é muito mais significativa para os alunos, e isso tornou as aulas de história mais prazerosas, pois as possibilidades de significação são muito maiores.

Fernando destaca na entrevista que a diversidade de estratégias de ensino foram muito repetidas nas aulas, pois, todas eram ministradas com *power point* e luzes apagadas, isso gerava sono nos alunos, além de o professor falar mais, pois não precisava escrever o esquema da aula no quadro, ele já estava pronto. Para ele,

⁹⁸ Idem, p 55.

⁹⁹ Idem, p 60.

Esse processo de significação em alguns momentos ele acabou sendo menos significativo do que a gente esperava para os alunos, porque a possibilidade de eles receberem, bem entre aspas esse ‘receberem’, mais informações, mais conteúdos, eu acho que para muitos professores a leitura foi “agora com o uso do *power point* eu vou conseguir trabalhar mais conteúdos”, só que às vezes o mais é menos, porque você dá mais informações, mas você não dá tempo desse aluno significar todas essas informações. Então, não vale, não adianta ter uma cabeça cheia, mas sim uma cabeça bem feita, como já dizia Edgar Morin.¹⁰⁰

Quando Fernando traz essa reflexão, pode-se perceber que ele dialoga acerca dessas estratégias com seus alunos e colegas professores, e consegue refletir sobre suas próprias estratégias no momento em que pratica a mesma, observando que o uso de um único instrumento de trabalho não é aconselhável. Além do mais, esse discurso está pautado nas inúmeras possibilidades e estrutura da escola, que lhe permite utilizar estratégias distintas, pela autonomia que o Colégio de Aplicação oferece na inovação e experimentação de novos projetos.

Com os crescentes problemas no manuseio dos UCAs, Fernando conclui que os professores não usam mais o UCA em 2014. Ele reflete,

(...) hoje se tu fores entrar em qualquer sala de aula ou perguntar para qualquer professor do ensino fundamental, eu acho que são raras, são raros os professores que, por exemplo, neste ano de 2014 usaram o UCA em alguma atividade. Às vezes, a gente até esquece da existência do UCA, eu fiz uma atividade no 6º ano com fontes históricas, né? E eu trouxe, coloquei lá dentro da caixa, que era uma caixa de fontes, e... E eu coloquei um UCA. Para ver como que eles lidavam com o UCA, né? Uma cultura material, tá? E todos eles classificaram o UCA como algo antigo, então, os alunos do 6º ano que usaram ele talvez no ano passado, ou retrasado já estão colocando ele como, já estão classificando ele como algo obsoleto, como algo ultrapassado. E... né? Não deveria ser, porque deveria ser um, um projeto permanente na escola.¹⁰¹

Neste trecho é possível analisar como as tecnologias estão inseridas rapidamente em diferentes âmbitos de nossa sociedade de forma muito veloz, o que faz com que as anteriores sejam descartadas e consideradas “velhas” e “obsoletas” frente às novas possibilidades. Essa atitude em crianças do 6º ano pode demonstrar a forma como elas encaram o passado, e como supervalorizam o novo, o futuro. É uma questão interessante a ser pensada.

¹⁰⁰ Idem, p 61.

¹⁰¹ Idem, p 58.

Embora o projeto UCA não tenha construído a inclusão que os professores esperavam, possibilitando aos estudantes o manuseio dos mesmos instrumentos de trabalho, ele trouxe a possibilidade de pensar como as tecnologias já estavam presentes no cotidiano desses alunos, pois eles tinham o equipamento e poderiam trazê-lo para a escola. Podemos considerar o UCA um “abre alas”, pois ele lançou sementes que deram novos frutos. Embora estes frutos não estivessem relacionados efetivamente com o seu uso, ele abriu a possibilidade de refletir e utilizar novos recursos pedagógicos e preparar a estrutura da escola para novas possibilidades e ampliar as dimensões das aulas de história, por exemplo.

O professor não precisava mais restringir suas aulas aos livros didáticos, nem as lâminas do retro-projetor, mas poderia trazer vídeos para serem exibidos no data-show, poderiam baixar músicas, trabalhar com uma transcrição de documentos, acessar com a internet wireless o site da biblioteca nacional e ver a digitalização de documentos. Desta forma, essas mudanças transformaram e aproximaram essa relação presente-passado-presente dos alunos. Assim, essas novas tecnologias visuais facilitaram o aprendizado do conteúdo histórico, quando seu uso não foi repetitivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para compreender como se processaram as novas formas de viver e aprender na sociedade contemporânea, foi necessário ampliar o debate sobre os paradigmas emergentes da atual produção do conhecimento, que recaíram também sobre mudanças curriculares e educacionais, à medida os sujeitos escolares buscaram imergir-se à estas transformações. Para tanto, neste trabalho buscamos compreender de que forma os saberes docentes contribuíram e/ou contribuem para o desenvolvimento de habilidades e competências no manuseio das novas tecnologias educacionais, neste estudo, focado no projeto “um computador por aluno”.

Repensando seus programas educacionais, o governo federal analisou a necessidade de informatizar a sala de aula construindo novos espaços de conhecimento (cybernéticos). Nas escolas em que o projeto UCA foi implantado, a chegada dos laptops demandou dos professores a mobilização de saberes docentes para ampliar o acesso e manuseio de informações para elaboração das aulas, ou seja, uma mudança no seu saber-fazer pedagógico. No entanto, as mudanças deveriam ter sido mais profundas para atender as necessidades formativas dos estudantes e professores do século XXI.

Ao analisar a memória do professor de história compreendemos, por meio dos saberes docentes mobilizados, as formas como ele utilizou essas ferramentas digitais, como interpretou o UCA, como utilizou o equipamento, como isso impactou sua prática como professor, como repensou seu trabalho pedagógico a partir do uso dessa nova ferramenta e que reflexões suscitaram estas mudanças, além dos limites e dificuldades apresentados em seu uso.

De acordo com o entrevistado, inicialmente, foram encontrados pequenos problemas em seu uso, como poucas tomadas em sala de aula para carregar a bateria do aparelho, pouca memória para trabalhar com imagens e vídeos, o esquecimento dos equipamentos pelos estudantes, em suas casas, a lentidão da internet para carregar os vídeos. Desta forma, pudemos perceber que os aparelhos estavam obsoletos frente aos celulares e computadores mais modernos que eles possuíam em mãos.

Embora tenham acontecido alguns problemas, o UCA possui pontos inovadores, pois ele trouxe mudanças para o Colégio de Aplicação, propiciando o contato da mesma com novas tecnologias educacionais. Este projeto lançou sementes, como afirmou o

entrevistado, pois junto com o UCA veio a internet wireless, vieram os data-shows e outros instrumentos digitais que ampliaram os recursos das aulas.

Podemos considerar o UCA um precursor que possibilitou a reflexão e utilização de novos recursos pedagógicos ao preparar a estrutura da escola para novas possibilidades, ampliando as dimensões das aulas de história.

Durante esta pesquisa foi possível refletir a problemática inicial de fazer uma análise sobre os saberes docentes e a inserção das tecnologias no ensino de história, a fim de compreender quais foram os impactos e mudanças que os professores fizeram para adequar-se a estas novas ferramentas pedagógicas.

De acordo com a entrevista do professor Fernando, a formação profissional valoriza os debates historiográficos e a pesquisa, esquecendo-se da parte didático-pedagógica, além desse esquecimento, poucos são os professores que dialogam sobre as tecnologias no campo de ensino de história. Recai ao professor em sua prática pedagógica reinventar suas estratégias e aprender a utilizar nesses equipamentos ao mesmo tempo em que os alunos já dominam novas linguagens. Isso impede que o professor possa explorar todas as potencialidades que estes equipamentos podem oferecer, pois lida com outras atividades e saberes que demandam tempo e planejamento.

O ano de 2011, em que fiz Estágio Supervisionado no Colégio de Aplicação, propiciou o manuseio com esta ferramenta pedagógica e possibilitou pensar essas questões como uma futura professora de história, podendo perguntar-me “que saberes devo mobilizar para lidar com os novos recursos que aparecerão na minha prática profissional”? O ensino de história também agrega novas formas de ensinar e construir conhecimento, e dentro de suas possibilidades adapta-se, ou não, às estas novas linguagens. Esta pesquisa possibilitou a reflexão sobre minha profissão, e o quanto devo estar preparada para as mudanças educacionais que estão por vir.

É importante salientar, entretanto, que não foi intenção deste trabalho esgotar este tema, ou trazer conclusões definitivas, mas, antes de tudo, trazer algumas pistas, levantar certos pontos de discussão e contribuir com questões, como as que foram brevemente levantadas ao longo do texto, para que talvez outros estudos sobre uma temática tão pertinente, mas ainda pouco pesquisada por historiadores, possam ocorrer.

ANEXO

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

SABERES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

- Identificação (nome, idade, local de nascimento).
- Qual o período (e instituição) em que fez graduação em História?
- Por que você decidiu fazer graduação de História?
- Sua família influenciou na sua escolha? Qual a formação dos seus pais? Os seus pais, irmãos ou outros familiares também trabalham com educação? Isso te influenciou?
- Qual momento foi decisivo para a escolha de seu curso superior?
- Por que a escolha pela profissão de professor/atividade docente? Você teve outras opções?
- Como foi o período de graduação? Licenciatura e/ou bacharelado?
- Que tipo de formação você acha mais importante para um professor de história?
- Como foi o seu Estágio Supervisionado? Período, escola, tema, experiências positivas e negativas, como esse período colaborou na sua formação?
- Qual o tema da sua monografia?
- No que você acha que a graduação foi mais significativa/útil?
- O que a graduação não ensinou para você?
- Quando você fazia a graduação, pensava em continuar sua formação acadêmica?
- Qual o período (instituição e área) em que fez pós graduação? Considerar pós graduação lato sensu e stricto sensu
- Porque a decisão de fazer uma pós-graduação?
- A pós graduação contribuiu para o trabalho em sala de aula?

SABERES DAS DISCIPLINAS

- Durante a graduação, as disciplinas de licenciatura e didática ajudaram na sua preparação e atuação como professor de história?
- Qual disciplina foi mais marcante na sua carreira? Algum professor ou conteúdo lhe marcou? De que forma?
- Quais eram as estratégias de ensino dos seus professores da academia? Que metodologia utilizavam?
- Quais temáticas históricas você considera mais significativa e por quê? Quais correntes e discussões teóricas e historiográficas lhe foram mais marcantes?
- Como era o uso de fontes no ensino de história acadêmico?

- Você acha que existe uma distância entre teoria e prática profissional? Por quê?
- Que campo historiográfico seus professores defendiam? Quais eram os debates mais frequentes ao longo de sua formação?
- Atualmente, o que os seus alunos pensam sobre a disciplina de história?
- Quando você se formou, se sentiu preparado para lecionar a disciplina de história?

SABERES DO CURRÍCULO

- O currículo do curso de História na sua Universidade valorizava qual habilitação, bacharelado ou licenciatura?
- Você considera que sua disciplina é valorizada (por você, pelos outros professores, pelos alunos e direção) no contexto curricular do Colégio de Aplicação?
- Qual a sua relação com a formação de novos professores de história por meio do estágio supervisionado? A participação no estágio supervisionado afeta a sua prática profissional cotidiana? Como se vê nesse processo? Comente o que poderia melhorar.
- Você ajudou a elaborar o Projeto Político Pedagógico do Colégio de Aplicação?
- Existe o debate entre os professores de história acerca do currículo da área? Como?
- Há uma discussão sobre um projeto para a disciplina de história? Comente os debates estão acontecendo atualmente, e os autores e referenciais teóricos que tem orientado essa reflexão.
- Acontece em sua escola debates acerca de diretrizes e políticas governamentais como os Parâmetros Curriculares Nacionais?
- O regimento escolar prevê ações para atividades extra-classe relacionadas ao ensino de história? Quais?
- Como você trabalha em sala de aula com temática étnico racial? Você acredita que recursos digitais podem auxiliar na introdução das mesmas?
- Você incentiva a pesquisa online para a elaboração de trabalhos dos alunos?

SABERES DA EXPERIÊNCIA

- Há quanto tempo você atua como professor de História?
- Há quanto tempo você é professor no Colégio de Aplicação da UFSC?
- Como foi o início da carreira, quais foram as principais dificuldades/surpresas?
- Como era a primeira escola que você lecionou? Você foi bem recebido?
- Que estratégias de ensino você utilizou nas suas primeiras aulas? A escola tinha estrutura e suporte físico?

- Já teve experiência no ensino privado e no particular? Sentiu diferenças? Quais?
- O que você aprende com os seus alunos?
- Como você tenta estabelecer a relação entre a produção acadêmica e a docência?
- Como você avalia o uso de outros materiais didáticos, como jornais, revistas e produtos audiovisuais no Ensino da História?
- Como essas mudanças se situam no conjunto de novas tecnologias que têm sido incorporadas no campo do ensino de História?
- Você acha que o professor de História que lida com reflexões acerca do passado está disposto a incorporar uma ferramenta do presente em suas estratégias de ensino ou prefere selecionar outras formas de ensinar? (velho x novo).
- O que você pensa sobre o “Programa Um Computador por Aluno”?
- Como foi a apresentação do PROUCA pela direção e coordenadores de ensino? Houve uma formação dos professores para a utilização dos computadores?
- Qual a recepção dos alunos do Colégio de Aplicação quanto ao uso do UCA? Havia junto disso o uso de outras tecnologias no Ensino de História?
- Qual a recepção dos professores de História do Colégio de Aplicação quanto ao uso do UCA?
- Você incorporou o UCA no cotidiano de suas aulas? Se sim, por quê? Como? Se não, justifique as limitações.
- Foi feito um trabalho de acompanhamento e avaliação do PROUCA?
- A sua formação contribuiu para o uso do UCA ou você buscou (in)formar-se?
- O UCA provocou alguma alteração na relação da escola com as tecnologias digitais? Que significados você atribui ao uso de tecnologias digitais em suas aulas?
- Que estratégias são mobilizadas para a incorporação de mudanças no cotidiano das aulas? (Power point, data-show, filmes).
- Como ensinar História nos dias atuais? Até que ponto a utilização da tecnologia contribui ou interfere no processo de construção do conhecimento nas escolas?

PROFESSOR PESQUISADOR

- Você se considera um professor pesquisador?
- Se sim, comente as suas experiências com a pesquisa e como você tem se dedicado a ela no Colégio de Aplicação.
- Que importância você atribui a esta atividade para a sua prática profissional?
- Você acha que é realmente importante saber fazer pesquisa para poder ensinar história na escola?
- O que você acha que pode ser feito para melhorar a educação? Você acha que as políticas públicas sobre a educação feitas pelo Estado (federal e estadual) contribuem para este quadro?

- Você frequenta (ou já frequentou) um curso de formação continuada para lecionar a disciplina de história? Que assuntos são debatidos nessas formações? Eles mencionam o uso das tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas?

VIDA PESSOAL E TRABALHO

- Como concilia seu trabalho com a vida familiar?
- A profissão de professor afeta sua vida particular?
- Você é feliz?
- Como você avalia suas escolhas?
- Você se arrepende de ter seguido a carreira de professor?
- Se pudesse fazer tudo diferente, o que você mudaria?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidades e ensino da história no Brasil. In: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto e GONZÁLEZ, Maria Fernanda. *Ensino da história e memória coletiva*. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. *Apologia da História ou O Ofício do Historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BORGES, Rita de Cássia Monteiro Barbugiani. O processo reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura-escrita. In: *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASÍL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Projeto Um Computador por Aluno (UCA): Reunião de Trabalho. Brasília-DF, 07 e 08 de novembro de 2007.

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

CAMARGO, Aspásia. História Oral e Política. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. *História Oral e Multidisciplinaridade*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994.

CARDOSO, Ciro Flamarion. VAINFAS, Ronaldo. *Novos domínios da história*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

COSTA, Aryana L. OLIVEIRA, Margarida. M. D. *O ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá*. João Pessoa: Saeculum Revista de História. jan/jun. 2007.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. Os saberes docentes ou saberes dos professores. In: _____. *Práticas avaliativas bem sucedidas de professores do ciclo de formação*. Tese (doutorado), UFRN: 2003.

FONSECA, Selva Guimarães (org). *Ensinar e aprender história: formação, saberes e práticas educativas*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

FREITAS, Sonia Maria. *História Oral: procedimentos e possibilidades*. Eccos Revista Científica, vol5, n 1, 2003.

GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa – tipos fundamentais. In: *Revista de Administração de Empresas*, v 35, n. 3, Mai/jun. 1995.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2009.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo; EPU, 1986.

MARQUES, Antônio Carlos Conceição. *O projeto um computador por aluno – UCA: reações na escola, professores, alunos, institucional*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação da Universidade Federal do Paraná. PDF, Curitiba, 2009. 85 f.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. *Professores: Entre saberes e práticas*. Revista Educação e Sociedade, ano XXII, nº 74, 2001.

NADAI, Elza. *A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de história e o ensino temático*. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 6, n. 11, p 171, set 1985/fev 1986. (ANPUH; Marco zero).

PEREIRA, Nilton Mullet. SEFFNER, Fernando. *O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula*. Anos 90, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, dez. 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. *Professor Reflexivo: construindo uma crítica*. In: *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PORTELLI, Alessandro. *Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral*. Projeto História 15. São Paulo, 1997.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão, MOREIRA, Antônio Flávio. *Currículo: Questões de Seleção e de Organização do Conhecimento*. Revista Série Idéias. São Paulo: FDE, 1995, n 26.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2009.

SILVA, Fernando Leocinoda. Entrevista concedida a Suellen de Souza Lemonje. Florianópolis, 03/06/2014. Acervo pessoal. Transcrita por Suellen de Souza Lemonje. 3h30min. 66 páginas.

SILVA, Marcos. FONSECA, Selva. *Ensinar História no século XXI: Em busca do tempo entendido*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. *Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente*. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 6 ed. 2006.

VEIGA, Ilma Passos A. (org.) *Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível*. Campinas: SP, Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

ZAMBONI, Ernesta. *Panorama das pesquisas no ensino de história*. João Pessoa: Saeculum Revista de História. N 6/7. Jan/dez, 2001.

FONTES OBTIDAS EM MEIO ELETRÔNICO

BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo. *Tecnologia da informação e comunicação das escolas públicas brasileiras: o programa proinfo integrado*. Revista e-curriculum, São Paulo, v 5, n 1, 2009. Disponível em <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012852.pdf>> Acesso em 2 jul 2014.

Blog Programa UCA-SC. Disponível em <<http://pro-uca-sc.blogspot.com.br/p/apresentacao.html>> Acesso em 2 jul 2014.

BRASIL. Presidência da República, casa civil. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm> Acesso em 23 jun 2014.

BRASIL. Presidência da República, casa civil. Lei 11.645 de 10 março de 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm> Acesso em 23 jun 2014.

CARDOSO, Gisele. ROSA, Selma. SOUZA, Carlos. ROSA, Valdir. *O Projeto UCA em 11 escolas de Santa Catarina: a reinvenção do OLPC*. 5º Simpósio Hipertextos e Tecnologias na Educação e 1º Colóquio internacional de Educação com Tecnologias. Aprendizagem móvel dentro e fora das escolas. Anais eletrônicos disponíveis em <<http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2013/O%20PROJETO%20UCA%20EM%2011%20ESCOLAS%20DE%20SANTA%20CATARINA%20-%20A%20REINVEN%20C3%87%20C3%83O%20DO%20OLPC.pdf>> Acesso em 01 jul 2014.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. *Projeto Político Pedagógico*. Florianópolis, 2007. Disponível em <<http://www.ca.ufsc.br/files/2012/04/PPP-revisado-CA.pdf>> Acesso em 23 jun 2014.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. Os saberes docentes ou saberes dos professores. In: _____. *Práticas avaliativas bem sucedidas de professores do ciclo de formação*. Tese (doutorado), UFRN: 2003. Disponível em <http://www.virtual.ufc.br/solar/aula_link/lmat/A_a_H/didatica_I/aula_01-1670/imagens/03/saberes_docentes.pdf> Acesso em 4 jul 2014.

HERNÁNDEZ, R.M.T. Memória docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em <<http://www.gestrado.org/pdf/116.pdf>> Acesso em 4 jul 2014.

Imagem I – microcomputador UCA. Disponível em <<http://www.cceinfo.com.br/uca/index.php>> Acesso 11 jul 2014.

Imagem II - Colégio de Aplicação da UFSC. Foto: Henrique Almeida/Diretoria-Geral de Comunicação. Disponível em <<http://noticias.ufsc.br/tags/colégio-de-aplicacao/>> Acesso em 11 jul 2014.

Lei 12.249, de 14 jun. 2010. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112249.htm> Acesso em 01 jul 2014.

MARQUES, Antônio Carlos Conceição. *As tecnologias no ensino de história: uma questão de formação de professores*. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1415-8.pdf>> Acesso em 07 fev 2013.

MELO, Jeane Carla Oliveira de. *Os saberes docentes na disciplina história em séries iniciais: aspectos da cultura escolar na Unidade Integrada Governador Archer*. Monografia apresentada ao Curso de História da Universidade Estadual do Maranhão, para obtenção do grau de Licenciatura em História. São Luiz, 2006. Disponível em <<http://www.outrostempos.uema.br/curso/monopdf2006/monojeane.pdf>> Acesso 26 jun 2014.

MENDONÇA, Dayana M. OLIVEIRA, Hernani R. L. COSTA, Sayonara M. S. *O Ensino de História e suas perspectivas metodológicas*. Universidade Regional do Cariri-URCA. Disponível em <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAABUZcAA/ensino-historia-suas-perspectivas-metodologicas>> Acesso em 16 mar 2014.

OLPC BRASIL. *OLPC*. Disponível em http://wikelaptop.org/go/OLPC_Brazil, 2007. Acesso em 25 de junho de 2014.

NEVES, José Luiz. *Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades*. Cadernos de pesquisa em administração. São Paulo: USP. V 1, n 3, 1996. Disponível em <http://www.dcoms.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_qualitativa_caracteristicas_usos_e_possibilidades.pdf> Acesso em 10 mar 2014.

NUNES, Celia Maria Fernandes. *Saberes Docentes e Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira*. Educ. Soc. vol.22 no.74 Campinas Abr. 2001. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000100003>> Acesso 12 jul 2014.

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-ensino médio), Disponível em <<http://www.cnpq.br/web/guest/pibic-ensino-medio>> Acesso em 23 jun 2014.

Programa Um Computador por Aluno. Disponível em <<http://www.uca.gov.br/institucional/projeto.jsp>>. Acesso em 17 nov. 2012

SCHRAM, Sandra Cristina, CARVALHO, Marco Antônio Batista. *O pensar a educação em Paulo Freire: para uma Pedagogia de mudanças*. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2.pdf>> (2007). Acesso em 14 set. 2012.

SEFFNER, Fernando. *Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do Ensino de História*. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, 2011. p 2. Disponível em <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300640137_ARQUIVO_ANPUH_SimpósioNacional2011SaoPauloTextoCenasEscolaresFernandoSeffner.pdf> Acesso em 23 jun 2014.

SENA, Adailson dos Santos. *Desafios para formação e prática docente no ensino de história*. Disponível em <http://www.webartigos.com/articles/48642/1/DESAFIOS-PARA-FORMACAO-E-PRATICA-DOCENTE-NO-ENSINO-DE-HISTORIA/pagina1.html#ixzz1RvMKbbcY>. Acesso em 12 jul 2011.

SENRA, Marilene Lanci Borges. BATISTA, Helena Aparecida. *Uso do blog como ferramenta pedagógica nas aulas de língua portuguesa*. Diálogo e interação. Volume 5, 2011. Disponível em <<http://www.faccrei.edu.br/gc/anexos/diartigos69.pdf>> Acesso em 03 mar 2013.

SETZER, Valdemar. *Os meios eletrônicos e a educação: televisão, jogo eletrônico e computador*. Disponível em <<http://www.ime.usp.br/~vwsetzer/meios-eletr.html>> Acesso em 11 mar 2014.

SILVA, Rosávio de Lima. *Disciplina de história nas escolas e currículo escolar*. 2012. Disponível em <<http://discuthistoria.blogspot.com.br/2012/01/disciplina-de-historia-nas-escolas-e.html>> Acesso em 20 jun 2014.

Site oficial do CERTI (Fundação Centros de Referência em Tecnologias Inovadoras) Disponível em <<http://www.certi.org.br/projetos-inovadores/programa-um-computador-por-aluno-prouca.html>> Acesso em 2 jul 2014.

Site oficial do Colégio de Aplicação: www.ca.ufsc.br. Acesso em 16 mai. 2014.

Site oficial do UCA. Disponível em <<http://www.uca.gov.br/institucional/escolasBeneficiadas.jsp>> Acesso em 25 jun 2014.

Site oficial do MEC. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12840:o-que-e-o-proinfo-&catid=349&Itemid=230> Acesso em 2 jul 2014.

SOSSAI, Fernando. COELHO, Ilanil. *Um computador por aluno: sentidos de tempo e desafios curriculares contemporâneos*. Congresso Internacional Interdisciplinar em sociais e humanidades. Niterói RJ: ANINTER-SH/ PPGSD-UFF, 03 a 06 de Setembro de 2012, ISSN 2316-266X. Disponível em <<http://www.aninter.com.br/ANAIS%20I%20CONITER/GT11%20Informa+%BA+%FAo,%20educa+%BA+%FAo%20e%20tecnologias/UM%20COMPUTADOR%20POR%20ALUNO%20SENTIDOS%20DE%20TEMPO%20E%20DESAFIOS%20CURRIC>>

ULARES%20CONTEMPOR+%E9NEOS%D4%C7%F4%20Trabalho%20completo.pdf
f> Acesso em 1 jul 2014.

SOSSAI, Fernando. SILVA, Gabriele. MENDES, Geovana. *Programa um computador por aluno em escolas públicas de Santa Catarina: notas sobre a sedução contemporânea por tudo digitalizar*. E-tech: tecnologia para a competitividade Industrial, Florianópolis, numero especial, educação. P71-81. 2012. P 73. Disponível em <<http://revista.ctai.senai.br/index.php/edicao01/article/viewFile/299/266> > Acesso em 01 jul 2014.

TRISTÃO, Roseli Martins. *Ensino de História: a didática e a pesquisa*. Anais do I Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino. Goiânia: UEG 2003. Disponível em <<http://www.ceped.ueg.br/anais/Iedipe/Gt8/2-ensino.htm>> Acesso em 15 mar 2014