

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**ALEXANDRE LEOCÁDIO SANTANA NETO**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O USO DA TV MULTIMÍDIA: O OLHAR  
DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DO LITORAL PARANAENSE**

**CURITIBA**

**2012**

**ALEXANDRE LEOCÁDIO SANTANA NETO**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O USO DA TV MULTIMÍDIA: O OLHAR  
DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DO LITORAL PARANAENSE**

Dissertação apresentada ao curso de Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Linha Cultura, Escola e Ensino como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá

**CURITIBA**

**2012**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS  
COORDENAÇÃO DE PROCESSOS TÉCNICOS

Santana Neto, Alexandre Leocádio

A formação continuada para o uso da TV multimídia : o olhar dos professores de história do litoral paranaense / Alexandre Leocádio Santana Neto. – Curitiba, 2012.

103f.

Inclui referências

Orientador: Prof. Ricardo Antunes de Sá

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Professores de história – Formação – Paraná. 2. Sistemas multimídia. 3. Tecnologia educacional. I. Sá, Ricardo Antunes de. II. Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 371.1



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

CONFERE COM O ORIGINAL

Em 10/04/12

*Paudo*

PATRICIA BIANCHI  
Matr. 1651473



Ata número 946 (novecentos e quarenta e seis) referente à sessão pública de Defesa de Dissertação de Mestrado em Educação. Aos quatorze dias do mês de março do ano dois mil e doze, às nove horas na Sala de Videoconferências, segundo andar, Edifício D. Pedro I, instalou-se a sessão pública da Defesa de Dissertação, intitulada "FORMAÇÃO CONTINUADA PROPOSTA PELA POLÍTICA PÚBLICA PARANÁ DIGITAL AOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DO LITORAL PARANAENSE PARA O USO DA TV MULTIMÍDIA", desenvolvida pelo mestrando ALEXANDRE LEOCÁDIO SANTANA NETO, aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Educação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação do Professor DR. RICARDO ANTUNES DE SÁ, que presidiu a Banca. A Banca Examinadora foi composta também pelas professoras: DRª TÂNIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA e DRª PURA LÚCIA OLIVER MARTINS (Membros Titulares). O Presidente da Banca Examinadora declarou aberta a sessão e passou a palavra ao mestrando, que desenvolveu uma exposição oral de seu trabalho de dissertação. Após a exposição, teve lugar o procedimento de arguição de cada membro da Banca, bem como a defesa, pelo mestrando, das questões arguidas. Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se sigilosamente e exarou Parecer Final de que o mestrando está apto a receber o título de Mestre em Educação. A Presidente da Banca Examinadora declarou que o candidato foi aprovado e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, Área de Concentração Educação, Cultura e Tecnologia, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias a contar desta data, a versão final da dissertação, versão esta devidamente aprovada pelo professor orientador. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora e pelo candidato. Curitiba, quatorze de março do ano dois mil e doze.

*A Banca Examinadora destaca a qualidade do trabalho acadêmico e recomenda a publicação em seminários e congressos.*

*Ricardo Antunes de Sá*  
Dr. Ricardo Antunes de Sá

*Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia*  
Drª Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia

*Pura Lúcia Oliver Martins*  
Drª Pura Lúcia Oliver Martins

*Alexandre Leocádio Santana Neto*  
ALEXANDRE LEOCÁDIO SANTANA NETO

*O título ficou:  
"A Formação Continuada para uso da TV-  
multimídia: o olhar dos professores de  
História do litoral paranaense"*

Aos amigos que sempre estão comigo.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato de reconhecimento, fato. Muitas vezes, a memória seletiva nos trai, mais um fato. Num procedimento como este, seria muito fácil cometer uma injustiça e esquecer alguém que tenha contribuído na construção da minha história. Construção que só terminará, pelo menos aqui na Terra, depois da minha morte. Enquanto isso, procuro, aos trancos, barrancos, solavancos e sem usar tamancos, desenvolver minhas limitadas capacidades humanas, sejam elas vinculadas a razão ou a emoção. Qualidades ligadas a minha sensibilidade e que me conferem erros e acertos, alegrias e tristezas, dúvidas ou certezas, enfim, virtudes e defeitos, ora racionais, ora emotivos, talvez geniais e certamente, bestiais.

Assim sendo, não irei pontuar nestes agradecimentos nenhuma pessoa em específico, sob a alegação justificada nas linhas anteriores. A epígrafe indica as pessoas a quem dedico este trabalho. Contudo, o agradecimento não será personificado, tampouco divinizado. Até poderia considerar um agradecimento especial ao inventor do que ainda não revelei; ou agradecer a uma força maior, que entendo como Deus, por ter inspirado determinado ser humano a criar a manifestação mais bela, no meu entendimento, da expressão de nossos sentimentos, sejam eles bons ou ruins, não importa! Tudo é sublimado por esta linguagem universal, capaz de nos transportar aos mais distantes rincões de nossa mente; capaz de nos fazer sentir o cheiro de uma lembrança de infância; capaz de nos despertar o amor; capaz de nos deixar indignados, enfim, até os ouvidos menos favorecidos (como o desse que aqui se expõe) são de alguma forma tocados pela magia proporcionada pela música.

Isso mesmo! Meus agradecimentos vão todos para a música, em suas mais diversas manifestações, gêneros e ritmos. De algum forma, essa linguagem universal me conduz em ABSOLUTAMENTE tudo que faço. Todas as minhas intenções, iniciativas e expressividades se dão por meio da música. E também não posso deixar de registrar aqui, todo o meu apreço e consideração a um gênero específico, que passou a povoar a minha mente ainda na adolescência e, como num passe de mágica, impregnou-se em toda essência do meu ser. Refiro-me ao *Heavy Metal*, o porto seguro da minha mente durante anos.

Os momentos mais introspectivos, mais solitários e alguns dos momentos mais intensos da minha vida, tiveram como paisagem sonora este estilo de música (inclusive agora enquanto escrevo). Supera, por exemplo, minha paixão pelo Coritiba *Foot Ball Club*. Não poderia legar ao ostracismo este gênero musical que tanto contribuiu na minha formação humana, na construção da minha identidade própria. Exagero? Você não é metaleiro...

Vou viajar pra bem longe daqui  
Olhar pra trás, abrir a mente ir  
Na espaçonave da minha imaginação  
iniciar uma investigação...

## RESUMO

O presente trabalho caracterizou-se por uma investigação sobre a proposta de formação continuada para o uso das TIC, ofertada pela política pública intitulada *Paraná Digital*. O objetivo desse estudo foi analisar como os professores de história do ensino fundamental, séries finais, de escolas públicas do litoral paranaense, estão sendo preparados numa perspectiva institucional, para apropriação da *TV Multimídia* na prática docente. Partindo do entendimento que o uso deste equipamento deve considerar, além dos aspectos técnicos de instrumentalização, concepções teóricas e metodológicas distintas, a fundamentação teórica dessa dissertação estabelecerá o diálogo entre as áreas da Educação, Comunicação e História. Poderá ser verificado, a partir de depoimentos dos sujeitos inquiridos na pesquisa de campo, contradições no que diz respeito ao tratamento dispensado a área de história na concepção de formação continuada para o uso das TIC. Para sustentar possíveis iniciativas acerca de uma adequada grade curricular para formação continuada de professores de história, contribuições para a posteridade referendada pelos referenciais teóricos desta pesquisa irão compor o conteúdo desse trabalho. Também poderá ser observada a tensa relação existente entre a classe docente do litoral do Paraná e o Núcleo Regional de Educação de Paranaguá, autarquia pública responsável pelos estabelecimentos de ensino daquela região.

**Palavras-chave:** TIC; TV Multimídia; Formação Continuada; Professores de História; Comunicação e Educação; Didática da História.

## ABSTRACT

This work was characterized by an investigation about the continuing education proposal for the use of ICT offered by public policy entitled Paraná Digital. The objective of this study was to analyze how history teachers in primary education, the final grades, of public schools of the Parana coast, are being prepared from an institutional perspective, to ownership of Multimedia TV in teaching. Based on the understanding that the use of this equipment should consider, also the technical aspects of instrumentation, theoretical concepts and distinct methodologies, the theoretical foundation of this work will establish a dialogue between the areas of Education, Communication and History. It can be verified from testimony of the inquired subjects, in field research, contradictions in regard to the treatment dismissed for a history area in the design of continuing education for the use of ICT. To support possible initiatives about an appropriate curriculum for continuing education of teachers of history, contributions to posterity, approved by the theoretical framework of this research, will also comprise the content of this work. It can also be observed the tense relationship between the teaching staff of the Paraná's coast and Regional Education Center of Paranagua, public authority responsible for public schools in that region.

**Keywords:** ICT; Multimedia TV; Teachers of History; Practice and Teaching; Continuing Education.

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – HISTÓRICO: TECNOLOGIAS NO CONTEXTO ESCOLAR PARANAENSE .....	33
TABELA 2 – A IMAGEM: NÍVEIS DE SIGNIFICAÇÃO.....	52
TABELA 3 – PROFESSORES QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA .....	80
TABELA 4 - TEMPO DE CARREIRA, IDADE E ANO DA GRADUAÇÃO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS.....	81
TABELA 5 – A BUSCA AUTÔNOMA POR FORMAÇÃO CONTINUADA.....	83
TABELA 6 – INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COLETADOS.....	91
TABELA 7– SOBRE A NECESSIDADE DE ATUALIZAÇÃO PARA O USO DAS TIC.....	92

## LISTA DE SIGLAS

TIC	– Tecnologias da informação e comunicação
UFPR	– Universidade Federal do Paraná
PPGE	– Programa de Pós-Graduação em Educação
GEPETE	– Grupo de Estudos, Escola, Professor e Tecnologias
SEED – PR	– Secretaria de Estado da Educação do Paraná
CIED	– Centro de Informática na Educação
CETEPAR	– Centro de Excelência em Tecnologia Educacional
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
CONSED	– Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
PROEM	– Programa de Extensão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio do Paraná
APM	– Associação de Pais e Mestres
PROINFO	– Programa Nacional de Informática na Educação
NTEs	– Núcleo de Tecnologia Educacional
CRTE	– Coordenações Regionais de Tecnologia e Educação
CAUTEC	– Coordenação de Apoio ao Uso de Tecnologias
DITEC	– Diretoria de Tecnologias Educacionais
DCEs	– Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2 A BUSCA POR UM RESPALDO TEÓRICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O USO DAS TIC.....</b>	<b>23</b>
2.1 Formação de professores – reflexões.....	25
2.2 Considerações para se refletir sobre a apropriação das TIC numa proposta de formação continuada.....	26
2.3 Embasamentos teóricos necessários para a formação de professores para o uso das TIC: aproximando-se da televisão.....	31
2.4 Políticas públicas e TIC – um olhar ao Paraná Digital.....	32
2.4.1 A concepção de formação continuada adotada pelo Paraná Digital.....	36
<b>3 TEMAS ESTRUTURANTES DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O USO DAS TIC.....</b>	<b>39</b>
3.1 Comunicação e Educação – diálogos possíveis.....	40
3.2 Um olhar sobre a evolução dos meios de comunicação de massa.....	41
3.3 Imagem.....	48
3.3.1 Importância e funções da imagem.....	49
3.3.2 A imagem como fonte histórica.....	53
3.3.3 A narrativa dos audiovisuais.....	57
<b>4 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA HISTÓRIA.....</b>	<b>60</b>
4.1 Considerações a respeito da história enquanto ciência – um olhar sob Rüsen.....	60
4.2 Diretrizes Curriculares de História.....	69
4.2.1. A organização do currículo de história nas DCEs.....	70
4.2.2 Perspectivas/expectativas para a ciência história na formação de professores.....	72
<b>5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA PESQUISA DE CAMPO.....</b>	<b>73</b>
5.1 Metodologia e análise do estudo exploratório.....	73
5.2 Caracterização do campo e dos sujeitos pesquisados no estudo definitivo.....	76
5.2.1 Caracterização do campo.....	77

5.2.2 Caracterização dos sujeitos.....	79
5.2.2.1 TIC e formação inicial.....	81
5.2.2.2 A busca autônoma por atualização para o uso das TIC – ponderações.....	82
5.2.2.3 O objetivo principal da pesquisa de campo.....	84
5.3 A visão dos professores de história do litoral paranaense em relação a formação continuada proposta pela SEED-PR.....	86
5.3.1 O tom de desabafo.....	87
5.3.2 O receio por represálias.....	87
5.3.3 A formação continuada para o uso da <i>TV Multimídia</i> .....	88
5.3.3.1 O método de trabalho da mantenedora.....	89
5.4 Considerações/contribuições finais.....	90
5.4.1 O desejo em se atualizar para o uso das TIC.....	92
5.5 Possíveis abordagens num processo de formação continuada que considere a especificidade da didática da história.....	94
5.5.1 O audiovisual nas aulas de história do Ensino Fundamental, séries finais.....	94
5.5.2 A produção da imagem pela narrativa histórica a partir da intencionalidade dos alunos.....	95
<b>6 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>97</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Durante cinco anos lecionei a disciplina de história na rede pública do estado do Paraná e pude acompanhar a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) neste contexto. Sou da *geração TV Multimídia*<sup>1</sup> (também conhecida como *TV Pendrive* ou *TV Laranja*) supostamente atendido e continuamente formado pela política pública denominada *Paraná Digital*. Neste processo de contato com a tecnologia, cuja finalidade é educacional, algumas dificuldades surgiram, sobretudo, em ações ligadas a técnica. Reflexão e planejamento pautando-se pelo uso e apropriação das TIC nas aulas de história ficaram à margem da formação. O que estava em evidência era apenas a importância de manusear adequadamente os diversos recursos disponíveis nos equipamentos cedidos pela referida política pública.

Mostrando-me reticente a este fato, a presença de equipamentos como a *TV Multimídia* e o laboratório de informática na escola instigaram-me no sentido de pensar as aulas de história apoiadas por tais recursos. Somado a isso, minha experiência autodidata na utilização de *softwares* de produção musical encorajou-me, mesmo que timidamente, a pensar aulas suportadas pelas TIC. Nestas aulas, pude notar um maior envolvimento discente, motivados pela música e pelos diversos equipamentos eletrônicos (incluindo instrumentos musicais) presentes em sala de aula. Porém, a aprendizagem verificada nas obrigatórias avaliações formais era incipiente e reconhecer este fato coincide com uma noção de *pedagogia crítica* que “[...] começa com certo grau de indignação, com uma visão de possibilidade e com uma incerteza que nos impele a repensar e renovar constantemente o trabalho que vimos fazendo no âmbito de uma teoria mais ampla de escolarização como forma de política cultural” (GIROUX e SIMON, 1995, p.121).

O posicionamento crítico diante do que se propunha como prática docente permitiu-me levantar dúvidas sobre a efetividade da aprendizagem dos alunos, talvez pelo caráter instrumental imposto nas atividades ou, até mesmo, pela necessidade de acompanhar o sistema de avaliação de ensino da escola – não era possível, por exemplo, avaliar a criatividade dos estudantes como compositores ou destreza dos mesmos ao tocar um

---

<sup>1</sup> “[...] equipamento que possui algumas especificações diferentes da TV que conhecemos. Além dos atributos de uma TV comum, entradas para DVD, VHS e saídas para caixas de som, a TV Multimídia possui entradas para cartão de memória — usados em máquinas fotográficas e filmadoras digitais — e para *pen drive* — dispositivo de armazenamento de arquivos. Outra característica relevante é o tubo de imagem, que permite o congelamento de imagens sem causar distorções ou alterações na cor” (SEED-PR. **TV Multimídia : pesquisando e gravando conteúdos no *pen drive***. Diretoria de Tecnologias Educacionais., 2008, p.11).

instrumento musical; talvez pela falta de tempo para observar como determinado conteúdo foi processado, enfim, vários motivos dentro ou fora de meu alcance, me impuseram a incerteza do sucesso nas práticas realizadas.

Algo tão novo, dificilmente conseguiria referendar resultados de aprendizagem, possivelmente, o enfoque não deveria estar no aluno, mas sim, na prática docente. Constatei o seguinte: *como pensar na aprendizagem dos estudantes apropriando-se das TIC se não estamos ou não fomos preparados (professores) para refletir sobre o efeito das tecnologias de informação e comunicação nas aulas de história das séries finais do ensino fundamental?*

Ao ter contato com as discussões repercutidas pelo GEPETE (Grupo de Estudo Professor, Escola e Tecnologias) coordenado pela professora Dr. Gláucia Brito, encontrei o aporte teórico necessário para motivar-me a ingressar na pós-graduação, passados quase 10 anos do término da minha graduação em história. O que mais me chamou atenção no GEPETE era a condição *sine qua non* de amparar os professores refletindo sobre como proceder em processos de formação continuada para o uso das TIC na educação, e não como muitas vezes, condenar a classe docente pelos fracassos e estagnações que podem ser constatados nas práticas de ensino quando se discute o uso ou apropriação de tecnologias.

Cabe ressaltar que, para continuar meus estudos que visavam o aprimoramento acadêmico, no transcorrer do primeiro bimestre de 2010 optei pela exoneração do quadro próprio do magistério para poder ingressar no Mestrado. O estado do Paraná, por meio da Secretaria de Estado da Educação, não me concedeu o direito de licença sem vencimentos por dois anos sob a alegação de que o estado oferece aos seus professores uma formação intitulada PDE, espécie de pós-graduação cuja validade é reconhecida apenas no estado do Paraná.

Também é importante salientar a dificuldade que encontrei, ainda quando lecionava, em manter um diálogo com a equipe de ensino do núcleo de educação de Paranaguá responsável pela região litorânea. Nos anos que trabalhei (2004 até o I bimestre de 2010) a presença de tal equipe resumia-se a investigações de denúncias de pais ou responsáveis insatisfeitos com as práticas presentes na escola a qual estava lotado. Fato este que, constatei na condição de pesquisador, em outros municípios, conforme será descrito no último capítulo desta dissertação.

Ainda em relação ao tempo em que exerci o magistério na Educação Básica, nunca fora discutido pessoalmente ou em grupos de estudos, na escola a qual estava lotado, como as TIC poderiam ser importantes nas aulas de história. Nesta época, também nunca fui

convidado ou convocado para participar de encontros regionais que discutissem o uso das TIC nas aulas de história para séries finais do ensino fundamental.

Sem a devida retaguarda institucional que deveria oportunizar a reflexão para o uso das TIC, me engajei numa verdadeira “ginástica” de horários para poder semanalmente viajar a Curitiba sem comprometer a grade das aulas do estabelecimento de ensino o qual lecionava. Por conta própria, busquei aperfeiçoamento teórico tendo como elemento motivador as TIC atreladas à educação (especificamente na disciplina de história) com a pretensão de apresentar, a posteridade, algo inovador que permeasse o tema e que de fato, pudesse ir ao encontro das necessidades dos professores de história.

Pude perceber antes de ingressar na pós-graduação, por meio de revisões teóricas, que um caminho estava começando a ser construído nas minhas ações que envolviam as TIC, pois “[...] a prática docente define a visão de tecnologia que por sua vez define o envolvimento dos docentes com o questionamento da tecnologia como prática da construção de sua função na sociedade” (BRITO, 2006, p.1).

Ou seja, meu envolvimento a partir da prática possibilitou uma aproximação com o tema tecnologia e daí a intenção de se aprofundar teoricamente para estabelecer uma relação pertinente entre TIC e aulas de história das séries finais do ensino fundamental.

Ao ingressar em 2010 no Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, na linha Cultura, Escola e Ensino, orientado pelo Professor Dr. Ricardo Antunes de Sá, busquei disciplinas que tivessem ligação com minha área específica, sem perder de vista, obviamente, as TIC como objeto de estudo. Durante a obtenção dos créditos obrigatórios (transcorrer das disciplinas) percebi que o mais importante, seria investigar como ocorre o processo de formação continuada para o uso das TIC por entender que somente com uma formação adequada, os professores poderiam agregar às suas práticas, as tecnologias de informação e comunicação.

Neste sentido, foi necessário aprofundar-se no tema *formação de professores* e para sustentar alguns pontos que foram levantados durante a pesquisa, optou-se como linha mestra, a concepção do autor Carlos Marcelo García. Para ele, a formação se apresenta

[...] como um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordos em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise. [...] a formação, como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc. [...] o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. [...] o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação assim como a vontade de formação. Quer dizer, é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela activação e desenvolvimento de processos formativos. Isto

não quer dizer [...] que a formação seja necessariamente autônoma. É através da interformação que os sujeitos – neste caso os professores – podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional. (GARCÍA, 1999, p. 21-22).

Percebe-se, nestas ponderações, que não é possível pontuar a formação de professores com apenas um único aspecto. Diversas variáveis, da vontade própria à viabilidade institucional, permeiam este universo. Ou seja, uma busca autônoma ou uma política pública que priorize a formação de professores são iniciativas que se colocam num contexto amplo de aperfeiçoamento profissional, consubstanciado por uma proposta de formação continuada que tenha conteúdo, foco e metodologia pertinentes.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, no que diz respeito as TIC, foi necessário adotar um conceito para *multimídia* pois estará em evidência o uso de um equipamento que permite a combinação de diversos tipos de mídia, tais como textos, imagens, sons, etc. Assim sendo, de acordo com Nunes (1999, p.38) multimídia é a tecnologia que permite “[...] a coexistência de distintas ordens de materialidade em um mesmo espaço”. Estaria a formação continuada dos professores de história considerando tais ordens em convergência com as peculiaridades (conteúdo, foco e metodologia) da referida disciplina?

Importante ilustrar que a escolha em investigar a relação dos professores de história do litoral paranaense com as TIC por meio da *TV Multimídia*, advém do fato de minha experiência no magistério ter ocorrido neste contexto e, portanto, a contribuição que pretendo legar será direcionada a realidade que presenciei durante o magistério. A diferença essencial é que agora estou na condição de pesquisador e deixar de olhar a escola como professor foi uma tarefa difícil de ser assumida durante minha permanência no programa de pós-graduação.

Portanto, esta pesquisa justifica-se porque é necessário refletir sobre como ocorre a formação continuada dos professores de história do litoral paranaense em torno das TIC, especificamente pelo uso da *TV Multimídia*. Uma vez inserido em sala de aula, tal equipamento pode ser um recurso de apoio interessante para as aulas de história, o que se levanta como hipótese é que sua implantação sumária no contexto escolar gera discussões, preconceitos e incertezas que precisam ser consideradas na formação continuada dos professores.

Diante destas *condições-problemas*, Laville e Dionne (1999) afirmam que a

[...] conscientização de um problema de pesquisa depende [...] do que dispomos no fundo de nós mesmos: conhecimentos de diversas ordens – brutos e construídos – e entre esses conceitos e teorias; conhecimentos que ganham sentido em função de valores ativados por outros valores: curiosidade, ceticismo, confiança no procedimento científico e consciência de seus limites. (p.97).

Constituiu-se como problemática<sup>2</sup> da presente investigação, a seguinte questão: *como os professores de história do litoral paranaense estão sendo preparados, num processo de formação continuada, para o uso das TIC após a inserção da TV Multimídia em sala de aula?*

Diante deste questionamento, novamente é possível apoiar-se nos estudos de García (1999) que entende a formação de professores como uma área de conhecimento e investigação, afirmando que a

[...] formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (p.26).

A partir desta premissa, voltando-se aos professores em exercício, a presente pesquisa investigou como ocorreu o processo de formação continuada para o uso da *TV Multimídia* para os professores de história de ensino fundamental de escolas públicas do litoral paranaense, de 2007 (ano da inserção da *TV Multimídia*) até 2010 (ano da publicação das Diretrizes Curriculares para o Uso das Tecnologias Educacionais). Portanto, em evidência estará a política pública *Paraná Digital* responsável pelas propostas de formação continuada bem como provimento da referida televisão e demais equipamentos aos estabelecimentos de ensino paranaenses.

Tão relevante quanto introduzir esta pesquisa evidenciando minha trajetória acadêmica, é ponderar sobre o termo *tecnologia*<sup>3</sup>, ainda nestas primeiras linhas. Para este trabalho será necessária a adoção de um conceito coerente aos autores que dialogarão sobre este tema durante a fundamentação teórica. Isto posto, é importante

[...] considerar o fato de que o período da história que atravessamos hoje é aquele em que o modelo capitalista de organização econômica e social se consolidou em termos mundiais. As novas tecnologias de base microeletrônica ajudaram a

<sup>2</sup>A problemática é o conjunto dos fatores que fazem com que o pesquisador conscientize-se de um determinado problema, veja-o de um modo ou de outro, imaginando tal ou tal eventual solução. O problema e sua solução em vista não passam da ponta do iceberg, ao passo que a problemática é a importante parte escondida. Uma operação essencial do pesquisador consiste em desvendá-la (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.98).

<sup>3</sup> Da etimologia grega *téchne*, o termo "técnica" significa primeiramente: arte, habilidade, destreza ou ofício, ou seja, um método específico para desempenhar alguma atividade artística. Refere-se ainda a assunto específico de uma profissão, esporte ou tema apropriado a uma ciência ou empresa; e finalmente pode significar termos ou expressões confinadas a uma ocupação ou campo de pensamento especializado (Webster's International Dictionary, 1951, p. 2590)

consolidar o processo para que o capitalismo se tornasse global. (OROFINO, 2005, p.46).

Considerando os apontamentos de Orofino, referindo-se a influência exercida atualmente pelas tecnologias em âmbito global e a serviço do acúmulo de riquezas, o termo *tecnologia* será analisado a seguir tendo como referência uma campanha publicitária, difundida no Brasil com o seguinte *slogan*: “tecnologia japonesa, fabricada no Brasil”. A partir deste enunciado será desenvolvido um raciocínio, referendado por diversos autores, dedicados a definição do que de fato vem a ser *tecnologia*.

O intuito é esclarecer, ou pelo menos contrapor, a ideia implícita na referida campanha publicitária, a partir de uma *análise de conteúdo*<sup>4</sup> do referido *slogan*. A propaganda<sup>5</sup> vai ao ar com a incumbência de persuadir o público e ampliar o desejo de consumo pelo produto que está sendo divulgado. Neste caso, o recurso de persuasão pode estar na ideia de que “produto estrangeiro tem qualidade superior”. Contudo, não fica apenas nesta constatação, pelo contrário, apela para um sentimento ufanista, algo como “os brasileiros são tão capazes de produzir um carro quanto os japoneses”, ou “os brasileiros tem competência para se apropriarem de tecnologia estrangeira”. Os ícones “estrangeiro” e “nacional” presentes no *slogan* revelam indícios de como a globalização, pelo viés da ideia de integração, arrebatou consumidores. Apela-se para o que vem de fora (tecnologia japonesa) reivindicando, contraditoriamente, um protagonismo nacional (fabricado por brasileiros) conforme pode ser interpretado no conteúdo do anúncio publicitário. Esta campanha publicitária estaria se referindo a *tecnologia* ou a *técnica*?

Faz-se necessário, conforme alertam diversos autores (LION, 1997; SANCHO, 1998; GARCIA-VERA, 2000, BUENO, 2006) refletir sobre um conceito adequado de tecnologia que vai além dos aspectos instrumentais repercutidos pelo senso-comum, ou seja, discernir tecnologia de técnica, pois como Bueno (1999) define, tecnologia é

[...] um processo contínuo através do qual a humanidade molda, modifica e gera a sua qualidade de vida. Há uma constante necessidade do ser humano de criar, a sua capacidade de interagir com a natureza, produzindo instrumentos desde os mais primitivos até os mais modernos, utilizando-se de um conhecimento científico para aplicar a técnica para modificar, melhorar, aprimorar os produtos oriundos do processo de interação deste com a natureza e com os demais seres humanos. (p.87).

---

<sup>4</sup> Para Bardin (2008, p.45) [...] A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça.

<sup>5</sup> “o conjunto de técnicas e atividades de informação e persuasão destinadas a influenciar, num determinado sentido, as opiniões, os sentimentos e as atitudes do público receptor” (PINHO,1990, p. 22).

Ou seja, muito além da estrutura física materializada na forma de um equipamento com utilidades práticas, deve-se considerar o conhecimento embutido e o raciocínio (planejamento) que antecedeu sua confecção. Também é importante constatar a maneira pela qual os seres humanos, por necessidade ou não, relacionam-se com o meio ambiente e em sociedade, pois são dessas relações que surgem os artefatos tecnológicos, as tecnologias ou recursos tecnológicos. Como se pode notar, diversas são as possibilidades de nomear e interpretar determinada estrutura física considerada pelo senso-comum como “tecnologia”.

A partir da premissa que *tecnologia* surge de relações sociais, de apropriações e planejamentos, ou seja, da própria racionalidade humana responsável pela transformação de matérias-primas em bens de consumo, conclui-se que esta não se resume a um automóvel, mais sim a um complexo processo muito além da instrumentalização, ou seja, além da técnica ou do produto propriamente dito.

Para consubstanciar essa ideia, Gama (1986) descreve o que não seria tecnologia:

[...] não é um conjunto de técnicas ou de todas as técnicas, e nem é uma sofisticação da técnica. A passagem da técnica para a tecnologia (e esta não exclui a primeira) não é a questão da gradação ou desenvolvimento interno ao campo das técnicas: é a questão que se refere à formação sócio-econômica em que se realiza [...]. (p.205).

Cabe ressaltar que a formação sócio-econômica a qual o autor se refere, revela-se como geradora e impositora de desigualdades sociais, impactos ambientais, avanços científicos, em fim, conseqüências diversas oriundas da relação dos seres humanos em sociedade e dos seres humanos com o próprio planeta Terra. Gama (1986) também afirma que tecnologia

[...] não é a ‘maneira como os homens fazem as coisas’ porque, em primeiro lugar, não se distingue desse modo técnica de tecnologia e, em segundo lugar, há muitas coisas que os homens fazem que não são técnicas; não é o conjunto de ferramentas, máquinas, aparelhos ou dispositivos quer mecânicos quer eletrônicos, quer manuais, quer automáticos [...]. O avião não é uma tecnologia, como não são o rádio, o radar ou a televisão, muito embora seja esta a aceção mais difundida em marketing. (p.86).

Na concepção de Gama, fica evidente a crítica ao senso-comum reducionista e determinante: um equipamento não é a tecnologia em si, mas produto de um processo que se constitui de fato em tecnologia, conformando-se com a concepção de Cordeiro (2009) a qual se baseia em Lion (1997). A autora afirma que “[...] um mundo permeado por tecnologias não se relaciona somente aos equipamentos disponíveis na sociedade, mas ao pensamento, estudo, investigação e compartilhamento” (CORDEIRO, 2009, p.29).

Esta reflexão permite retomar a análise de conteúdo do slogan publicitário recém ilustrado: qual seria, então, a vantagem de fabricar tecnologia estrangeira?

A luz dos teóricos aqui consultados, nenhuma ou pouca, ou seja, o mais importante está no processo criativo que torna legítima a definição de tecnologia. A montagem de um artefato oriundo de uma tecnologia estrangeira, resume os operários de uma fábrica em meros montadores e não idealizadores de uma determinada tecnologia.

Ao se refletir sobre um conceito adequado para o termo *tecnologia*, em pleno século XXI, discussões a respeito da globalização na era da informação, facilmente são suscitadas. As vantagens de estar conectado com o mundo, as desvantagens do acesso supostamente ilimitado a informação, as desigualdades e mitos criados por uma ideia de integração ou, até mesmo, de dominação, são questões sobre as quais diversos autores se posicionam. Santos (2001), por exemplo, desenvolve seu raciocínio em termos de que:

[...] a difusão instantânea de notícias realmente informa as pessoas. A partir deste mito e do encurtamento das distâncias – para aqueles que realmente podem viajar – também se difunde a noção de tempo e espaço contraídos. É como se o mundo se houvesse tornado, para todos, ao alcance da mão. Um mercado avassalador dito global é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças locais são aprofundadas. Há uma busca de uniformidade, ao serviço de atores hegemônicos, mas o mundo se torna menos unido, tornando mais distante o sonho de uma cidadania verdadeiramente universal. Enquanto isso, o culto ao consumo é estimado. (p. 19).

Para Santos, a manutenção da ideia de integração advinda do encurtamento das distâncias, supostamente privilegiada pela globalização, aumenta ainda mais a disparidade entre as nações não permitindo a concretização de um mundo unido em torno de uma cidadania universal, pelo contrário, a globalização posta como está, de acordo com autor, aprofunda ainda mais as diferenças entre as nações.

A problemática da globalização tem sido um termo recorrente também entre os historiadores. Como afirma Grew (1993)

Poucas afirmações provocam tão pequenas controvérsias como a de que os seres humanos estão hoje em contato uns com os outros em todo o mundo como nunca na história. A lista de exemplos tornou-se uma litania: a comunicação instantânea da informação, a cultura universal de estilos e experiências, o alcance mundial de mercados e mercadorias, os produtos compostos de partes oriundas de diferentes continentes. E a referência à aldeia global tornou-se um clichê que poucos contestam. (p.228).

Este autor reflete sobre a passividade mundial em aceitar os rótulos ligados a globalização (também apontados por Santos) como se existisse por parte das nações um conformismo ou uma falta de criticidade que permite a hegemonização do discurso de

integração sem maiores contestações.

Hobsbawm (1998) aprofunda o discurso de dominação dos atores hegemônicos alegando que

[...] vivemos num mundo conquistado, desenraizado e transformado pelo titânico processo econômico e tecnocientífico do desenvolvimento do capitalismo, que dominou os dois ou três últimos séculos [...]. As forças geradas pela economia tecnocientífica são agora suficientemente grandes para destruir o meio ambiente, ou seja, as fundações materiais da vida humana. As próprias estruturas das sociedades humanas, incluindo mesmo algumas fundações sociais da economia capitalista, estão na iminência de ser destruídas pela erosão do que herdamos do passado humano. Nosso mundo corre o risco de explosão e implosão. (p. 562).

Por este viés, Hobsbawm assume um discurso pessimista ao se referir ao caminho que a humanidade esta a trilhar; por outro, Moore (1996), trata de uma mudança, repercutida pela tecnologia, responsável pelo aumento de escala das relações sociais dizendo que

[...] a idéia de que o mundo pode ser visto como um pequeno viveiro ligado pela abrangente força da mídia e do capitalismo internacional é o pano de fundo que serve de base ao empenho de muitos intelectuais, à atividade comercial e às diretrizes de governo na atualidade. Uma das coisas que a tecnologia realmente revoluciona é a escala, ou são as escalas, em que operam as relações sociais. (p. 7).

É notável em todos os discursos a presença marcante do capitalismo como força capaz de integrar e ao mesmo tempo excluir os diversos atores envolvidos pela teia de relações internacionais desenvolvida pela globalização.

Para Edgar Morin, “[...] o que chamamos de globalização hoje em dia é o resultado, no momento atual, de um processo que se iniciou com a conquista das Américas e a expansão dominadora do ocidente europeu sobre o planeta” (MORIN, 2001, p. 39).

Pode-se perceber em Morin um olhar voltado para o processo de expansão marítima européia (século XV) como sendo o referencial de aproximação de povos e suas respectivas culturas, numa relação de dominação legitimada pelo domínio das técnicas de navegação. Na perspectiva européia, o ato de colonizar foi justificado por uma missão civilizatória que estreitou o contato entre supostos “evoluídos” e supostos “atrasados” culturalmente. Morin utiliza o termo “expansão dominadora do ocidente” assinalando, desta forma, a tendência que seguiria para os séculos seguintes, ou seja, a supremacia civilizatória européia em detrimento da barbárie pré-colombiana, o que denuncia uma visão eurocêntrica.

Um termo muito utilizado para sintetizar as relações globalizadas no mundo atual é “aldeia global”. No que diz respeito a este termo, Ianni (2004) sugere que:

[...] afinal, formou-se a comunidade mundial, concretizada com as realizações e as possibilidades de comunicação, informação e fabulação abertas pela eletrônica. Sugere que estão em curso a harmonização e a homogeneização progressivas. Baseia-se na convicção de que a organização, o funcionamento e a mudança da vida social, em sentido amplo, compreendendo evidentemente a globalização, são ocasionados pela técnica e, neste caso, pela eletrônica. Em pouco tempo, as províncias, nações e regiões, bem como culturas e civilizações são atravessadas e articuladas pelos sistemas de informação, comunicação e fabulação agilizados pela eletrônica. (p.16).

O autor repercute a idéia de integração intermediada pela eletrônica. Também afirma em outra passagem que “[...] na aldeia global, além de mercadorias convencionais, sob formas antigas e atuais empacotam-se e vendem-se informações” (IANNI, 2004, p.16). Para Ianni, a informação tornou-se comércio, possivelmente facilitado pela agilidade em se comunicar consubstanciado por diversas mídias suportadas pelas TIC. Assim sendo, o autor aponta que o consumo atrelado a técnica (eletrônica) seria o grande responsável pela formação de uma aldeia global, ou seja, de um mundo regido pelo capitalismo conectado eletronicamente fato que, não necessariamente, resulta em harmonização e homogeneização.

Pode-se deprender que, para alguns autores, a ênfase das discussões sobre os efeitos da globalização atrela-se a idéia de domínio da técnica, ou seja, justifica-se o encurtamento geográfico a partir de relações virtuais dinâmicas dos meios eletrônicos de comunicação. Retoma-se o pensamento de Santos (2001) que denuncia a apropriação hegemônica dos meios que garantem a elitização e não a integração entre as diversas nações, afirmando que:

Um dos traços marcantes do atual período histórico é, pois, o papel verdadeiramente despótico da informação. [...] as novas condições técnicas deveriam permitir a ampliação do conhecimento do planeta, dos objetos que o formam, das sociedades que o habitam e dos homens em sua realidade intrínseca. Todavia, nas condições atuais, as técnicas da informação são principalmente utilizadas por um punhado de atores em função de seus objetivos particulares. (p.38).

Para Santos, o domínio da informação confere poderes a um reduzido número de sujeitos. Poucos são os que possuem condições econômicas e políticas para se apropriar das técnicas produzidas para um determinado fim, e neste caso, do controle da informação. Daí a natureza despótica e não neutra da informação, apontada pelo referido autor, ou seja, não é possível pensar num mundo integrado pela informação, uma vez que a mesma é apropriada por uma elite econômica interessada em atender seus próprios objetivos.

Feitas as considerações a cerca de uma conceituação adequada ao termo *tecnologia* inserindo-se na teia de relações provenientes da globalização, ressalta-se agora que, para atender aos seus propósitos, a presente dissertação se dividirá em quatro capítulos.

O primeiro, fundamentado na concepção de García (1999) no que diz respeito a formação de professores, ilustrará, dentre alguns documentos e autores, as “Diretrizes Estaduais para o uso de Tecnologias Educacionais”, publicação da SEED-PR (2010) considerada por este trabalho a principal publicação institucional destinada aos professores das escolas públicas paranaenses no que se refere ao uso da *TV Multimídia* na prática docente. O esforço deste capítulo está na busca por um respaldo teórico metodológico para a formação continuada de professores. Mesmo focado no uso da *TV Multimídia* na prática docente em história, é importante ter em mente que este capítulo pode instigar questões relacionadas a formação de professores para o uso das TIC, independente de área ou equipamento selecionado como objeto de estudo.

Os capítulos seguintes (II e III) abordarão o que esta pesquisa considera *temas estruturantes para uma proposta de formação de professores para o uso das TIC* – comunicação, educação e história.

No segundo capítulo, optou-se em evidenciar, antes de adentrar no *tema estruturante história* as distintas áreas de comunicação e educação, esta última, conforme aponta Charlot (2006, p.9) “[...] um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam de um lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos.” Tais áreas irão estruturar as reflexões necessárias ao tratamento das TIC, que potencialmente podem estar vinculadas numa proposta de formação continuada aos professores de história. Serão destacados aspectos técnicos que fundamentam o conceito de imagem, tidas aqui como essenciais para a aproximação teórico-metodológica com a *TV Multimídia* que pauta-se, justamente, pelo uso da imagem no apoio a prática docente.

O terceiro capítulo, portanto, refere-se a prática docente em história propriamente dita. Evidenciará as Diretrizes Curriculares do Ensino Básico do estado do Paraná para a disciplina de história e os estudos do historiador alemão Jörn Rüsen na busca em identificar elementos que tornem legítima uma proposta de formação continuada para o uso das TIC voltada para área em questão. Assim como no capítulo que antecede a este, o intuito é respaldar um possível caminho teórico metodológico para um processo de formação continuada apropriada aos professores de história.

Finalmente, o quarto capítulo é a análise dos dados coletados no trabalho empírico realizado durante o estudo exploratório bem como a pesquisa principal. Além de dar voz aos professores que contribuíram neste trabalho, o capítulo em questão trará: a contextualização geográfica; o perfil dos professores entrevistados; os referenciais metodológicos para a pesquisa de campo; o caminho percorrido durante a realização do trabalho empírico; o

posicionamento da mantenedora (SEED-PR) em relação às propostas investigadas; dados conclusivos bem como possíveis contribuições para a posteridade a partir de indicativos respaldados pelas vozes dos atores envolvidos no trabalho empírico bem como autores que fundamentaram os conteúdos estruturantes desta pesquisa.

Haja vista o teor deste capítulo que encerra a dissertação, o que se anunciará pode servir de alerta aos órgãos competentes para que estes lancem um olhar mais zeloso às sérias contradições que surgiram durante a pesquisa, quer seja nas propostas de formação continuada colocadas em prática, quer seja no tratamento dispensado aos professores da região litorânea pelo Núcleo Regional de Educação de Paranaguá.

## 2 A BUSCA POR UM RESPALDO TEÓRICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O USO DAS TIC

García (1999) irá respaldar a temática *formação de professores*, quando o foco voltar-se incisamente para esta questão. Autoras, como Dalla Costa, também irão fundamentar este capítulo, aproximando-o das TIC a partir de um diálogo entre meios de comunicação e tecnologias que os suportam, direcionados para Educação. O intuito é partir de uma ampla contextualização abrangendo sociedade até alcançar, especificamente, os professores (sujeitos desta pesquisa) na relação com as TIC. Isso porque vivemos em uma sociedade que é determinada por meios de comunicação e tecnologias

[...] que ditam opiniões, costumes, necessidades de consumo e modelos de felicidade e de prazer. À escola – que prepara os indivíduos para serem autônomos e sujeitos ativos dessa sociedade – cabe inserir a discussão desses meios no seu cotidiano, que também é caracterizado pela maneira como alunos e professores recebem e interpretam as mensagens midiáticas. (DALLA COSTA, 2008, p.96).

O cenário que se descortina é de uma sociedade mergulhada nas diversas mídias que fazem parte da seara das TIC. Tal inserção, seguindo o raciocínio de Dalla Costa, não oportuniza aos indivíduos uma reflexão sobre o uso de tais meios, fazendo-se necessário oportunizar discussões a respeito desta constatação no que tange a Educação, ou seja, como a escola apropria-se ou é apropriada pelas mensagens midiáticas, deve estar em questão, afinal de contas, a “[...] Educação é um serviço e, como tal, sofre e se adequa às concepções paradigmáticas que vive a sociedade. Portanto, ela passa pelas mesmas transformações que outros segmentos da sociedade passam (VALENTE, 1999, p.32).

Isto posto, Rocha e Brito (2008) alertam que

[...] a discussão sobre os possíveis caminhos que a sociedade tende a trilhar nesse início de século inclui necessariamente a presença de tecnologias de informação e comunicação. Qualquer que seja a posição adotada em discursos sobre os rumos a serem seguidos, vai nos obrigar a estabelecer uma relação com esses mecanismos de produção e difusão de informação e conhecimento. (p. 285).

Uma vez entendido que o debate das TIC na educação inclui a sociedade em sua relação direta com informação, a perspectiva que se abre é ampla, e faz-se necessário traçar um perfil deste “[...] novo sistema de comunicação que fala cada vez mais uma língua universal digital [...] promovendo a integração global da produção e distribuição de palavras, sons e imagens de nossa cultura [...]” (CASTELLS, 1999, p. 40).

Assim sendo, em tempos de “língua universal digital” Castells (1999) traz para discussão como a tecnologia transforma a sociedade atual. Para ele, a

[...] habilidade ou inabilidade de as sociedades dominarem a tecnologia e, em especial, aquelas tecnologias que são estrategicamente decisivas em cada período histórico, traça seu destino a ponto de podermos dizer que, embora não determine a evolução histórica e a transformação social, a tecnologia (ou sua falta) incorpora a capacidade de transformação das sociedades. (p.43-44).

Ainda em relação à sociedade atual, Castells (1999) atribui distintos significados ao se referir a “sociedade de informação” e “sociedade informacional”, nos seguintes termos:

[...] sociedade da informação enfatiza o papel da informação na sociedade. Mas afirmo que informação, em seu sentido mais amplo, por exemplo, como comunicação de conhecimentos, foi crucial a todas as sociedades, inclusive à Europa medieval que era culturalmente estruturada e, até certo ponto, unificada pelo escolasticismo, ou seja, no geral uma infra-estrutura intelectual. Ao contrário, o termo informacional indica o atributo de uma forma específica de organização social em que a geração, o processamento e a transmissão da informação tornam-se as fontes fundamentais de produtividade e poder devido às novas condições tecnológicas surgidas nesse período histórico. (p. 65).

Ao discernir sobre os termos “sociedade da informação” e “sociedade informacional”, constata-se que o referido autor ilustra a importância das TIC no engendramento de uma peculiar organização social. Nesta perspectiva, as novas condições tecnológicas são fundamentais nos processos de produção e a informação que perpassa tal organização, cria um novo paradigma de geração, processamento e transmissão de informação que se convertem em fontes de produtividade - daí o termo “informacional”.

A partir deste pressuposto, as TIC não são apenas ferramentas aplicativas, mas sim, processos para se desenvolver o conhecimento. Eis que surge o termo, sociedade do conhecimento<sup>6</sup> para exemplificar melhor este novo cenário alterado por revoluções tecnológicas centrada no processamento de informação.

Após estas considerações, faz-se necessário trazer para discussão as implicações e valores que estão sendo construídos em torno das TIC que poderão refletir na Educação, sem perder de vista que as TIC

---

<sup>6</sup> De acordo com Valente (1999) na sociedade do conhecimento, os “[...] os fatores tradicionais de produção tradicionais de produção como a matéria prima, o trabalho e o capital terão um papel secundário, como apontam diversos pensadores (Drucker, 1993; Naisbitt & Aburdene, 1990; Toffler, 1990). O conhecimento e, portanto, os seus processos de aquisição assumirão papel de destaque, de primeiro plano. Essa valorização do conhecimento demanda uma nova postura dos profissionais em geral e, portanto, requer o repensar dos processos educacionais, principalmente aqueles que estão diretamente relacionados com a formação de profissionais e com os processos de aprendizagem” (p.29).

[...] não são neutras. Estão sendo desenvolvidas e utilizadas em um mundo cheio de valores e interesses que não favorecem toda a população. Além de considerar que um grande número de pessoas seguirá sem acesso às aplicações das TIC em futuro próximo, deve-se lembrar que os processos gerados pela combinação dessas tecnologias e das práticas políticas e econômicas dominantes nem sempre é positivo para os indivíduos e a sociedade. (SANCHO, 2006, p. 18).

Considerar as práticas dominantes, em seus diversos segmentos, favorece o entendimento de como os professores podem ser influenciados, de maneira obscurantista, a ceder aos apelos de consumo sem uma reflexão sobre o que de fato é importante agregar ou procurar em seus aperfeiçoamentos profissionais.

## 2.1 Formação de professores - reflexões

Paulo Freire (1984) afirmava que fazia questão enorme de ser um homem do seu tempo e não um homem exilado dele. Para ele, era tarefa de homens e mulheres a busca por estar neste tempo, participantes inclusive, de uma nova cultura. Nada mais pertinente do que parafrazeá-lo: *como ser um professor atual e atuante concatenado a nova cultura deflagrada pelas TIC?*

Para García (1999) numa perspectiva de orientação tecnológica, a partir de estudos sobre formação de professores em relação a competência para a tomada de decisões, importante “[...] não é que os professores possuam destrezas ou competências, mas que sejam sujeitos intelectualmente capazes de selecionar e decidir qual a competência mais adequada em cada situação” (GARCIA, 1999, p.36).

Tal prerrogativa estabelece a condição, aos professores, de sujeitos capazes de tomar decisões proativas em relação às suas práticas, ou seja, serem *atuais e atuantes* criticamente. Garcia afirma ainda que “[...] um bom professor é uma pessoa, uma personalidade única, um facilitador que cria condições que conduzem à aprendizagem” (GARCÍA, 1999, p.38).

Para se entender como a condução para aprendizagem se esboça num processo de formação continuada para o uso das TIC, faz-se necessário ilustrar qual é o perfil do professorado. Brito & Purificação afirmam que:

O professor, em primeiro lugar, é um ser humano e, como tal, é construtor de si mesmo e da sua história. Essa construção ocorre pelas ações num processo interativo permeado pelas condições e circunstâncias que o envolvem. É criador e criatura ao mesmo tempo: sofre as influências do meio em que vive e com as quais deve autoconstruir-se. Quando se fala em prática pedagógica, o professor é aquele que, tendo adquirido o nível de cultura necessário para o desempenho de sua atividade, dá direção ao ensino e à aprendizagem. (2006, p. 37).

Pode-se perceber que o professor que não está legado ao ostracismo de seu tempo, está sujeito a uma condição permanente de autoconstrução, influenciado pelo o que está em sua volta e pelos seus próprios desejos.

Demo (2004) faz uma classificação significativa de nove requisitos básicos para a construção do perfil do professor do futuro. Deve ser: 1) pesquisador; 2) formulador de proposta própria; 3) capaz de por em prática a teoria e teorizar a prática; 4) “permanente” atualizado em seu conhecimento; 5) aperfeiçoar-se também nos meios tecnológicos; 6) torna-se interdisciplinar; 7) deve ter mestrado; 8) engajado com a cidadania; 9) Professor do futuro é aquele que sabe “fazer” o futuro.

Esta classificação estabelece o perfil docente que se deseja, sem especificar a área do conhecimento do professor e a realidade vivida pelos professores. Entende-se necessário considerar, independente a idealizações teóricas, as reais condições em que os professores estão submetidos em suas atividades profissionais e esta categorização de Demo (2004) não o faz desta forma.

É reconhecida aqui a importância de cada item exposto pelo referido autor, porém, esta pesquisa, considera relevante ater-se ao contexto dos professores de história do litoral paranaense, para entender como a realidade de seu entorno interfere em sua prática. Tal atitude serve para evitar apontamentos sumários de supostas falhas, sugerir possíveis melhoramentos e propostas de formações continuadas apropriadas a realidade que se pretende descortinar. O último capítulo, ao analisar os dados da pesquisa de campo, tratará de maneira pormenorizada tal contexto.

Em relação as TIC na educação, os apontamentos de Demo (2004) são pertinentes sobretudo no que se refere a condição do pesquisador, intrínseca na docência. Por se tratar de tema novo, há muitos desdobramentos ainda a serem estudados e legitimados como teoria.

## **2.2 Considerações para se refletir sobre a apropriação das TIC numa proposta de formação continuada**

TIC na Educação não é apenas um tema novo, mas sim, uma área que constantemente, no sentido material e técnico, oferece inovações calcadas por interesses mercadológicos. Acompanhar tais inovações pode não conferir, ao professor atual e atuante, uma mudança

pedagógica<sup>7</sup> de fato, mas sim, a constatação de que, para inovar no mundo de hoje, é preciso consumir.

Na relação de apropriação consciente das TIC pelos professores pautado por uma mudança pedagógica, alguns aspectos precisam ser considerados:

1. O currículo dos cursos de graduação em licenciatura;
2. O que está ao alcance exclusivo dos professores em sua formação;
3. O que é necessário garantir institucionalmente para a classe docente ter efetivada uma formação continuada.

Neste trabalho, serão abordados os itens 2 e 3, relacionado-os diretamente com a formação continuada. Tais aspectos concatenam-se a um princípio defendido por García (1999), ao definir que o ensino

[...] é uma atividade com implicações científicas, tecnológicas e artísticas. Isso implica que aprender a ensinar não deve ser um processo homogêneo para todos os sujeitos, mas que será necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, etc., de cada professor ou grupo de professores de modo a desenvolver as suas próprias capacidades e potencialidades. (p.29).

O grupo de professores envolvidos nesta pesquisa, como será ilustrado no último capítulo, possuem interesses em comum. A partir do que anunciam em suas falas e de um escopo de suas potencialidades, é possível vislumbrar uma formação continuada apropriada a tais sujeitos.

Em relação ao que pode estar ao alcance exclusivo dos professores, no que se refere a inovações tecnológicas, Kenski argumenta que em

[...] um mundo que muda rapidamente, o professor deve estar preparado para auxiliar seus alunos a lidarem com estas inovações, analisarem situações complexas e inesperadas; a desenvolverem suas criatividade; a utilizarem outros tipos de “racionalidades”: a imaginação criadora, a sensibilidade tátil, visual e auditiva, entre outras. (2001, p. 104).

---

<sup>7</sup> De acordo com Valente (1999, p.29): “A mudança pedagógica que todos almejam é a passagem de uma educação totalmente baseada na transmissão da informação, na instrução, para a criação de ambientes de aprendizagem nos quais o aluno realiza atividades e constrói o seu conhecimento. Essa mudança acaba repercutindo em alterações na escola como um todo: sua organização, na sala de aula, no papel do professor e dos alunos e na relação com o conhecimento. Embora tudo indique que a escola deverá sofrer ajustes para se adequar aos novos tempos, o quanto ela deverá mudar é polêmico.

Kenski traça o genuíno perfil do professor que está aberto ao seu tempo, conforme indicado por Freire (1984). Em tese, as TIC podem ser o elo para tal abertura, caberá aos professores, de acordo com o autor, independente de condições de trabalho, o comprometimento em se manter atualizado. Mas como acompanhar o ritmo ininterrupto das “novidades tecnológicas”?

Possíveis respostas tem sido tema de reflexões no meio acadêmico<sup>8</sup> no sentido de entender as novas demandas surgidas pelo advento das TIC na Educação. Considera-se que as mudanças na produção de bens e serviços implicará em mudanças significativas no sistema educacional e de acordo com Valente (1999)

Isso implicará em professores melhor qualificados, não para empurrar a informação ao aluno, mas para saber criar situações onde o aluno ‘puxa’ a informação. Mais ainda, somente ter a informação, não implica em ter conhecimento. O conhecimento deverá ser fruto do processamento dessa informação, aplicação dessa informação processada na resolução de problemas significativos e reflexão sobre os resultados obtidos. (p. 30).

A formação continuada de professores com vistas ao uso das TIC é, portanto, fundamental para uma mudança de paradigma comprometida em processar a informação em conhecimento e diz respeito ao item 3 (apontado anteriormente) ou seja, *o que é necessário garantir institucionalmente para classe docente ter efetivada uma formação continuada.*

Na seara dos autores preocupados em tratar sobre as TIC na formação de professores, Garcia-Vera (2000) reflete sobre o caráter despótico dos grupos que dominam as tecnologias de informação e comunicação alertando que não há uma neutralidade nos artefatos tecnológicos. Estes estariam a serviço de quem toma as decisões sobre qual tecnologia será desenvolvida. De acordo com o autor:

[...] el desarrollo tecnológico debe ser uno de los núcleos esenciales de los contenidos que se impartan sobre las tecnologías actuales de la información y de la comunicación, pues el camino seguido por una tecnología há estado precedido de un grupo humano que ha tomado unas decisiones y que há utilizado unas estrategias

---

<sup>8</sup> O Grupo de Estudos Professores, Escola e Tecnologias Educacionais (GEPETE) foi criado em março de 2007 para servir de espaço para trocas de experiências e reflexões, entre profissionais da educação, acerca das TIC. Coordenado pela Prof. Dr. Glaucia Brito (UFPR), parte “[...] da constatação de que os professores(as) se sentem muitas vezes despreparados e inseguros, frente ao enorme desafio que representa a incorporação das tecnologias ao cotidiano escolar [...]”. <http://www.gepete.sitedaescola.com/brasil> acesso em 20 de fevereiro de 2011. Também em relação ao tema TIC na Educação, no meio acadêmico, constatou-se que apenas em uma edição da Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 14, n. 23, jan./jun., 2005, constata-se a publicação de 15 artigos relacionando TIC com Educação. Nesta mesma publicação, de 06 resumos de dissertação para obtenção do grau de Mestre, 03 estão voltadas ao tema TIC e Educação.

o planes de actuación. Planes que, por la propia naturaleza humana, no han estado exentos de intenciones e ideologías. (p. 171).<sup>9</sup>

Seguindo este mesmo raciocínio, Belloni (2001, p.62) afirma que a “[...] tecnologia implica a concentração do controle político, econômico e cultural em mãos de uma pequena elite de planejadores, analistas de mercado e engenheiros sociais, alienando cada vez mais do homem comum o controle sobre sua vida.”

Portanto, a formação de professores também deve considerar os aspectos ideológicos e as tendências mercadológicas que envolvem a concepção das TIC. De maneira a ilustrar a afirmação relacionada a não neutralidade dos artefatos tecnológicos e do conteúdo (informação) que os mesmos repercutem, Garcia-Vera (2000) reflete sobre três temas que irão nortear as discussões sobre formação de professores para o uso das TIC: as dimensões econômico-laboral, político-governamental e sociocultural. A partir destas dimensões é possível entender, a luz das afirmações de Garcia-Vera, que o conhecimento passou a ser um elemento de dominação tanto econômico quanto político e que houve a separação do trabalho intelectual e manual. De acordo com o autor

Son três grupos de contenidos cuya existencia ha mostrado la historia, y han sido confirmados por los enfoques sobre el desarrollo tecnológico, pues se detectan al hacer una abstracción de los componentes de los mismos. Esto me lleva a pensar que a partir del análisis de cualquier producto tecnológico actual (audiovisual o informático) se podrá volver o desandar el camino seguido por el desarrollo de los mismos, y en esta deconstrucción identificar y presentar esos tres grupos de contenidos. (p. 174).<sup>10</sup>

Percebe-se nestes questionamentos uma preocupação em estabelecer reflexões que indiquem formas adequadas de abordagem na formação de professores para que as TIC na educação não sejam disseminadas a partir de uma perspectiva de formação que contemple apenas aspectos ligados a manutenção de um discurso mercadológico ou ligados à técnica, pois “[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o

---

<sup>9</sup> O desenvolvimento tecnológico deve ser um núcleo essencial do conteúdo a ser entregue sobre as tecnologias existentes de informação e comunicação, pois o caminho seguido pela tecnologia foi precedido por um grupo humano que tomou decisões e utilizou algumas estratégias ou planos de ação. Planos que, a própria natureza humana, não isenta de intenções e ideologias. (traduzido pelo pesquisador).

<sup>10</sup> Existem três grupos de conteúdos cuja existência a história tem mostrado e foram confirmados pelas abordagens do desenvolvimento tecnológico, detectados por fazer uma abstração de seus componentes. Isso me leva a pensar que a partir de qualquer produto de tecnologia atual (audiovisual ou computador) pode retornar ou refazer o caminho seguido pelo desenvolvimento delas, e essa desconstrução os identifica e apresenta estes três grupos de conteúdo. (traduzido pelo pesquisador)

que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 1996, p.37).

Considerar apenas a técnica e seus aspectos instrumentais em propostas de formação continuada para o uso das TIC recai no que Moura (2002) aponta como falha de três ordens: a falha de propósito; a falha de método e; a falha de significação.

Como “falha de propósito”, por exemplo, a autora identifica o fato de que “[...] a tecnologia é apresentada como algo que simplesmente deve-se aprender, em vez de se compreendê-la dentro de um contexto que exponha o porquê de utilizá-la no ensino, razão essa que os professores precisam conhecer” (MOURA *apud* BRITO, 2006, p 2).

Neste sentido, Sancho (2006) argumenta que é importante aos professores e especialistas em educação compreenderem suas experiências de modo a evitar idiosincrasias. A inquietação do professor que questiona suas próprias práticas pode ser um componente importante numa perspectiva de formação permanente, do contrário, a autora comenta que

[...] diferentes perspectivas sobre o ensino e a aprendizagem é que, em si mesmas, não representam um novo paradigma ou modelo pedagógico. Assim, professores e especialistas em educação tendem a adaptá-las às suas próprias crenças sobre como acontece a aprendizagem. O desafio é que profissionais da educação mudem de imediato sua forma de conceber e por em prática o ensino ao descobrir uma nova ferramenta. Como mostra a história da educação a administração e os professores costumam introduzir meios e técnicas adaptando-os a sua própria forma de entender o ensino, em vez de questionar suas crenças, muitas vezes implícitas e pouco refletidas, e tentar implantar outras formas de experiência docente. (p.22).

Ou seja, Sancho propõe um repensar da prática docente consubstanciada pelos próprios professores e demais profissionais da educação. As mudanças positivas para serem incorporadas devem ser graduais e no que concernem as TIC, cabe a todos envolvidos, no transcorrer do processo formativo, posicionar-se criticamente diante de suas próprias práticas. Estratégias pautadas pelo senso-crítico “[...] criam diferentes oportunidades educacionais para aqueles professores que aceitam [...] desafios e se colocam abertos a [...] novas e estimulantes funções” (KENSKI, 2001, p. 105).

Várias são as possibilidades para que os professores, de maneira autônoma ou com apoio institucional, possam refletir sobre um ensino de qualidade suportado pelas TIC. Entender as relações de poder, as iniciativas políticas muitas vezes obscurantistas, contrapor-se às tendências mercadológicas (banalizadoras do conceito de tecnologia) parecem ser condições essenciais para que o professor possa estar inserido em seu próprio tempo.

### **2.3 Embasamentos teóricos necessários para a formação de professores para o uso das TIC – aproximando-se da televisão**

No tocante a fundamentação teórica necessária no processo de formação de professores, Garcia (1999) afirma que, além da orientação acadêmica

[...] a orientação prática tem vindo a ser a abordagem mais aceite para se aprender a arte, a técnica e o ofício do ensino. No nosso contexto acerca da formação de professores, encontramos esta orientação fundamentalmente na organização e desenvolvimento das práticas de ensino [...] Os professores [...] funcionam em situações únicas e o seu trabalho é incerto e ambíguo. Nesta perspectiva, é dado um valor mítico à experiência como fonte de conhecimento sobre o ensino e sobre aprender a ensinar. (p.39).

De fato, a busca por embasamento teórico é o pressuposto necessário para que as TIC possam ser contempladas nos processos educacionais, desde que as experiências práticas também sejam consideradas. Além do mais, a presença massiva das tecnologias de informação e comunicação são um indicativo para integrar-se ao tema e não esquivar-se, sem deixar de considerar, incertezas e ambigüidades que circundam a prática docente.

Neste processo de integração é importante estar atento ao fato de que as tecnologias da informação e da comunicação não foram planejadas originalmente para o cumprimento de uma função social, tampouco para educação. Conforme pode-se aferir em itens anteriores, atendem originalmente aos interesses capitalistas e ditam regras de conduta de maneira a determinar mudanças de comportamento na sociedade.

Napolitano (2003) afirma que os veículos de comunicação em especial a televisão, criada pelo sistema capitalista, tem parte do controle mercadológico e influencia o consumo impondo regras de comportamento social, valores, desejos, idéias, marcas, modelos de produtos, etiquetas, criando a necessidade do consumo para realização pessoal. A televisão, de forma hegemônica, alterou o comportamento da sociedade contemporânea.

Ao encontro de Napolitano, Richeri (1985) ressalta que a única coisa que parece interessar de fato aos produtores e programadores é a inovação tecnológica, enquanto o uso social de suas potencialidades técnicas parece estar fora de seu objetivo. Tedesco (2004) afirma que as TIC não foram concebidas para Educação, não surgiram naturalmente nos sistemas de ensino, não foram demandadas pela comunidade docente, não se adaptam facilmente ao uso pedagógico, e sua introdução inicial é sempre de “fora” para “dentro” do sistema educativo. De acordo com Orofino (2005):

Não podemos perder de vista o fato de que a mídia dominante continua a atender aos interesses do mercado e não aos interesses dos telespectadores – muito menos aos anseios das crianças e adolescentes – enquanto cidadãos. E, neste sentido, a grande tendência é a de que os textos midiáticos façam prevalecer as representações dominantes que sustentam o ideário de uma sociedade de consumo excludente, que incentiva o descartável e o predatório. (p. 44).

Diante deste cenário de domínio midiático, vislumbra-se, ou pelo menos especula-se, seguindo o apontamento de Orofino (2005) que a circulação dos textos midiáticos consolidará uma visão hegemônica obscurantista pautada pelo efêmero e pelo consumismo, ou seja, parece tratar-se de um quadro irreversível de controle de informações descartáveis e não de um conhecimento permanente consolidado por ações colaborativas e emancipatórias.

Por outro lado, também pode ser possível, como já citado em Dalla Costa (2008), apropriar-se e estabelecer um novo sentido ao domínio midiático a partir da necessidade de reflexão e diálogo de todos os segmentos envolvidos (escola, sociedade, governo) sem perder de vista a criticidade nas ações educativas que estarão apoiadas pelo uso das TIC. Nas palavras de Paulo Freire: “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1983, p.46).

Ou seja, a inclusão efetiva das TIC na formação de professores depende de um amplo diálogo entre sociedade e instituições mantenedoras da Educação. É sobre estas últimas, especificamente a SEED-PR no trato com a formação continuada dos professores para o uso das TIC, que o próximo item irá tratar.

#### **2.4 Políticas públicas e TIC – um olhar ao Paraná Digital**

Para dar início a próximo tópico faz-se necessário ilustrar a trajetória da inserção das TIC no contexto histórico educacional paranaense. A tabela a seguir é uma adaptação de informações extraídas do documento *Diretrizes Curriculares para o Uso de Tecnologias Educacionais*, publicação da SEED-PR (2010) por meio de sua Diretoria de Tecnologias Educacionais (DITEC).

Poderão ser observadas quais medidas institucionais foram tomadas nas últimas décadas, em gestões governamentais distintas, relacionadas ao trato com as TIC na Educação pública paranaense.

Por abranger o recorte temporal pertinente a esta pesquisa, após a exposição desta tabela, será dado enfoque a política pública intitulada *Paraná Digital*.

TABELA 1 – HISTÓRICO: TECNOLOGIAS NO CONTEXTO ESCOLAR PARANAENSE (1985-2000)

ANO	AÇÕES
1985	Primeiras medidas federais relativas à informática por meio do Plano Estadual de Educação do Paraná.
1987	Implantação de um centro de informática na Educação (Cied); criação de Comitês de Assessoramento de Informática Educativa que deram suporte ao planejamento de Programas e Projetos de Informática na Educação; Projeto Formar - Cursos de Especialização na área de Informática na Educação e Concursos de <i>Software</i> Educativo visando a produção descentralizada e a revelação de talentos.
1989	Projeto Formar
1991	Ações de formação por meio do Programa Televisivo Salto para o Futuro.
1992	Projeto Formar; Cied passa para o Cetepar (Centro de Excelência em Tecnologia Educacional)
1996	Decreto n. 1917 criou a Secretaria de Educação à Distância (Seed), como um órgão integrante do MEC, responsável pela definição e implantação da política de educação a distância; No III Consed (Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação) foi apresentada a proposta para implementação do ProInfo – Programa Nacional de Informática na Educação, que seria monitorado pela Seed/MEC; implantação do Programa de Extensão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio do Paraná (Proem)
1997	Efetivação do Programa Televisivo Salto para o Futuro como um Programa de formação desenvolvido até hoje pelo MEC por meio da TV Escola; criação e instalação de 6 Núcleos de Tecnologia Educacional - NTEs (biênio 1997/98)
1998	Feira de Informática ocorrida em julho de 1998 em Faxinal do Céu - efetivou a construção de ambientes específicos para bibliotecas e laboratórios de informática, e o financiamento da compra de computadores e periféricos pelos diretores e presidentes da APM de 912 colégios do Estado.
1999	Instalação de mais seis NTEs nas cidades de: Foz do Iguaçu; Maringá; Umarama; Guarapuava; Londrina; e mais um NTE em Curitiba.
2000	Implantação do 13º NTE no Estado, na cidade de Telêmaco Borba.
2003/2010	Implementação do Paraná digital.

FONTE: SEED-PR (2010)

No estado do Paraná, de acordo com as Diretrizes Curriculares para o Uso de Tecnologias Educacionais (2010), para dar suporte à política de inclusão digital<sup>11</sup> e

<sup>11</sup> Cabe ressaltar que em nota, tais diretrizes, justificam o termo “inclusão digital” como sendo o “processo de alfabetização tecnológica e acesso a recursos tecnológicos, no qual estão inclusas as iniciativas para a divulgação da Sociedade da Informação entre as classes menos favorecidas, impulsionadas tanto pelo governo como por iniciativas de caráter não governamental” (Grupo Telefônica, “A Sociedade da Informação - Presente e Perspectivas”, 2002, p. 35 *apud* Diretrizes para o uso de tecnologias educacionais / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Tecnologias Educacionais. – Curitiba : SEED – Pr., 2010. - p. 8 – Cadernos temáticos ).

universalização de acesso ao uso de tecnologias, foi efetivada uma política pública denominada Paraná Digital. Dentre as ações desta política, em 2007 foram distribuídas 22 mil televisores multimídia para todas as escolas públicas do estado.

Zanela (2007) ao se referir à política pública Paraná Digital afirma que:

[...] projetos como o Paraná Digital, preocupam-se muito pouco com a formação dos professores que, mesmo fazendo o curso de capacitação, acabam não aplicando didaticamente, em seu dia a dia, os recursos aprendidos. Os professores, de um lado, vêm-se cobrados em adaptar suas práticas aos avanços tecnológicos e por outro, são excluídos deste processo, já que a maioria, mesmo tendo formação acadêmica ou tendo feito cursos de informática, não sabe utilizar o computador no processo ensino-aprendizagem. (p. 35).

Para justificar a afirmação anterior, ao se referir a inadequada formação de professores oferecida pelo Paraná Digital, pode-se recorrer por meio de análise pormenorizada, ao enfoque dado ao uso da *TV Multimídia* na publicação: *TV Multimídia - pesquisando e gravando conteúdos no pendrive*. Na apresentação do equipamento, o documento governamental evidencia, ao dirigir-se aos professores da rede pública do Paraná, que usar a *TV Multimídia*

[...] é muito fácil e prático. Por meio dela você, professor, poderá levar para a sala de aula imagens, vídeos, animações e áudios. Esses recursos, que dão apoio à aprendizagem e que foram produzidos em diversas mídias, como computadores, filmadoras e máquinas fotográficas, tornam-se especialmente relevantes, pois expandem as situações e abordagens da prática do professor e podem favorecer a interação entre professor e alunos acerca dos conteúdos curriculares. (SEED, 2008, p.12).

Nota-se que, nesta publicação institucional, o uso da *TV Multimídia* é tratado como algo que requer apenas a habilidade em manusear adequadamente o equipamento. Atitude esta justificada por favorecer a interação do professor com os alunos. Também afirma que os diversos recursos das mídias apoiam a aprendizagem.

Em tese, a aprendizagem deve sim estar em pauta, até mesmo como um discurso que irá sensibilizar os professores na busca por novas possibilidades de ensino. Porém, este trabalho de pesquisa não pretende abordar aspectos ligados a aprendizagem, mas sim, exclusivamente a formação de professores e o desafio imposto pela “novidade” promovida pelas TIC na educação.

A partir desta constatação, é importante ressaltar que o uso de uma tecnologia “nova”, não significa necessariamente que sua apropriação represente uma novidade, isto é, as práticas

---

podem continuar tradicionais, daí a importância de refletir sobre o tema, antes mesmo de pensar na aprendizagem dos alunos. Sobre a novidade das tecnologias, Brito e Purificação, dizem o seguinte:

Para que as tecnologias não se constituam apenas em uma novidade e não se prestem ao disfarce dos reais problemas existentes, julgamos conveniente que os professores compreendam e aceitem que, atualmente, as mudanças nos proporcionam os instrumentos necessários para respondermos à exigência quantitativa de educação, que esta mesma provoca. O que precisamos saber é como reconhecer essas tecnologias e adaptá-las às nossas finalidades educacionais. (2008, p.33).

O uso das TIC na educação deve ser visto como um complemento proativo da ação docente sem substituir as demais tecnologias presentes nas escolas, tampouco a importância do professor. A busca por um equilíbrio faz parte do trabalho de reflexão para o planejamento das ações docentes em torno das TIC. A respeito da inovação na educação, Gatti (1993) afirma que:

Quando uma inovação surge no horizonte dos educadores, observa-se, em alguns, deslumbramento em função das possibilidades aventadas por essas inovações e, em outros, ceticismo crônico provocado quer pela decepção que professores, diretores e técnicos em educação vêm acumulando com as políticas e propostas de inovações educacionais mal implementadas ou descontinuadas pelos sucessivos governos, quer pela acomodação natural que temos a nossas funções e pelo incômodo que inovações podem provocar, na medida em que estas exigem alterações de comportamentos e uso de espaços e tempo já bem cristalizados. (p.22).

Percebe-se em Gatti diversos aspectos (otimismo, ceticismo, políticas públicas, desafios em inovar, etc) que antecedem a preocupação com a aprendizagem, corroborando com os objetivos deste trabalho de pesquisa cujo enfoque está na formação continuada de professores de história do litoral paranaense.

Ainda no que diz respeito à inovação, Belloni (2003) traz uma contribuição importante em seus estudos para caracterização deste termo:

A primeira característica da inovação é a novidade. Mas, ao contrário da inovação científica e tecnológica, a inovação pedagógica não se caracteriza por ser uma novidade radical: ela é sempre uma novidade relativa a um certo contexto [...] Uma segunda característica da inovação é o produto: ou seja, o objeto ao qual se atribui a virtude inovadora, por exemplo, uma nova tecnologia. Mas, como sabemos, no caso da educação, não basta introduzir uma nova tecnologia em qualquer situação de ensino [...]. A terceira característica da inovação é a vontade de mudar para melhorar: inovar não é uma obrigação mas procede de uma intenção. (BELLONI, 2003, p.290).

Independente de posicionamentos contrários aos discursos institucionais, ações proativas ou manutenção de práticas tradicionais, a *TV Multimídia* pode ser considerada uma inovação científica e tecnológica, porém faz-se necessário investigar se de fato, tal equipamento tem se constituído numa inovação pedagógica, haja vista a formação continuada proposta pela SEED-PR. Assim sendo, o próximo tópico irá ilustrar a concepção teórica de formação continuada adotada pela política pública *Paraná Digital*.

#### **2.4.1 A concepção de formação continuada adotada pelo Paraná Digital**

As informações encontradas nas Diretrizes Curriculares para o Uso das Tecnologias Educacionais do estado do Paraná (2010) suscitaram para o trabalho empírico desta pesquisa, importantes questionamentos no que se refere à formação continuada dos professores conduzida pela SEED-PR a partir da política pública *Paraná Digital*.

Os autores<sup>12</sup> das diretrizes afirmam que devido ao cenário atual de desenvolvimento tecnológico bem como as mudanças sociais dele oriundas, no que diz respeito a educação,

[...] se tem procurado construir novas concepções pedagógicas elaboradas sob a influência do uso dos novos recursos tecnológicos, resultando em práticas que promovam o currículo nos seus diversos campos dentro do sistema educacional. A extensão do uso desses recursos tecnológicos na educação não deve se limitar simplesmente ao treinamento de professores para o uso de mais uma tecnologia, tornando-os meros repetidores de experiências que nada acrescentam de significativo à educação. (SEED-PR, 2010, p.5).

A partir desta citação, é possível afirmar que, teoricamente, as Diretrizes Curriculares para o Uso de Tecnologias Educacionais superam a visão utilitarista das TIC pautando-se por uma formação que vai além de treinamento de professores.

Pode-se evidenciar, teoricamente, a importância que os autores das diretrizes dão à necessidade de uma apropriação crítica das TIC para uma prática docente que oportunize “[...] novas formas de ver, ler e escrever o mundo. Contudo, é importante que essas ferramentas tecnológicas estejam aliadas a um procedimento continuado de formação docente, potencializando o pensamento sobre as práticas pedagógicas” (SEED-PR, 2010, p.5).

---

<sup>12</sup> Aldemara Pereira de Melo, Ana Rita Bortolozzo, Ana Sueli Ribeiro Vandresen, Arnaldo Brasílio Filho, Cineiva Campoli Paulino Tono, Cristiane Rodrigues de Jesus, Dolores Follador, Eliane Dias Lunardon, Eguimara Selma Branco, Elciana Goedert Fernandes, Eliz Silvana Freitas Kappaum, Elizabete dos Santos, Eziquiel Menta, Gflian Cristina Barros, Gisele do Rocio Guimarães, Leda Maria Corrêa Moura, Marcelo Lambach, Marcos Cesar Cantini, Monica Bernardes de Castro Schreiber, Rosa Vicente Peres, Sandra Andrea Ferreira, Suelen Fernanda Machado, Tânia Luíza Bonassa e Vanilza Josefi.

Portanto, pode-se concluir que a concepção de formação continuada da política pública *Paraná Digital* procura unir a reflexão e a técnica, o planejamento e a ação, “[...] a fim de que todos os agentes envolvidos sejam capazes de se posicionar de uma maneira crítica e criativa frente ao tema, tendo clareza para si na hora de fazer as escolhas que conduzirão as suas práticas” (SEED-PR, 2010, p.6).

Constata-se que este posicionamento teórico está em conformidade com os diversos autores expostos neste trabalho, mas não expressa os apontamentos de Zanela (2007) ao se referir como a formação oferecida pelo *Paraná Digital* ocorre na prática. Os dados conclusivos desta dissertação ilustrarão se a política pública em questão está sendo efetivada no litoral paranaense.

No tocante a formação continuada para o uso de tecnologias educacionais, as diretrizes apontam falhas nos processos anteriores ao advento do *Paraná Digital*. Por meio do Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), foram criados os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs) responsáveis pela centralização das ações de sensibilização e de capacitação do professor para incorporar o computador na prática docente. O ProInfo previu, para o Estado do Paraná, a instalação de 13 NTEs que seriam distribuídos pelo estado. É no tocante a centralização dos NTEs, que as Diretrizes apontam os erros na condução do processo de formação uma vez que esse

[...] modelo de atendimento mostrou-se limitado e inadequado, pois a área de abrangência do NTE era muito ampla e havia também a dificuldade dos profissionais se deslocarem das suas escolas até a sede do NTE. Outro fator preponderante foi a metodologia utilizada nas formações, pautada na pedagogia de projetos, emanada pela esfera federal. Essa metodologia, trazia como ação a ser implementada nas escolas, um projeto que deveria ser desenvolvido com o auxílio das tecnologias. (SEED-PR, 2010, p.7).

A partir do *Paraná Digital*, a formação continuada deixou de ser atendida pelos NTE's e passou para as Coordenações Regionais de Tecnologia e Educação (CRTE). De 13 NTE's passou-se a 32 CRTE's no ano de 2004. De acordo com as diretrizes, cada 10 escolas, tem um assessor<sup>13</sup>, além de 02 técnicos de suporte em cada uma das coordenações. As diretrizes também citam a Coordenação de Apoio ao Uso de Tecnologias (CAUTEC) cujo objetivo é atuar na formação continuada dos assessores das CRTEs e professores da rede pública estadual de educação. Essa medida, de acordo com as diretrizes contempla “[...] a inclusão

---

<sup>13</sup> A atuação do assessor da CRTE pauta-se numa concepção que tem o professor como autor, portanto sujeito que constrói e produz conhecimento, e as tecnologias educacionais como recursos pedagógicos. (SEED-PR, 2010, p. 15)

sócio-digital, no contexto de integração das mídias *web*, televisiva e impressa” (SEED-PR, 2010, p. 10). O capítulo que encerra esta dissertação trará informações pormenorizadas a respeito do trabalho realizado pela CAUTEC.

Com a publicação, em 2010, das Diretrizes para o Uso de Tecnologias Educacionais do Estado do Paraná, considerou-se que

[...] o uso das tecnologias na educação deve estar apoiado numa filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes oportunidades de interação e, principalmente, a construção do conhecimento (MEC, 2007), é necessário que se tenha clareza do trabalho que o professor desempenha, enquanto mediador desse conhecimento. (SEED-PR, 2010, p. 11).

As diretrizes alertam, portanto, para a importância de um profissional professor mediador do conhecimento, integrado ao seu tempo, comprometido em se apropriar criticamente das TIC em sua prática docente.

Em 2007, a instalação da *TV Multimídia* em todas as salas de aula da rede pública de ensino, de acordo com as Diretrizes Curriculares para o Uso de Tecnologias Educacionais “[...] representou a concretização na prática pedagógica de uma política pública que aponta para o uso de tecnologias de informação e comunicação como um diferencial de qualidade na educação básica (SEED-PR, 2010, p.9).

Para justificar o diferencial de qualidade na educação básica, as diretrizes garantem que a “[...] formação continuada é uma política da SEED-PR que visa à qualificação dos profissionais, focada na prática de ensino e no aprofundamento de conhecimento nas áreas específicas, compreendendo aperfeiçoamento e atualização” (SEED-PR, 2010, p.27). Cabe ressaltar que a pesquisa de campo, cujas considerações estarão expostas no capítulo conclusivo deste trabalho, não constatou a afirmativa da SEED-PR pertinente ao aprofundamento que se refere. Tanto no depoimento dos professores, como nos esclarecimentos prestados pela equipe da CAUTEC/DITEC, ficou evidente que as especificidades da área de história ainda não foram contempladas numa proposta de formação continuada para o uso da *TV Multimídia*.

### 3. TEMAS ESTRUTURANTES DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O USO DAS TIC

Após a leitura do primeiro capítulo, fica evidente o desafio imposto pelas TIC quando se vislumbram propostas de formação continuada. Quer seja por imposições, quer seja como incentivo aos professores que ousam inovar, tal desafio é legítimo desde que a classe docente apresente livre iniciativa em se atualizar e esteja apoiada institucionalmente por uma política pública efetiva, afinal de contas, as “[...] práticas pedagógicas inovadoras acontecem quando as instituições se propõem a repensar e a transformar a sua estrutura cristalizada em uma estrutura flexível, dinâmica e articulada” (VALENTE, 1999, p. 11).

Neste sentido, o primeiro capítulo foi, gradativamente, anunciando temáticas de reconhecida relevância no trato com as questões que envolvem a formação de professores.

Faz-se necessário, a partir de agora, pontuar temas ou conteúdos estruturantes<sup>14</sup> para que os mesmos possam servir de base material na consolidação e respaldo às iniciativas vinculadas a formação continuada dos professores de história da rede pública do estado do Paraná. Em evidência estará o uso das TIC, com especial atenção a *TV Multimídia*. Ressalta-se que esta pesquisa entende como conteúdos estruturantes três áreas distintas que dialogam entre si – comunicação, educação e história. O capítulo que segue irá abordar as duas primeiras como forma de ilustrar previamente, aspectos teóricos necessários para uma formação continuada que leve em conta a área história. Esta, por sua vez, será pormenorizada a luz dos conceitos que fundamentam as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do estado do Paraná, ou seja, o capítulo posterior trará as contribuições específicas da área, num esforço de torná-las compatíveis aos demais temas.

Isto posto, é importante ilustrar que o tema *imagem*, notoriamente relacionada nesta pesquisa pelo uso da referida TV, terá como uma das referências a obra “O Conteúdo da Imagem”<sup>15</sup>, uma publicação da Editora da UFPR, cujo autores são José Antonio Moreira

---

<sup>14</sup> Apologia ao termo “Conteúdos Estruturantes” exposto nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná, as quais definem como “[...] os conhecimentos de grande amplitude que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo e ensino” (SEED-PR, 2009, p.63). Ressalta-se que para este trabalho, em vez de “campos de estudo de uma disciplina escolar”, “campos de estudo da pesquisa acadêmica”.

<sup>15</sup> Neste trabalho, é destacada a importância das imagens como documentos por sua presença social, contínua e imediata para qualquer tipo de cidadão, valorizadas por seu testemunho histórico (de congelamento da realidade), seu valor como memória das mais diversas instituições, assim como seu papel informativo fundamental na sociedade atual (ARILLO e GONZÁLEZ, 2003, p.127).

González<sup>16</sup> e Jesús Robledano Arillo<sup>17</sup>. Na apresentação desta obra, Leilah Santiago Bufren afirma que da

[...] foto ao cinema, em menos de um século, a sociedade vem presenciando o aperfeiçoamento de formas de expressão pela imagem, cuja importância, por sua vez, provoca um aumento contínuo do patrimônio gráfico por ela gerado. A imagem se impõe ao mundo cultural, ao mundo científico e de maneira especial aos processos educacionais, interferindo nos modos de produção, difusão e recuperação de conhecimentos. (p.7).

Pode se notar, nesta apresentação, o recorte temporal que estabelece a evolução do uso da imagem. Este contexto histórico (século XX) também será explorado sob a luz de outros teóricos que lançaram o olhar a diversos aspectos relacionados aos meios de comunicação de massa. Vislumbrando a hipótese de que a “[...] educação se fundamenta cada vez mais na imagem” (ARILLO e GONZÁLEZ, 2003, p.12) e tendo em vista a prática docente em história, por meio da *TV Multimídia*, os estudos destes autores apresentam-se como uma importante fonte de consulta para esta pesquisa.

### **3.1 Comunicação e Educação – diálogos possíveis**

Antes de adentrar nos aspectos técnicos relacionados à leitura da imagem, numa perspectiva voltada a prática docente em história, esta pesquisa optará no que se refere à revisão bibliográfica, pelas discussões de autores da área de comunicação com ênfase no histórico da comunicação propriamente dita bem como na história das teorias da comunicação. A televisão ganhará destaque para se entender como alguns estudiosos avaliam sua influência nos processos educativos, sobretudo pelos aspectos ideológicos que as emissoras, supõem-se, sustentam muitas vezes de maneira obscurantista e alienadora. Poderá ser verificado que, de alguma forma, a televisão exerce influência no cotidiano escolar, e assim sendo, precisa ser considerada num planejamento que vise a formação continuada dos professores.

---

<sup>16</sup> Diplomado no Curso de *Profesorado de Educación General*; Licenciado em *Filosofia y Letras* e Doutor em *História*. Sua experiência docente, iniciada em 1982 como Professor Tutor na UNED, continuou com o cargo de Coordenador de Curso e de Professor Adjunto na *Facultad de Ciencias de la información da Universidad Complutense*. Foi professor titular da *Universidad de Murcia* e da *Universidad Carlos III de Madrid*, onde atua como Professor Catedrático, desde 1995.

<sup>17</sup> Doutor em documentação desde 1996, é professor do *Departamento de Biblioteconomía y Documentación da Universidad Carlos III de Madrid*, onde ministra disciplinas relacionadas com a aplicação da informática à documentação. Suas atividades de pesquisa centram-se atualmente nas técnicas relativas à análise e à recuperação de documentos gráficos e em técnicas de digitalização de fundos documentais gráficos textuais.

Ainda será colocado em questão o diálogo entre educação e comunicação a partir de referenciais ligados a *Educomunicação*<sup>18</sup>. De acordo com Grilo (2009)

O conceito de Educomunicação insere-se em uma trajetória histórica que busca pensar a relação dos meios de comunicação com a vida social e do espaço educativo permeado por estes meios. Desde o início do século XX, são registradas teorizações e projetos desenvolvidos sobre o tema, sem haver, no entanto, uma linha conceitual que una todos esses conceitos. (p.55).

Pode-se inferir que a Educomunicação, na relação entre as distintas áreas que a compõem, não polariza exclusivamente seus apontamentos para o ambiente escolar. Trata-se de tema amplo, que envolve a vida social, os meios de comunicação e a escola como referência para as abordagens desta área em desenvolvimento.

As considerações a seguir serão a respeito dos meios de comunicação de massa.

### **3.2 Um olhar sobre a evolução dos meios de comunicação de massa**

Conforme afirma Prado (2003, p.141) se “[...] a comunicação aparece como encruzilhada é pela razão de estar o campo em constituição [...]”, debater sobre um campo em constituição é, no mínimo, uma tarefa que traz mais perguntas do que respostas. Nas palavras de Mattelart (2005)

Situados na encruzilhada de várias disciplinas, os processos de comunicação suscitaram o interesse de ciências tão diversas quanto a filosofia, a história, a geografia, a psicologia, a sociologia, a etnologia, a economia, as ciências políticas, a biologia, a cibernética ou as ciências cognitivas. (p.9).

Assim sendo, o rol de possibilidades transversais em torno da comunicação em diálogo com outras áreas constitui-se em tarefa legítima quando se pensa, por exemplo, em aproximá-la da educação num mesmo objeto de pesquisa.

Muito antes de se imaginar as redes sociais como um veículo de comunicação instantâneo entre as pessoas, a humanidade já buscava o aperfeiçoamento das formas de se comunicar. Tais formas representaram e ainda representam influências nas mudanças de comportamento e pensamento dos indivíduos e da sociedade. De acordo com DeFleur & Rokeach (1993):

---

<sup>18</sup>A aproximação entre a comunicação e a educação tem como busca incessante o aprendizado globalizado, generalizado. Não um conhecimento polarizado em escola e meios de comunicação, mas amplo, que possibilite ao indivíduo refletir sobre suas vivências e circular pelos mais diferentes espaços (GRILO, 2009, p.48).

Entender essas mudanças e suas conseqüências facilitará apreciar um importante aspecto de nossos veículos de massa contemporâneos: apesar de só terem chegado recentemente, já são tão fundamentais em nossa vida cotidiana que poderão ajudar a modelar o destino de nossa espécie no futuro. (p.18).

Por ser relativamente recente, e sem dúvida fundamentais a vida cotidiana, o desafio para entender a comunicação, é “[...] tomá-la como parte integral dos contextos mais amplos da vida social [...]” (THOMPSON, 1998, p.20).

Seguindo esta linha de raciocínio, faz-se necessário “[...] construir um paradigma de conhecimento em que o discurso reflexivo não seja totalmente estranho ao senso comum dos agentes sociais da comunicação, expresso tanto na mídia quanto na diversidade das práticas culturais” (SODRÉ, 2003, p. 310).

Na busca por um paradigma de conhecimento, importa ilustrar alguns aspectos remetendo-se a história da humanidade em consonância com a comunicação. Entende-se desta forma pois “[...] a crescente capacidade para comunicar-se cabal e perfeitamente [...] levou ao desenvolvimento de complexa tecnologia, e a mitos, lendas, explicações, lógica, hábitos, e às regras complexas para o comportamento que possibilitaram a civilização” (DEFLEUR & ROKEACH, 1993, p. 22).

Desde um passado remoto, tendo como referência o surgimento das primeiras civilizações, comunicação e tecnologia foram incorporadas como processo de desenvolvimento da existência humana. Defleur e Rokeach (1993) ainda afirmam que a

[...] história da existência humana, pois, deve ser mais adequadamente explicada por uma teoria de transições – isto é, explicada em função de etapas distintas no desenvolvimento da comunicação humana, cada uma das quais teve profundas conseqüências tanto para a vida individual quanto para a coletiva e social. Em suma, essas eras foram associadas ao desenvolvimento da sinalização, da fala, da escrita, da impressão e da comunicação com os veículos de massa conforme os conhecemos hoje. (p. 22).

Mesmo estabelecendo uma série de etapas postas de maneira a ilustrar uma seqüência evolutiva, deve-se considerar neste raciocínio, que em grande parte das sociedades o processo fundamental de comunicação é a fala, no entanto, a maioria delas ultrapassou as limitações dessa etapa ao acrescentar a escrita, a imprensa e os veículos modernos da mídia uma vez que “[...] a história da comunicação humana tem sido de combinação de sistemas de

comunicação<sup>19</sup> antes do que de simples passagem de um para outro” (DEFLEUR e ROKEACH, 1993, p. 24).

Desta maneira, Defleur e Rokeach (1993) se referem à história da humanidade acompanhada pela evolução da comunicação, sem estabelecer uma análise em série dos fatos, uma vez que não ocorreu de maneira linear.

Neste tocante, Levy (1993, p.10) afirma que

[...] a sucessão da oralidade, da escrita e da informática como modos fundamentais de gestão social do conhecimento não se dá por simples substituição, mas antes por complexificação e deslocamento de centros de gravidade. O saber oral e os gêneros de conhecimento fundados sobre a escrita ainda existem, é claro, e sem dúvida irão continuar existindo sempre.

Portanto, milhares de anos foram necessários para espécie humana aperfeiçoar seus sistemas de comunicação. Contudo, é mister extrair desta abordagem os processos evolutivos humanos em compasso com a comunicação e os meios de produção capitalista a partir do final do século XIX, pois foi um período de

[...] invenção dos sistemas técnicos básicos da comunicação e do princípio de livre comércio, [...] viu nascer noções fundadoras de uma visão de comunicação como fator de integração das sociedades humanas. Centrada de início na questão das redes físicas, e projetada no núcleo da ideologia do progresso, a noção de comunicação englobou, no final do século XIX, a gestão das multidões humanas. (MATTELART, 2005, p. 13).

Tendo em vista que “[...] a natureza dos processos de comunicação de uma sociedade está significativamente relacionada com praticamente todos os aspectos da vida diária de sua gente” (DEFLEUR & ROKEACH, 1993, p. 25) fica evidente, em função do avanço tecnológico, como a referida gestão de multidões, fez a comunicação de massa assumir proporções continentais.

Cabe ressaltar que neste momento histórico, o mundo viveu a tensão causada pelo choque entre nações imperialistas que resultou, nos primeiros anos do século XX, a primeira Guerra Mundial. Vivia-se na Europa, por ocasião das unificações da Itália e da Alemanha um surto nacionalista conservador gerador de tensão e de novas configurações geográficas oriundas da idéia de território e a noção de Estado. O espaço físico tornou-se referência essencial para a organização da sociedade.

---

<sup>19</sup> Os autores dividem a história dos sistemas de comunicação em eras, a saber: Era dos Símbolos e Sinais; Era da Escrita; Era da Impressão, Era da Comunicação em Massa e; Era dos Computadores.

Enquanto os europeus neocolonizavam fatias consideráveis do mundo, e dividiam-se em políticas de alianças que indicavam um eminente choque de interesses, os Estados Unidos da América iam aos poucos se constituindo como grande nação capitalista que, com o advento da I Guerra, influenciaram o destino do conflito e se consolidaram como grande potência mundial nas primeiras décadas do século XX.

Neste período de consolidação do *american way of life*, durante

[...] a década de 1910, a comunicação nos Estados Unidos encontra-se ligada a um projeto de construção de uma ciência social sob bases empíricas. A Escola de Chicago é a sua sede. Seu enfoque microssociológico dos modos de comunicação na organização da comunidade harmoniza-se com uma reflexão sobre o papel da ferramenta científica na resolução dos grandes desequilíbrios sociais. A supremacia dessa escola durará até as vésperas da Segunda Guerra Mundial. (MATTELART, 2005, p. 29).

Foi neste período (primeira década do século XX) que, em se tratando de comunicação de massa, “[...] o cinema virou uma forma de divertimento familiar. Isto foi seguido em 1920 pela criação do rádio doméstico e, nos anos 40, pelo início da televisão doméstica” (DEFLEUR & ROKEACH, 1993, p. 41).

Conforme afirma Belloni (2006, p.7), do “[...] cinema mudo às redes telemáticas, as principais instituições sociais foram sendo transformadas por estas tecnologias que, nos dias de hoje [...] estão compreendidas na expressão *tecnologias de informação e comunicação* (TIC).”

Nestas transformações, percebe-se como a comunicação de massa surgiu e passou a ser conduzida no século XX. Os filmes, por exemplo, que atendiam uma modalidade de divertimento, de acordo com Adorno (1985) “[...] são feitos de forma que sua apreensão adequada exige, é verdade, presteza, dom de observação, conhecimentos específicos, mas também de tal sorte que proíbem a atividade intelectual do espectador, se ele não quiser perder os fatos que desfilam velozmente diante de seus olhos” (ADORNO, 1985 p. 119).

Voltando-se para entretenimento familiar num primeiro momento, os filmes assumiram um papel persuasivo, engajados pelo contexto então belicoso, o qual abatia o mundo nas primeiras décadas do século XX.

A Grande Guerra dera à indústria do filme norte-americano um impulso sem precedentes. [...] A posição política dos Estados Unidos na Primeira Guerra Mundial [...] teve o mais expressivo impacto no cinema norte-americano como veículo de massa. Tornou-o um veículo de significado mundial. (DEFLEUR & ROKEACH, 1993, p. 95).

Uma vez ampliada consideravelmente a abrangência dos meios de comunicação em sua função persuasiva, a eficácia despótica da informação consistia

[...] em ocultar, do melhor modo possível, o controle totalitário dos pensamentos, dos gestos, da palavra, enfim do desejo. O sistema de informação desempenha aí um papel fundamental. De fato, a informação pode ser experimentada como uma dopagem, um vício, alimentados pela sociedade industrial monopolística” (SODRÉ, 1984, p. 45).

Adorno ao se referir a esta natureza monopolizadora dos meios de comunicação de massa, sobretudo no que diz respeito ao poder de persuasão da televisão (que apresenta uma forma de compreensão da realidade) afirma que “[...] é possível referir-se a televisão enquanto ela se coloca diretamente a serviço da formação cultural, ou seja, enquanto por seu intermédio se objetivam fins pedagógicos (porém) existe uma espécie de função formativa ou deformativa operada pela televisão como um tal em relação à consciência das pessoas” (ADORNO, 1995, p. 76).

Adorno atribui em sua afirmativa, uma função deformativa exercida pela televisão, de maneira a sinalizar que o

[...] espectador não deve ter necessidade de nenhum pensamento próprio, o produto prescreve toda a reação: não por sua estrutura temática – que desmorona na medida em que exige o pensamento - mas através de sinais. Toda ligação lógica que pressuponha um esforço intelectual é escrupulosamente evitada” (ADORNO, 1985, p.128).

Referindo-se a televisão, Sodré (1984) diz que esta tem sido um meio de dominação da *indústria cultural*, termo conhecido desde 1947 a partir da obra *Dialética do Esclarecimento*, de Adorno e Horkheimer. Tais autores tinham como objetivo denunciar que, nas relações de troca de mercadorias a que são reduzidas todas as relações sociais, o produto cultural perde seu sentido, deixa de ser arte ou cultura e passa ter um valor de troca. Como se atendessem a valores capitalistas ligados a produção em série, típica da era industrial, o produto cultural perde sua característica peculiar – sua unicidade.

Diante deste quadro de reificação da cultura, os telespectadores, são “[...] reduzidos a um simples material estatístico, [...] distribuídos nos mapas dos institutos de pesquisa em grupos de rendimento assinalados por zonas vermelhas, verdes e azuis” (ADORNO, 1985, p.116).

Assim sendo, é possível entender como a indústria cultural está intimamente ligada ao sistema capitalista, interessado na formação de consumidores acríticos. Para Adorno (1995, p.

79), a televisão “[...] deveria conduzir as pessoas, por exemplo, à capacidade de desmascarar ideologias; deveria protegê-las ante identificações falsas e problemáticas [...]”.

Ou seja, o autor estabelece que a televisão deve possibilitar a formação crítica de seus telespectadores. Porém, o modelo que parece persistir é aquele em que os

[...] produtores olham os receptores não como parceiros co-presentes, num diálogo, mas como espectadores anônimos a quem eles devem agradar, persuadir, entreter e informar, cuja atenção eles podem ganhar ou perder e cuja audiência é a condição *sine qua non* da existência de suas atividades”(THOMPSON,1998, p.92).

Tendo em vista a natureza formadora bem como deformadora na relação entre produtores e receptores, Silva e Altoé (2010) afirmam que a

[...] televisão é o veículo de maior penetração e disseminação de mensagens. Por apresentar os traços da ideologia do capitalismo, é considerada o ícone representativo da indústria cultural. [...] induz o telespectador a desenvolver a necessidade de consumo por meio de bens simbólicos, mesmo reafirmando estar sempre em função de seu público com serviços gratuitos. A imagem é seu produto e a informação sua mercadoria, transmitidas por meio do entretenimento e lazer. (p.1).

Fica evidente para estes autores que a influência exercida pela televisão, enquanto uma espécie de interlocutora da indústria cultural é o de vender produtos por meio de uma narrativa imagética, tendo na informação a mercadoria a ser adquirida simbolicamente pelo telespectador. Como que numa constante barganha, a televisão estimula o consumo ao atender os interesses daqueles que se apropriam de seus serviços. Belloni afirma que “[...] de fato, a televisão é apenas um produto da tecnologia, uma máquina que, ao ser inventada, exigiu que se inventasse também seu uso (valor) e acabou impondo-se ao homem, acorrentado-o ao lazer fácil e barato, à representação em lugar da experiência” (BELLONI, 2001, p.58).

Portanto, de acordo com estes autores, a televisão presta a indústria cultural a função de angariar consumidores a partir daquilo que simbolicamente é repercutido como mercadoria, neste sentido, informação sem um compromisso de formar telespectadores críticos. Enquanto sistema tecnológico, a televisão “[...] atravessa grandes transformações e vive uma nova fase no seu desenvolvimento material, tanto nos modos de difusão quanto de produção de linguagens” (OROFINO, 2005, p. 73).

Esta nova fase pode estar ligada a importância de se colocar em questão, numa perspectiva educacional, o debate sobre os meios de comunicação de massa e suas repercussões na escola. Zuin (1995) afirma que

Os meios de comunicação de massa, enquanto instrumentos responsáveis pela propagação de valores e normas de comportamento, também como as formas como suas lógicas medeiam e estruturam as relações sociais, inclusive as desenvolvidas nas escolas, são questões que necessariamente devem ser debatidas e pesquisadas. (p. 172).

Portanto, mesmo condicionada ao entretenimento a qualquer custo para manter elevado os índices de audiência e tendo em vista seu desenvolvimento técnico, não se descarta o potencial educativo da televisão, daí a necessidade pelo debate e pesquisas sobre este tema para integrar, em parte, a grade curricular de propostas para formação continuada de professores para o uso das TIC. Qualquer que seja a proposta, a mesma não pode estar alheia ao fluxo de informação produzido pelas diversas mídias pois, é aí que reside, criteriosamente, uma possível produção de conhecimento. De acordo com Kellner (2001):

Numa cultura contemporânea dominada pela mídia, os meios dominantes de informação e entretenimento são uma fonte profunda e muitas vezes não percebidas de pedagogia cultural: contribuem para nos ensinar como nos comportar e o que pensar e sentir, em que acreditar, o que temer e desejar [...] Aprendendo como ler e criticar a mídia, resistindo à sua manipulação, os indivíduos poderão fortalecer-se em relação à mídia e a cultura dominantes. (KELLNER, 2001,p.10).

Percebe-se que, pelo viés do consumo e entretenimento, surge uma pedagogia midiática obscurantista, capaz de influenciar comportamentos e desejos dos telespectadores, manipulando de maneira velada, a formação de um indivíduo que só irá se libertar da influência midiática, a partir do momento em que aprender a lançar um olhar crítico sobre o que lhe é apresentado como informação por meio da imagem.

Considera-se, portanto, que “[...] o consumo de imagens tornou-se um fato diário em nossa vida social; “[...] em nossa sociedade a linguagem gráfica ocupa um espaço cada vez maior” (ARILLO e GONZÁLEZ, 2003, p.13).

Esta sociedade a qual se referem os autores está sujeita aos avanços propiciados pelos sistemas digitais<sup>20</sup> que amplificam a velocidade de difusão da informação por meio da imagem. Tendo em vista metas comerciais e políticas institucionais, as emissoras televisivas, como meio para estas imagens, não são imparciais, portanto,

---

<sup>20</sup> Aqueles que permitem que a informação seja organizada eletronicamente em bytes, em pequenas unidades discretas de informação que podem ser comprimidas durante a transmissão e descomprimidas na chegada. Isto permite que uma quantidade bem maior de informação possa se deslocar por qualquer conduto dado, seja ele o cabo, satélite ou sinais terrestres (isto também abre zonas do espectro de uso não utilizadas previamente) e em grande velocidade sobre longas distâncias. Na realidade, o impacto das novas tecnologias em geral e dos sistemas digitais em particular pode ser resumido em termos de velocidade, volume e distância. O que quer dizer maior informação em maior velocidade em longas distâncias (BARKER, 1999, p. 48).

[...] não podemos perder de vista o fato de que a mídia dominante continua a atender aos interesses do mercado e não aos interesses dos telespectadores – muito menos aos anseios das crianças e adolescentes – enquanto cidadãos. E, neste sentido, a grande tendência é a de que os textos midiáticos façam prevalecer as representações dominantes que sustentam o ideário de uma sociedade de consumo excludente, que incentiva o descartável e o predatório. (OROFINO, 2005, p. 44).

Porém, a televisão, como McLuhan afirma, não criou a mensagem ou a informação, apenas “[...] acelerou e ampliou a escala das funções humanas [...]” (McLUHAN, 1979, p.22).

Ou seja, ao se analisar a influência da televisão na vida das pessoas, é preciso entender seu papel dinamizador no que diz respeito à difusão da informação e não concebê-la como a ferramenta criada exclusivamente para alienar os telespectadores.

No âmbito educacional a televisão enquanto recurso técnico oferece diversas formas de mediação com o conhecimento, como é o caso da *TV Multimídia* e seus aspectos técnicos.

É preciso entender a televisão não apenas sobre o prisma das emissoras, carregadas de ideologias, compromissos mercadológicos e aspectos políticos que as permeiam. Faz-se necessário ilustrar como a imagem, componente essencial da televisão, pode de fato ser uma aliada na concepção/composição de uma grade curricular voltada à formação de professores para o uso das TIC.

### 3.3 Imagem

Referências ligadas ao uso da imagem podem ser verificadas nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a disciplina de história. Este documento ilustra o trabalho com vestígios e fontes históricas plausíveis de serem vinculadas a uma prática docente suportada pela *TV Multimídia*. Importante ressaltar que este aparelho não é, em nenhum momento, evidenciado nas Diretrizes, contudo, o que segue, aproxima-se de seu uso:

Ao trabalhar com vestígios na aula de História, é indispensável ir além dos documentos escritos, trabalhando com os iconográficos, os registros orais, os testemunhos de história local, além de documentos contemporâneos, como: fotografia, cinema, quadrinhos, literatura e informática. Outro fator a ser observado é a identificação das especificidades do uso desses documentos, bem como entender a sua utilização para superar as meras ilustrações das aulas de História. (SEED-PR, 2009, p. 69).

Entende-se que os documentos contemporâneos exemplificados nesta citação podem estar vinculados à prática docente em história por meio dos recursos da *TV Multimídia*. Porém, antes de descortinar os referenciais metodológicos propostos pelas diretrizes,

plausíveis de serem adaptados ao uso da *TV Multimídia*, é importante ressaltar que dentre os diversos aspectos pertinentes a televisão, esta pesquisa irá se ater especificamente a imagem. Questionamentos relevantes, baseando-se em autores de áreas distintas, porém voltados ao estudo da imagem ou das TIC (ARILLO e GONZÁLEZ, 2003; AUMONT, 1993; e BELLONI, 2001) irão contribuir para a conclusão deste capítulo.

A partir da fundamentação teórica que será discorrida, considera-se importante, na medida em que se realiza a leitura, ter em mente algumas indagações, tais como: *o que representa a imagem para os professores ao planejarem uma aula de história com este recurso? O que faz chamar a atenção numa imagem a ponto de ser vinculada à prática docente em história? As imagens são destinadas para quem ou para quais usos educacionais? Seria um elemento de mediação para consolidação da informação em conhecimento? Ou no caso da prática docente em história, seria a imagem um elemento essencial para a análise de um determinado passado histórico?*

A luz dos temas estruturantes que fundamentam este capítulo, entende-se que tais questionamentos são relevantes na concepção de uma grade curricular de formação de professores de história para o uso das TIC.

Insiste-se no diálogo entre as áreas da Comunicação e Educação uma vez que podem servir de elemento norteador na busca por soluções práticas que envolvam as TIC e as iniciativas de formação. Também ampliam os questionamentos quanto à viabilidade de inserir no cotidiano escolar, as tecnologias de informação e comunicação, uma vez que a “[...] entrada das TIC nas escolas ocorreu sobretudo como resultado da pressão do mercado, estando a instituição escolar em franca defasagem com relação às demandas sociais e à cultura das gerações mais jovens” (BELLONI, 2001, p.17).

A partir deste ponto de vista, por exemplo, pode-se questionar: *se as TIC surgiram como uma imposição mercadológica para os estabelecimentos de ensino, podem ser considerados, realmente, importantes para a prática docente?*

Este e tantos outros questionamentos poderão ser instigados na medida em que o leitor deparar-se com as discussões propostas.

### **3.3.1 Importância e funções da imagem**

Costa (2005, p.35) afirma que a imagem era apenas um adereço na esfera educacional “[...] na divulgação científica e na produção literária, porém, hoje, os mais diversos campos

do saber, da produção e da comunicação humana se apóiam na linguagem visual e na representação imagética”.

Uma vez estabelecida a importância da imagem, Arillo e González (2003) posicionam-se da seguinte maneira:

A imagem apresenta a cada dia maior importância como meio de expressão em nossa sociedade, o que provoca um aumento contínuo do patrimônio gráfico. Ela está presente tanto no mundo cultural (visualização de peças e edifícios artísticos, exposição de fotos, indústria cinematográfica, identificação e difusão de objetos de museu...) quanto no mundo científico (visualização de processos, estudos climáticos, medições e localizações geográficas e arqueológicas, observações e diagnósticos médicos, identificações legais...). (p.11-12).

Percebe-se nestes autores a afirmação que as funções da imagem na sociedade atual não se polariza apenas em um segmento, ou seja, não é privilégio do meio científico. A grande demanda de imagens tem possibilitado um constante aumento de sua produção, referência para o desenvolvimento do que eles chamam “patrimônio gráfico”, isto é, na medida em que se armazenam imagens, surge uma nova forma de arquivamento do passado. Em tese, o tratamento adequado deste passado apresentado por uma narrativa imagética pode torná-lo um passado histórico<sup>21</sup>.

Uma vez estabelecida a imagem como um referencial para o estudo do passado histórico, é importante ilustrar o que Aumont, há quase duas décadas, definia como sendo funções da imagem e seus modos principais:

a) o modo simbólico: inicialmente, as imagens serviram de símbolo, para ser mais exato, de símbolos religiosos, vistos como capazes de dar acesso à esfera do sagrado [...]; b) modo epistêmico: a imagem traz informações (visuais) sobre o mundo, que pode ser conhecido, inclusive em alguns de seus aspectos não visuais [...]; c) modo estético: a imagem é destinada a agradar seu espectador, a oferecer-lhe sensações específicas. (AUMONT, 1993, p.79).

Sem intenção de fragmentar, mas sim aprofundar-se num dos modos expostos, será dado enfoque ao *modo epistêmico*. De acordo com o questionamento de Levy (1993, p. 21):

Seria a transmissão de informações a primeira função da comunicação? Decerto que sim, mas em um nível mais fundamental o ato de comunicação define a situação que vai dar sentido às mensagens trocadas. A circulação de informações é, muitas vezes, apenas um pretexto para a confirmação recíproca do estado de uma relação.

É preciso ater-se ao fato de que a informação (representada pela imagem) neste sentido, atenderá um propósito voltado ao conhecimento. Tem-se na leitura da imagem,

---

<sup>21</sup> O conceito de passado histórico será apresentado pormenorizadamente no terceiro capítulo.

portanto, um elemento fundamental da efetivação da televisão e seus recursos técnicos como um elemento que contribuirá na mediação do conhecimento. Porém, não se descarta os demais modos apontados por Amount (1993) sobretudo o estético, elemento potencialmente importante na busca da efetivação do conhecimento por meio da imagem.

Ao falar da imagem, Belloni (2001) afirma que “[...] vivemos numa civilização da imagem que, com a difusão do cinema e da televisão, ter-se-ia tornado a base de comunicação entre os homens e da difusão de mensagens substituindo-se a palavra escrita” (p.57-58).

A autora vai além da constatação de que se vive hoje em uma civilização da imagem. Traz em seus estudos, a influência imagética na formação da consciência do homem uma vez que as “[...] imagens do mundo difundidas pela mídia formam a consciência que os homens têm do mundo real e de seu papel neste mundo” (BELLONI, 2001, p.59).

A cerca desta última afirmação, cabe aqui algumas considerações: primeiro, este conceito de consciência não é o que se busca ilustrar nesta pesquisa, como poderá ser visto detalhadamente no terceiro capítulo, a luz dos conceitos de Rusen; segundo, mesmo diante de um homem do senso-comum (supõe-se que a autora aponta para isso) não é possível afirmar que as imagens formam em todos os homens uma ideia de mundo real<sup>22</sup>. Seria necessário categorizar que tipo de homem é esse e conseqüentemente, qual a consciência que o envolve. Fato é que não parece plausível generalizar que o homem de hoje tem sua consciência formada a partir das imagens que ele supostamente entende, representarem o mundo real.

Belloni (2001, p. 59) ainda argumenta que no Brasil “[...] a maioria da população passou diretamente da transmissão oral e pessoal para o rádio e a televisão sem passar pela palavra escrita.” Desta forma, a referida autora procura demonstrar a importância dos veículos de comunicação no Brasil. Para ela, a força da representação das imagens e suas “[...] possibilidades de analogia direta com objetivos conhecidos, fazem das mensagens televisuais e cinematográficas uma presença mágica e difusa que envolve o mundo da civilização industrial aos olhos das novas gerações” (BELLONI, 2001, p.60).

Para realmente ser possível afirmar a influência das imagens e de suas representações, faz-se necessário recorrer aos pontos de vista de Arillo e González (2003, p.14) quando afirmam que a “[...] aproximação ao conteúdo das imagens não pode ser unidirecional uma vez que elas apresentam significação em diferentes níveis e momentos.”

---

<sup>22</sup> Para Belloni (2001, p.60): “A mídia parece cada vez mais substituir com suas imagens factícias as experiências realmente vividas. Ao mundo real incorpora-se o mundo representado. E esta representação tem força real, possui esta objetividade material conferida pela técnica”.

Diante desta afirmativa, os referidos autores propõem um evidenciamento dos níveis de significação da imagem, estabelecendo funções, nível de categoria, descrição e exemplos pertinentes. Entender quais elementos definem a essência da imagem é uma prerrogativa técnica importante na tentativa de estabelecer como um suposto mundo real apresenta-se diante dos olhos dos telespectadores. Olhares, percepções e interpretações podem ser diferenciados, resultando ou não em conclusões similares no que diz respeito à formação de uma consciência conforme aponta Belloni em citação anterior. São muitos os elementos que compõem a imagem e para melhor ilustrá-los, é importante estar atento as suas funções (identificadora, descritiva e interpretativa), seus níveis e categorias (biográfico, conteúdo estrutural, etc.) bem como o que pretendem descrever, ou até mesmo, narrar, se for levada em consideração o conceito de narrativa imagética (informações sobre a imagem, objeto significativo, classificações, etc.) A tabela a seguir, adaptada dos estudos e apontamento de Arillo e González (2003) fornecem diversos dados a cerca destes critérios e para melhor abordá-los, apresenta para cada um, exemplos de como os níveis de significação da imagem podem ser concebidos.

TABELA 2 – A IMAGEM: NÍVEIS DE SIGNIFICAÇÃO

Função	Nível e Categoria	Descrição	Exemplos
Identificadora	Biográfico	Informações sobre a imagem como documento	Autor, data de criação, tamanho, cor, título, técnica empregada, local...
	Conteúdo estrutural	Objetos significativos e sua relação física na imagem	Tipos de imagem, composição, posição e tamanhos relativos...
Descritiva	Conteúdo de conjunto	Classificação genérica da imagem	Tipo de imagem: retrato, paisagem, documentário...
	Precisão dos objetos	Identificação de cada objeto	Nome próprio e detalhes de cada pessoa e de cada objeto
Interpretativa	Interpretação da imagem em conjunto	Disposição do conjunto	Palavra ou frase que resume a imagem: feliz, horrível...
	Interpretação dos objetos	Disposição dos objetos individuais	Alguém triunfante, alguém derrotado

FONTE: ADAPTADO DE ARILLO E GONZALEZ (2003)

Antes mesmo de ponderar sobre as influências ideológicas da linguagem imagética ou até mesmo, das potencialidades positivas de seu uso educacional, é importante ater-se a estes aspectos técnicos. Quando se coloca em questão a prática docente em história apoiada pela imagem por meio da *TV Multimídia*, tais fatores precisam ser considerados, inclusive, conceber a imagem a qualidade de fonte histórica.

### 3.3.2 A imagem como fonte histórica

Este item enfatizará os comentários e sugestões presentes nas Diretrizes Curriculares de História pertinentes ao uso da imagem enquanto documento ou fonte histórica. De acordo com as Diretrizes:

O trabalho pedagógico com diversos documentos e fontes exige que o professor esteja atento à rica produção historiográfica que tem sido publicada em livros, revistas especializadas e outras voltadas ao público em geral, muitas das quais disponíveis também nos meios eletrônicos. (SEED-PR, 2009, p.71).

Para realmente adentrar-se nas possibilidades de uso da *TV Multimídia*, é importante ilustrar que as “[...] imagens, livros, jornais, histórias em quadrinhos, fotografias, pinturas, gravuras, museus, filmes, músicas são documentos que podem ser transformados em materiais didáticos de grande valia na constituição do conhecimento histórico” (SEED-PR, 2009, p.78).

Neste tocante, Martins (2008) afirma que na

[...] medida em que a cultura histórica é o pano de fundo das relações sociais, não restrita apenas às questões especializadas do campo da pesquisa e do ensino formais de história, importa incluir na reflexão itens do seguinte teor: história na literatura, história nas ciências ditas exatas e naturais [...], romances históricos, história no teatro e na música, história nos quadrinhos, na fotografia, no rádio, no cinema, na televisão e no grafismo eletrônico [...] e muitos outros aspectos mais. (p.20).

Tendo em vista aspectos ligados a imagem, seu uso nas aulas de história pode ser um recurso eficiente para desmitificar verdades absolutas induzidas pela própria imagem bem como modos diversos de interpretação diante de uma fonte histórica que não se resume a um texto impresso. Assim sendo, “[...] ensinar História é construir um diálogo entre o presente e o passado, e não reproduzir conhecimentos neutros e acabados sobre fatos que ocorreram em outras sociedades e outras épocas” (CAINELLI e SCHIMDT, 2004, p.52).

Uma vez utilizada (a imagem) na construção do diálogo entre presente e passado faz-se necessário ilustrar que o trabalho com documentos históricos exige formas diferentes de

avaliação. Cainelli e Schimdt<sup>23</sup> (2006) demonstram sugestões de avaliações para documentos constituídos por imagens.

Ainda no que diz respeito a um melhor aproveitamento da imagem no processo de avaliação proposto por professores de história, torna-se relevante um apontamento de Arillo e González (2003). De acordo com estes autores

[...] para compreender um texto é preciso saber ler; para nos aproximarmos de uma imagem fotográfica é preciso também saber ver. A observação dos princípios técnicos pode [...] constituir-se em orientação para a adequada realização das tarefas próprias dos analistas e conservadores dos documentos baseados em imagem. (p.8).

Neste exemplo, tais autores utilizam como referência a imagem fotográfica, o que torna plausível a referência para este trabalho uma vez que a *TV Multimídia* possui recursos para que este tipo de imagem seja vinculada nas aulas de história. Percebe-se que a realização de tarefas e avaliações próprias, consubstanciadas por este recurso, carecem de um olhar técnico sobre os princípios que norteiam a produção de uma imagem. Esta atenção, antecede a própria especificidade da didática da história.

De fato, parece imprescindível considerar aspectos técnicos da imagem numa proposta de formação continuada para o uso da *TV Multimídia* nas aulas de história que vão além da didática específica que envolve a prática docente. Portanto, ao se propor iniciativas que apoiem e não afastem os professores de história do uso das TIC, é preciso considerar que há

[...] nos documentos audiovisuais muitos elementos formais que afetam seu significado. [...] o modo como esses documentos foram produzidos apresenta considerações temáticas. É o caso de pessoas que intervêm nos programas, filmes e documentários (apresentadores, moderadores ou público em geral), dos locais de filmagem (estúdios e extensões) e de outros aspectos da realização dos documentos, tais como iluminação, decorações, animação, cenografia, entre outros. (ARILLO e GONZÁLEZ, 2003, p.17).

Pode-se notar que os elementos que afetam a imagem são variados e muitos deles são impactados pela intervenção humana por meio de um determinado artefato técnico. De acordo com Belloni (2001):

---

<sup>23</sup>Apud SEED-PR(2009, p.81); “Identificação: identificar o tema, a natureza da imagem, a data, o autor, a função da imagem e o contexto; Leitura: observar a construção da imagem – o enquadramento, o ponto de vista, os planos. Distinguir os personagens, os lugares e outros elementos contidos na imagem; Explicação: explicar a atuação do autor de acordo com o suporte e contexto de produção da imagem; Interpretação: compreender a perspectiva da imagem, o valor do testemunho sobre a época e os símbolos”.

Como se dizia a propósito da televisão, o importante, pois, é, saber o que as pessoas fazem com estes artefatos técnicos. A noção de impacto ganha, então, uma significação nova, funcionando como uma metáfora (isto é, um artifício retórico) que nos ajuda a compreender uma realidade nova e complexa, como uma força externa ao sujeito (social ou individual) que o modifica. Todavia, a direção e a intensidade desta modificação não estão contidas nas virtualidades das técnicas, mas dependem das opções da sociedade. (p.21-22).

Constata-se que a disponibilidade de recursos técnicos, como os oferecidos pela multimídia, não excluem o poder de escolha dos indivíduos. Neste aspecto, não é a televisão em si que cria a dependência, mas sim as escolhas de quem está se apropriando de seus recursos.

Uma maneira coerente de se optar pela escolha da *TV Multimídia* numa proposta de formação continuada está em mediatizar<sup>24</sup> o conhecimento, estabelecendo uma relação entre recursos técnicos e didática específica da área do professor. Conforme aponta Belloni (2001)

Do ponto de vista da produção de materiais pedagógicos, mediatizar significa definir as formas de apresentação de conteúdos didáticos, previamente selecionados e elaborados, de modo a construir mensagens que potencializem ao máximo as virtudes comunicacionais do meio técnico escolhido no sentido de compor um documento auto-suficiente, que possibilite ao estudante realizar sua aprendizagem de modo autônomo e independente (p.26).

A escolha do meio técnico bem como a intenção de gerar novas possibilidades de ensino por meio das TIC “[...] exige mudanças radicais nos modos de compreender o ensino e a didática” (BELLONI, 2001, p.27).

Oliveira (2006, p. 11) referindo-se ainda a geração de novas possibilidades de ensino a partir das TIC, afirma que a “[...] utilização continuada dessas tecnologias requer preparo diário para saber lidar com as mesmas, para resolver problemas, do mais simples aos mais complexos, que aparecem no cotidiano educacional”.

A utilização continuada a qual se refere o autor, no tocante a imagem, precisa considerar que a transmissão da informação é diferente a de um texto, uma vez que reflete objetos que tornam sua significação peculiar. Na imagem, de acordo com Arillo e González (2003, p.48) existem três níveis de significação. A saber:

---

<sup>24</sup> *Mediatizar* significa [...] codificar as mensagens pedagógicas, traduzindo-as sob diversas formas, segundo o meio técnico escolhido (por exemplo, um documento impresso, um programa informático didático, ou um videograma), respeitando as “regras da arte”, isto é, as características técnicas e as peculiaridades de discurso do meio técnico (BLANDIN, 1990, p.90); A mediatização do processo de ensino-aprendizagem, aproveita “[...] ao máximo as potencialidades comunicacionais e pedagógicas dos recursos técnicos: criação de materiais e estratégias, metodologias; formação de educadores (professores, comunicadores, produtores, tutores); produção de conhecimento”. (BELLONI, 2001, p.09)

- a) O que é evidente
- b) O que é contextual
- c) O que é intrínseca e simbolicamente explicativo

Tais níveis consideram desde uma visão objetiva da imagem (o que é evidente) até os aspectos relacionados à interpretação iconográfica (simbolicamente explicativo) como, por exemplo, “[...] o amor vencido pela beleza, a beleza aplicada ao erótico, [...] êxito e felicidade que os publicitários pretendem associar a um determinado produto, como objeto de anúncio” (ARILLO e GONZÁLEZ, 2003, p.48-49).

Diante destes níveis de significação, tais autores também alegam que *tempo* e *espaço* são aspectos temáticos da imagem. Uma imagem transmite um momento e um lugar determinados, porém, também é necessário considerar o que antecede a criação, ou seja, os critérios de seu próprio autor. Assim sendo:

A objetividade da imagem se depura a partir do momento exato em que ela se realiza: o fotógrafo ou o cinegrafista utilizam sua máquina para oferecer-nos aspectos da realidade que nos apresentam segundo suas tendências, tanto ideológicas como técnicas. [...] desde que se inicia a criação de uma imagem, ela vai se enchendo de significado até o momento de sua conformação final. (ARILLO e GONZÁLEZ, 2003, p.51-52).

As diversas possibilidades que permeiam o significado de uma imagem produzida reúnem tendências de quem a concebeu. Num sentido ideológico e possivelmente estético, a

[...] televisão, ao pretender reproduzir o universo real em sua complexidade, constrói um simulacro do mundo em que o indivíduo acaba se encontrando, assumindo as imagens produzidas como se fossem sua vida real. E estas imagens penetram a realidade, transformando-a, dando-lhe forma. (BELLONI, 2001, p.57).

Mesmo com a intenção de dar forma a realidade, o conteúdo da imagem pode receber diferentes atribuições haja vista a subjetividade de quem as recebe, isto é, o que lhe é atribuída “[...] depende não só do representado na imagem, mas também da bagagem psicológica de quem interpreta” (ARILLO e GONZÁLEZ, 2003, p.85).

Além da necessidade de considerar variantes de interpretação, estes autores também afirmam que a análise de conteúdo dos documentos audiovisuais, requer profundidade para uma “[...] visualização completa dos mesmos. Isso implica na necessidade de muito tempo para a realização da análise de conteúdo” (ARILLO e GONZÁLEZ, 2003, p.101).

Portanto, corroborando com estes autores no que concerne a importância de um tempo estendido para realizar a análise do conteúdo de uma imagem, pode surgir a seguinte

indagação: *além de uma formação continuada adequada, teriam os professores, dada as suas rotinas, tempo necessário para planejarem coerentemente suas práticas em torno das TIC?*

Por se tratar de inovação, a formação continuada pode ser um artifício que contribua paralelamente na atualização dos professores que já atuam em sala de aula e que possivelmente não foram preparados durante a graduação a cerca do uso das TIC na Educação. Requer esforços que vão muito além da presença da *TV Multimídia* nos estabelecimentos de ensino, supostamente dependentes da vontade docente em utilizá-los. Conforme aponta Oliveira (2006):

A tendência da formação dos professores para utilização das TIC implica em mudanças de atitudes, mudanças estas que levam os professores a adotarem estratégias de resistências ou de abertura, dependendo, portanto, de como elas estão sendo incorporadas e das concepções que estão sendo veiculadas [...]. (p.17).

É no mínimo coerente, adotar como estratégia, dialogar com os professores, ou seja, estar atento às suas próprias expectativas em relação ao uso das TIC. Uma formação continuada adequada, incorporada ao cotidiano escolar de maneira não traumática, pode ser justificada a partir de teóricos e exemplos práticos desmistificadores de preconceitos tais como “a máquina vai substituir a importância do professor”, ou “a partir de agora, todo o professor é obrigado a usar as TIC”.

Modelos inovadores que considerem não apenas os instrumentos podem aproximar os professores de metodologias e finalidades da educação que realmente suscitem melhorias na qualidade da prática docente.

### **3.3.3 A narrativa dos audiovisuais**

O ato de narrar é intrínseco ao ofício do professor de história. Possivelmente, a relação que se estabelece em sala de aula entre professores e alunos, no tratamento de qualquer conteúdo ou área, se faz por uma narrativa.

Conforme anunciado em algumas passagens no transcorrer deste trabalho, a opção de conceito de narrativa histórica adotada aqui vai ao encontro do que o estudioso alemão Jörn Rüsen sustenta. Tal conceito será devidamente tratado no terceiro capítulo, numa tentativa de aproximá-lo com o que pode ser considerado como narrativa imagética, ou seja, a narrativa produzida pelos audiovisuais. Importante ressaltar que esta opção (de compartimentar os conteúdos estruturantes desta fundamentação teórica) se dá pelo fato de que é necessário

demonstrar por meio de alguns teóricos, a complexidade de diversas áreas que estariam aptas a integrarem uma proposta de formação continuada para o uso das TIC na prática docente em história. Por isso, acredita-se, nesta pesquisa, que temas relacionados às áreas de Educação e Comunicação são necessários para servirem de prelúdio, antecipando questões técnicas importantes no diálogo com a área específica de história. Desta maneira, a integração entre as TIC e os processos educacionais respeitará o que Belloni (2001, p.13) sugere:

- Ir além das práticas meramente instrumentais, típicas de um certo “tecnicismo” redutor ou de um “deslumbramento” acrítico;
- Ir além da visão “apocalíptica”, que recusa comodamente toda tecnologia em nome do humanismo, remetendo a questão para as calendas gregas e favorecendo práticas conformistas e não reflexivas derivadas de pressões do mercado, e
- Dar um salto qualitativo na formação de professores, uma mudança efetiva no sentido de superar o caráter redutor da tecnologia educacional, sem perder suas contribuições, para chegar à comunicação educacional.

Somado a estes fatores, a integração com a didática histórica torna legítima uma proposta de formação continuada para o uso das TIC na prática docente.

Isto posto, sobre a narração nos audiovisuais, Arillo e González (2003) apontam que os

[...] programas de televisão e os filmes conformam unidades documentárias com um discurso duplo: o que define a sucessão de imagens em torno do argumento da mensagem e o textual, que conhece-se como roteiro. [...] A imagem possui a vantagem de ser reutilizada distante do contexto em que foi gravada, ou do qual teve seu primeiro uso. Esta adaptabilidade dos documentos visuais permite sua introdução não contraditória em novos contextos de uso. (p.124).

Percebe-se uma possível flexibilidade que o tratamento adequado da imagem pode garantir a prática docente em história quando os autores alegam que a utilização de documentos visuais em contextos distintos a sua criação não é contraditória. De fato, como recurso técnico, a imagem neste sentido pode ser reutilizada, todavia, o cuidado que o professor de história deve tomar está em evitar o anacronismo em sua narrativa histórica apoiada pela imagem. Seguindo o próprio raciocínio de Arillo e González (2003, p.125) ao afirmarem que a “[...] imagem comunica muito mais concretamente que mil palavras [...]” o professor de história (em tese) que adapta imagens de um contexto histórico (diferente ao que ele pretende narrar) poderá em vez de descortinar um passado histórico, reforçar a ideia de um

passado dogmático, representado pela imagem enquanto elemento que consagra uma suposta verdade única sobre acontecimentos passados. Os autores concluem que somente “[...] mediante o adequado tratamento documental, as imagens podem conservar sua utilidade informativa. Portanto, a observação de princípios técnicos aqui descritos servirá de orientação para a adequada realização das análises e conservações dos documentos baseados em imagem. (ARILLO e GONZÁLEZ, 2003, p.127).

Tal conclusão pode ser apontada como coerente, desde que haja na narrativa histórica do professor o comprometimento com os procedimentos específicos da história enquanto ciência. Estes procedimentos serão o objeto de estudo na continuidade deste trabalho, que irá tratar da prática docente em história e assim sendo, a história, assim como as áreas de comunicação e educação, será concebida neste trabalho como um conteúdo estruturante.

## 4 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA HISTÓRIA

Os capítulos anteriores deflagraram questões relevantes no que diz respeito à introdução das TIC, em especial a *TV Multimídia*, numa proposta de formação continuada para professores de história. Nesta perspectiva, o segundo capítulo estabeleceu a importância de se refletir sobre temas estruturantes, a partir de autores de áreas distintas, dedicados aos estudos dos aspectos técnicos que envolvem as tecnologias de informação e de comunicação.

Ainda em relação aos conteúdos estruturantes, este capítulo tratará de aspectos pertinentes à prática docente em história. Considera relevante, tal abordagem, uma vez que a formação continuada de profissionais desta área (para o uso da *TV Multimídia*) necessita levar em conta, também, conceitos vinculados exclusivamente a história. Neste sentido, o historiador alemão Jörn Rüsen será uma importante referência para este capítulo, sobretudo por ser um autor presente na matriz curricular das Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a disciplina de História (SEED-PR, 2009).

O leitor notará que a palavra “história”, aparecerá grafada tanto com letra minúscula, quanto maiúscula. Isso porque foi respeitada a grafia original dos autores consultados.

### 4.1 Considerações a respeito da história enquanto ciência – um olhar sob Rüsen

De acordo com Rüsen (2001, p.55) a “[...] história como ciência deve ser uma realização particular do pensamento histórico ou da consciência histórica – e esse procedimento particular deve ser visto como inserido em seus fundamentos genéricos na vida corrente. O autor em questão reforça o argumento da história como ciência<sup>25</sup> e este será o primeiro aspecto, dentre vários oriundos do seu pensamento, que esta pesquisa considerará relevante.

Rüsen procura fundamentação no pensamento histórico que ele define como científico para entender como a história caracteriza-se como ciência. Para ele, as “[...] funções do pensamento histórico aparecem não como algo relativo ao campo de aplicação exterior ao saber histórico, mas como algo intrínseco ao pensamento histórico, cuja estrutura e forma determinam de maneira marcante.” (RUSEN, 2001, p. 55).

---

<sup>25</sup> Gusmão (2004) afirma que a História ao converter-se em ciência “[...] abandona a leveza da narrativa literária e a facilidade com que se prestava a fonte para exemplificações eloqüentes em discursos públicos ou privados” (p. 29).

A maneira marcante pela qual se refere o autor, diz respeito à conexão que mantém muito próximos o pensamento<sup>26</sup> e a vida prática concreta, que resultam em operações da consciência histórica<sup>27</sup>. Assim sendo,

[...] todo pensamento em quaisquer de suas variantes – o que inclui a ciência da história -, é uma articulação da consciência histórica. A consciência histórica é a realidade a partir da qual se pode entender o que a história é, como ciência, e por que ela é necessária. (RÜSEN, 2001, p. 56).

Nesta passagem, nota-se o papel relevante que Rüsen atribui à consciência histórica partindo do entendimento de que a partir dela a história revela-se como ciência. O foco parece estar na maneira pela qual os indivíduos se posicionam, diante de suas ações no presente, para organizar o tempo passado a partir de sua consciência histórica.

No que diz respeito aos posicionamentos tomados por outros historiadores, a respeito das bases científicas da história, Collingwood (1946) afirma que uma:

[...] ciência difere de uma outra ciência por descobrir as coisas de maneira diversa. Que espécie de coisas descobriu a história? Eu respondo: *res gestae* – ações humanas praticadas no passado. [...] a história é a ciência do *res gestae*, a tentativa de responder a perguntas sobre ações humanas no passado. (p.21).

O mérito deste ponto de vista está na busca por uma justificativa plausível que torna legítima a fundamentação da história enquanto ciência.

Em seus estudos, ao se referir a uma didática pertinente a história, Rüsen (1987, p. 03) afirma que a “[...] didática da educação em história estabelece os objetivos e as formas da educação histórica dentro de um dado contexto político, social, cultural e institucional.” Tendo a ciência, como um modo particular de realização do pensamento humano, este autor procura enfatizar, sob a luz desta afirmativa, conceitos como os de narrativa, consciência e didática histórica.

<sup>26</sup> Para Rüsen (2001) “[...] o pensamento é um processo genérico e habitual da vida humana. A ciência é um modo particular de realizar esse processo. O homem não pensa porque a ciência existe, mas ele faz ciência porque pensa [...]” (p. 54).

<sup>27</sup> De acordo com Schmidt e Braga Garcia (2005, p.303) Rüsen (1992) define quatro tipos de consciência histórica: a tradicional (a totalidade temporal é apresentada como continuidade dos modelos de vida e cultura do passado); exemplar (as experiências do passado são casos que representam e personificam regras gerais da mudança temporal e da conduta humana); crítica (permite formular pontos de vista históricos, por negação de outras posições); genética (diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se articulam em uma perspectiva mais ampla de mudança temporal, e a vida social é vista em toda sua complexidade); Pais (1999, p.1) afirma: “é sabido que a História não tem um sentido independente daquele que os indivíduos lhe dão. Por isso, o estudo das formas de *consciência histórica* é uma forma de conhecimento que nos permite descobrir como os indivíduos vivem com os ‘fantasmas’ do passado e, simultaneamente, os utilizam como forma de conhecimento[...]. De facto, o que está presente na *consciência histórica* é fruto de múltiplas *representações*” (grifos do autor).

Rüsen busca evidenciar o conhecimento histórico<sup>28</sup> por meio de uma didática pertinente a história. De acordo com o referido autor, tal didática está recuperando

[...] a posição que tinha ocupado quando do início da história como uma disciplina profissional, isto é, cumprindo um papel central no processo de reflexão na atividade dos historiadores. A disciplina da história não pode mais ser considerada uma atividade divorciada das necessidades da vida prática. (RÜSEN, 1987, p.10).

Ou seja, este argumento demonstra a necessidade de considerar a vida prática, (referindo-se ao cotidiano dos indivíduos) com o estudo da história, mas precisamente com a ideia de consciência histórica, expressa por Rusen (1987) como o elemento que

[...] dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro. Se os historiadores vierem a perceber a conexão essencial entre as três dimensões do tempo na estrutura da consciência histórica, eles podem evitar o preconceito acadêmico amplamente aceito de que a história lida unicamente com o passado: não há nada a se fazer com os problemas do presente e ainda menos com os do futuro. (p.10).

Diante desta afirmação, percebe-se que o agir humano no presente estabelece uma conexão temporal entre passado – presente – futuro. Os objetivos que o homem busca em suas atitudes, contemplam a intencionalidade. Nas palavras de Rüsen, “[...] o agir é um procedimento típico da vida humana na medida em que, nele, o homem, com os objetivos que busca na ação, em princípio se transpõe sempre para além do que ele e seu mundo são a cada momento” (RÜSEN, 2001, p. 57).

Quando Rüsen afirma a intencionalidade na ação humana, refere-se ao conceito de *superávit de intencionalidade* do agir humano para além de suas circunstâncias e condições uma vez que

[..]esse superávit tem uma relação temporal: ele se manifesta sempre de modo todo especial quando os homens tem de dar conta das mudanças temporais de si e do mundo mediante seu agir e sofrer. Nesse momento tais mudanças tornam-se conscientes como experiências perante as quais o homem tem de formular intenções para poder agir nelas e por causa delas. (p. 58).

---

<sup>28</sup> “[...] conhecimento histórico é um modo particular de um processo genérico elementar do pensamento humano. Para tanto, é necessário extrair do produto cognitivo especificamente histórico tudo o que for próprio à sua particularidade científica” (RÜSEN, 2001, p. 56).

Ou seja, de acordo com o próprio autor, a “[...] consciência histórica é, assim, o modo pela qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana (RÜSEN, 2001, p.58).”

Neste sentido, Pais (1999, p.5) referindo-se a consciência histórica afirma que esta “[...] compreende uma complexa correlação de fatores que intersectam três distintos níveis: a forma como passado é interpretado, como a realidade presente é entendida e vivida e, finalmente, como o futuro é configurado”. Este raciocínio corrobora com Rüsen o qual define que:

A consciência histórica é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo. Este trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo. Estas são interpretadas em função do que se tenciona para além das condições e circunstâncias dadas da vida. (RÜSEN, 2001, p.59).

Sobre este mérito, Martins considera que cada indivíduo “[...] carece de orientar-se no agir concreto por um pensamento [...] no qual é indispensável a transformação, em história, do tempo vivido na experiência do dia a dia [...] transformação essa operada pela reflexão” (MARTINS, 2008,p.13).

Rüsen também entende que a consciência histórica é “[...] guiada pela intenção de dominar o tempo que é experimentado pelo homem como ameaça de perder-se na transformação do mundo e dele mesmo” (RÜSEN, 2001, p.60).

Tais apontamentos são suficientes para demonstrar a importância de se orientar por um caminho capaz de estabelecer um fluxo temporal que não se prende exclusivamente ao passado, como o senso-comum sugere, ao definir uma função para a história. Rüsen parte do passado que está no presente e da ação no presente que prevê uma perspectiva futura, produto de um engajamento na vida prática por meio de “[...] experiências e interpretações do tempo que conhecemos como consciência histórica” (RÜSEN, 2001, p. 54).

Rüsen estabelece a consciência histórica como fundamento da ciência da história. Analisa a consciência histórica como fenômeno do mundo vital, uma forma da consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida humana prática. De acordo com Rüsen a consciência histórica é “[...] a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RUSEN, 2001, p. 57).

Partindo da ideia de que a narrativa histórica<sup>29</sup> é um procedimento mental básico que dá sentido ao passado com a finalidade de orientar a vida prática através do tempo, Rusen (1987) argumenta sobre a importância de se entender completamente essa operação uma vez que:

[...] temos que identificar primeiro os procedimentos da narração histórica, definir seus diversos componentes, descrever sua coerência e inter-relações e construir uma tipologia que inclua sua aparência sob diferentes circunstâncias e tempos. Quando isso for feito nós poderemos obter um entendimento de como o passado adquire sua modelagem histórica específica e de como a história é constituída por atos discursivos específicos, formas de comunicação e padrões de pensamento. (p.10).

Sobre este aspecto, ou seja, na busca por critérios que possam privilegiar o entendimento do passado, em publicação mais recente, Rösen (2001) de maneira consistente, afirma que

[...] a narrativa histórica torna presente o passado, de forma que o presente aparece como sua continuação no futuro. Com isso, a expectativa do futuro vincula-se diretamente à experiência do passado: a narrativa histórica rememora o passado sempre com respeito à experiência do tempo presente e, por essa relação com o presente, articula-se diretamente com as expectativas de futuro que se formulam a partir das intenções e das diretrizes do agir humano. Essa íntima interdependência de passado, presente e futuro é concebida como uma representação da continuidade e se serve à orientação da vida humana prática atual. (p. 64).

O autor insiste na argumentação referente à orientação no tempo, mas precisamente, de como orientar-se haja vista as três dimensões do fluxo temporal, pois a “[...] narrativa histórica torna presente o passado, sempre em uma consciência de tempo na qual passado, presente e futuro formam uma unidade integrada, mediante a qual, justamente, constitui-se a consciência histórica” (RÜSEN, 2001, p.65).

A relevância dos argumentos expostos reside no fato de que Rösen não atribui à história, a condição de estar fixa ao passado. Para o autor, esta fixação ao passado, seria equivocada por

[...] trata-se de uma consciência do passado que possui uma relação estrutural com a interpretação do presente e com a expectativa e o projeto de futuro [...]. A narrativa histórica constitui a consciência histórica como relação entre interpretação do passado, entendimento do presente e com a expectativa do futuro mediada por uma representação abrangente da continuidade. (RÜSEN, 2001, p. 65).

---

<sup>29</sup> A produção do conhecimento, pelo historiador, requer um método específico, baseado na explicação e interpretação dos fatos do passado. Construída a partir dos documentos e da experiência do historiador, a problematização produz uma narrativa histórica que tem como desafio contemplar a diversidade das experiências sociais, culturais e políticas dos sujeitos e suas relações (SEED-PR, 2009, p. 47).

Assim sendo, colocando em questão a prática docente, a narrativa histórica entendida desta forma, pode ser uma maneira de apresentar a história orientando-se a partir das três dimensões do tempo (passado, presente e futuro). Compreensão importante uma vez que

[...] passa a ter uma função de orientação temporal na cultura contemporânea. Para a narrativa histórica, é decisivo que a constituição de sentido se vincule à experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea. Ao tornar-se presente, o passado adquire o estatuto de “história”. (RÜSEN, 2001, p. 155).

Pode-se notar que Rüsen chama atenção ao passado que realmente torna-se história. O que significa dizer que, nem tudo que se remete ao passado é histórico, como por exemplo, as lembranças<sup>30</sup> de infância, que podem ser seletivas de modo a não expressarem uma determinada realidade. O que torna legítima a ideia de um passado histórico<sup>31</sup> é o que Rüsen define como aprendizagem histórica, para ele, objeto de pesquisa da didática da história:

O aprendizado histórico é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica. É o processo fundamental de socialização e individualização humana e forma o núcleo de todas estas operações. A questão básica é como o passado é experienciado e interpretado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro. Aprendizado é a estrutura em que diferentes campos de interesse didático estão unidos em uma estrutura coerente. Ele determina a significância do assunto da história da didática bem como suas abordagens teóricas e metodológicas específicas. Teoricamente, a didática da história tem de conceituar consciência histórica como uma estrutura e processo de aprendizado. (RÜSEN, 1987, p.12).

Uma vez ilustrada a ideia de que a consciência histórica forma uma estrutura e um processo de aprendizagem que será significativa aos sujeitos, cabe ressaltar que, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica da disciplina de História do Estado do Paraná, documento norteador da prática docente, também abordam a aprendizagem histórica sob a perspectiva de Rüsen, uma vez que esta articula-se “[...] ao modo como a experiência do passado é

---

<sup>30</sup> “A consciência histórica não é idêntica à lembrança. Só se pode falar de consciência histórica quando, para interpretar experiências atuais do tempo, é necessário mobilizar a lembrança de determinada maneira: ela é transportada para o processo de tornar presente o passado mediante o movimento da narrativa” (RÜSEN, 2001, p. 63); “O passado histórico é um passado especial não o mero passado lembrado, não o passado meramente imaginado; não um passado que meramente podia ter acontecido ou meramente devia ter acontecido; não todo o passado, pois, embora a distinção entre passado histórico e não histórico tenha sido muitas vezes errada e arbitrariamente estabelecida, essa distinção é real; não o passado prático, o passado a que estamos pessoalmente ligados [...] (COLLINGWOOD, 1946, p. 243)”; No que se refere ao estudo da memória, Gusmão (2004) entende que o “[...] estudo da memória deve inserir-se numa tentativa de compreender o lugar onde o sujeito é produzido, pois lembrar é refazer, reconstruir, repensar, com ideias e imagens de hoje, as experiências do passado” (p. 31).

<sup>31</sup> Para Collingwood (1946, p.243) “o passado histórico é o mundo das ideias que a evidência presente cria no presente. Na inferência histórica, não nos deslocamos do nosso mundo presente para um mundo passado. O movimento, na experiência, é sempre um movimento no interior dum mundo de ideias presentes. O resultado paradoxal consiste em o passado histórico não ser, de modo algum, passado. É presente. Não é um passado que sobrevive até o presente [...]”

vivenciada e interpretada de maneira a fornecer uma compreensão do presente e a construir projetos de futuro” (SEED-PR, 2008, p. 57).

Ao abordar a problemática de como o passado é experienciado e interpretado, pode-se aproximar, ou pelo menos ponderar, as afirmações de Rüsen com a prática docente suportada pelo uso das TIC. Mesmo sem mergulhar afundo neste tema, o estudioso alemão aponta para alguns caminhos:

Com respeito às reflexões sobre o processo específico sobre ensino e aprendizagem em sala de aula, a didática da história pode escolher os elementos da pedagogia pertinentes à peculiaridade da consciência histórica. O que deve ser lembrado aqui é que o ensino de história afeta o aprendizado de história e o aprendizado de história configura a habilidade de se orientar na vida e de formar uma identidade histórica coerente e estável. (RÜSEN, 1987, p12).

Tendo em vista o uso da *TV Multimídia*, abre-se aqui um breve parêntese em forma de hipótese: o professor que se apropria adequadamente da *TV Multimídia* em sua prática docente, organizando, selecionando e planejando suas aulas, posiciona-se como um mediador entre a *narrativa midiática* (entendida aqui como o conteúdo audiovisual) e a *narrativa histórica*? O próprio Rüsen (1987) tece considerações a esse respeito:

[...] se alguém aplicar uma abordagem moderna da didática da história aos usos e funções da história nos meios de comunicação de massa, ele precisa chegar a um acordo com o jornalismo. Isso significa que os *insights* específicos da didática da história – seu conceito de especificidade do entendimento histórico e o reconhecimento da função da história em dar forma e identidade social e individual – têm de ser transformados na linguagem do nosso entendimento da comunicação de massa – que está, por exemplo, dentro da semântica do cinema e da poética da comunicação visual. (p.09).

Pode-se notar a preocupação do referido autor em estabelecer um diálogo entre diversas áreas do conhecimento como forma de melhor aproveitar as potencialidades da abordagem moderna da didática da história, ou seja, o fato de se defender uma didática específica para a história, não significa ficar a margem das contribuições teóricas de outras áreas. Significa reconhecer uma identidade própria para área que a diferenciará das demais quando for necessário aproximá-las, aproveitando o exemplo de Rüsen, da história da comunicação de massa em diálogo com o jornalismo.

No que diz respeito à prática docente, de acordo com Schmidt, a partir do ponto de vista do ensino da história, a aula é “[...] o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer ao seu aluno a apropriação do conhecimento histórico

existente, através de um esforço e de uma atividade que edificou este conhecimento” (SCHMIDT, 1998, p.57).

Para oferecer ao aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, a utilização da *TV Multimídia* ou de qualquer tecnologia de informação e comunicação, requer um esforço que vai além de seu simples uso pois, conforme visto anteriormente, não se pode abrir mão de uma conceituação adequada para o termo *tecnologia*; também é necessário um respaldo técnico na manipulação de equipamentos compostos por hardwares e softwares; estar aberto ao diálogo com distintas áreas e; o mais importante: fundamentar-se num referencial que trate sobre a formação de professores. Formação esta que

[...] representa uma dimensão privilegiada da Didática na medida em que exige a confluência das posições teóricas em propostas de intervenções práticas. Não se pode afirmar que teoria alguma sobre o ensino, o currículo, a escola, a inovação, etc. tenha a potencialidade suficiente para orientar, guiar ou dirigir completamente a prática do ensino. (GARCÍA, 1999, p. 24).

Nesta ampla perspectiva da Didática, somado ainda às especificidades da didática da ciência história, pode-se perceber, a grande dimensão do esforço reflexivo, necessário na concepção de uma proposta de formação continuada.

Assim sendo, é possível considerar o que Schimdt e Braga Garcia (2005) apontam, tendo como referência, a didática da história defendida por Rüsen. As autoras afirmam, sob a luz deste teórico, que

[...] um dos princípios constitutivos da didática da história é o de ordem teórica, ou seja, diz respeito às orientações e discussões sobre as condições, finalidades e objetivos do ensino de história e envolve questões como “para que serve ensinar a história?”, “por que trabalhar história na escola?” e “que significado tem a história para alunos e professores?” (SCHIMDT e BRAGA GARCIA, 2005, p. 299).

Haja vista o proposto neste trabalho é possível fazer uma releitura de todas as indagações citadas, ou seja, *para que serve ensinar a história por meio das TIC? Por que trabalhar história na escola por meio das TIC? Que significado tem a história para alunos e professores que se apropriam das TIC em sala de aula?*”

Como se percebe, são vários os apontamentos que necessitam de uma ampla reflexão, plausível para uma pesquisa de doutoramento. Pensar numa perspectiva crítica e criteriosa, partindo de experiências individuais e coletivas, poderá contribuir substancialmente na formação docente haja vista a grande potencialidade dos recursos oferecidos pelas tecnologias de informação e comunicação. Estabelecer vínculo entre a história e as TIC, é, no mínimo,

ofertar aos sujeitos a possibilidade de problematizar as suas práticas, conforme afirma Freire: “[...] os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descubrem que sabem pouco de si [...] e se fazem problemas eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas. (FREIRE, 1970, p.29).

Ou seja, posicionar-se criticamente deve ser um pressuposto básico. No estudo intitulado “A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história”, Schimdt e Braga Garcia (2005, p.303) evidenciam, ao transcorrerem sobre uma nova apropriação e recriação da história a “[...] a possibilidade que o ensino de história tem de formar a consciência histórica crítico-genética”. Esclarecem que é *crítica* porque se refere às experiências individuais e coletivas dos sujeitos envolvidos no trabalho por elas; *genética* porque os sujeitos “[...] se apropriaram de informações, recriando-as na dimensão das diferenças, das mudanças e das permanências”.

A partir do conceito de consciência histórica crítico-genética, as autoras aproximam tal concepção com o

[...] que o educador brasileiro Paulo Freire define como a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica. Para o autor, esse processo não implica que o educador e o educando, em determinado estágio de aprendizado, entendam todo o significado das palavras e conceitos, mas que tenham possibilidades de explicitar mudanças em sua compreensão do mundo. (SCHIMDT e BRAGA GARCIA, 2005, p.303).

Para considerar as TIC, especificamente a *TV Multimídia*, na prática docente em uma formação continuada coerente às especificidades da disciplina de história, faz-se necessário pensar justamente nesta passagem da consciência ingênua para a consciência crítica por parte dos professores. Porém, isso não ocorrerá como processo isolado e exclusivo a tais profissionais. Para que a *TV Multimídia* e outras TIC possam ser minimamente aceitas e apropriadas como um recurso que irá se traduzir em melhoria na qualidade de suas práticas, as propostas de formação continuada, em tese, devem estar respaldadas teórica e metodologicamente a partir do diálogo entre as áreas de comunicação, educação e história. Ressalta-se ainda: o que está em pauta neste trabalho não é o ato de assistir televisão ou “ensinar a assistir televisão” como sugere Ferrés<sup>32</sup> mas sim, propiciar a reflexão sobre o uso

---

<sup>32</sup> Pedagogo espanhol. Joan Ferrés es doctor en Ciencias de la Información y maestro. Ha sido profesor de Enseñanza Secundaria. Actualmente es Profesor en los Estudios de Comunicación Audiovisual de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona. Especialista en Comunicación Audiovisual y Educación, trabaja de manera preferente en dos ámbitos temáticos: el de la socialización mediante comunicaciones inadvertidas y el de la educación en una cultura del espectáculo Fundó y dirigió durante 11 años el Departamento de Audiovisuales de la Editorial Edebé (Barcelona). Es uno de los autores en lengua española más leídos y citados en relación al tema

de um recurso tecnológico como a *TV Multimídia* disponível em sala de aula a partir do que é ofertado pela mantenedora (SEED-PR) como formação continuada

#### **4.2 Diretrizes Curriculares de História do Estado do Paraná**

O tratamento dado a disciplina de história pelas Diretrizes Curriculares busca “[...] despertar reflexões a respeito de aspectos políticos, econômicos, culturais, sociais e das relações entre o ensino da disciplina e a produção do conhecimento histórico” (SEED-PR, 2009, p. 38). As Diretrizes se propõem a relatar pormenorizadamente, a dimensão histórica da disciplina enfatizando o período da década de 1970 até os dias atuais:

Na década de 1970, o ensino dessa disciplina era predominantemente tradicional, tanto pela valorização de alguns personagens como sujeitos da História e de sua atuação em fatos políticos quanto pela abordagem dos conteúdos históricos de forma factual e linear, formal e abstrato, sem relação com a vida do aluno. A prática do professor era marcada por aulas expositivas, a partir das quais cabia aos alunos a memorização e repetição do que era ensinado como verdade. (SEED-PR, 2009, p. 41).

No sentido que as Diretrizes demonstram, pode-se concluir que este ensino tradicional que valoriza personagens, fatos políticos, etc, é de fato retrógrado para os dias de hoje. Para Barca:

A História é uma ciência entendida de modo flexível, com contornos menos precisos do que a conceptualização tradicional. Ela toma em consideração as abordagens científicas recentes, nas quais o redutor modelo dedutivo de causalidade é substituído por um conceito complexo, que envolve hipóteses teóricas, generalizações empíricas, descrições específicas, analogias, metáforas e modelos. (BARCA, 2000, p.57).

Desta forma, a autora demonstra as peculiaridades que precisam ser consideradas para conferir a história, uma abordagem científica e complexa.

Barca (2000, p.50) também demonstra que, quando se atribui à história um campo autônomo de investigação, se considera “[...] que o conhecimento histórico tem uma natureza diferente do das ciências [...] o pressuposto fundamental desta abordagem é que os acontecimentos humanos [...] podem apenas ser recriados através da compreensão e da

interpretação.” Barca ilustra os filósofos Oakeshott<sup>33</sup> e Collingwood<sup>34</sup> como representantes deste modelo.

A partir da década de 1970, as DCE’s afirmam que houve um distanciamento da produção historiográfica acadêmica com a Educação Básica. Com o fim do regime militar (1964-1985) foi possível a partir da redemocratização brasileira, a aproximação entre a produção acadêmica e a Educação Básica, trazendo à tona, uma concepção pedagógica histórico-crítica.

A partir da década de 1990, a elaboração do Currículo Básico<sup>35</sup> representou para a disciplina de história, avanços em alguns aspectos, com por exemplo, ser contrário “[...] ao ensino de uma racionalidade histórica linear, ou seja, eurocêntrica, factual, heróico e cronológico, pautado na memorização, na realização de exercícios de fixação e no direcionamento dos livros didático” (SEED-PR, 2009, p.41-42).

Em linhas gerais, estas são algumas considerações a cerca do tratamento dispensado a disciplina da história, anterior ao advento das DCE’s.

#### **4.2.1 A organização do currículo de história nas DCE’s**

A organização do currículo da disciplina de história tem como referência os conhecimentos que aproximam e organizam os campos da história e seus objetos – os Conteúdos Estruturantes (entendidos como materialidade do pensamento histórico) relações de trabalho, relações de poder e relações culturais que “[...] podem ser identificados no processo histórico da constituição da disciplina e no referencial teórico que sustenta a investigação histórica em uma nova racionalidade não linear e temática” (SEED-PR, 2009, p.45).

Por recusar um ensino de história marcado pelo dogmatismo e pela ortodoxia, bem como recusar produções historiográficas que rejeitam a possibilidade de objetividade em

---

<sup>33</sup> Para Oakeshott (1933) *apud* Barca (2000, p.50) “[...] a História é um mundo de ideias, não apenas de factos a descobrir – é uma forma de experiência. Este autor afirmava que a explicação histórica tem um significado completamente diferente do modelo causal utilizado na experiência científica. Não podemos encontrar a causa única ou a causa decisiva em História, por que tal implicaria uma abstracção que isolaria os acontecimentos das suas relações e interconexões, e isso não é História [...]. A mudança em História é, em si própria, explicativa, por isso a descrição e a explicação históricas se sobrepõem.”

<sup>34</sup> Collingwood (1946) *apud* Barca (2000, p.51) “[...] via a História como um campo autônomo de conhecimento, avaliando-a até como superior às Ciências Naturais. A natureza genuína da História consiste numa compreensão temporária das acções, tanto dos seus aspectos internos (o pensamento) como externos, enquanto que a ciência estuda apenas o lado externo dos acontecimentos. O objecto da descoberta, em História, é o pensamento expresso em acções. O lado interno da acção é a causa em História.”

<sup>35</sup> “Essa proposta de renovação tinha como pressuposto a historiografia social, pautada no materialismo histórico dialético, e indicava alguns elementos da Nova História” (SEED-PR, 2009, p.41).

história, as DCE's buscam critérios de validade do conhecimento histórico na forma de referenciais. Eis que surge Rüsen para sustentar a concepção das Diretrizes:

Os critérios de validade do conhecimento histórico na academia e nos currículos escolares tem sido problematizados e organizados por intelectuais, dentre os quais, destaca-se o historiador alemão Jörn Rüsen, o qual propõe uma matriz disciplinar da História para que se compreenda a organização do pensamento histórico dos sujeitos. O professor, ao entender como se dá esta organização do pensamento histórico, poderá encaminhar suas aulas de maneira que o aprendizado seja significativo para os estudantes. (SEED-PR, 2009, p.46).

Nota-se, evidentemente, uma tentativa de aproximar as produções acadêmicas, muitas vezes restritas a própria academia, a Educação Básica fato que demonstra o intuito das DCE's em estabelecer uma natureza científica adequada aos pressupostos que fundamentam uma matriz disciplinar calcada pela validação do conhecimento histórico. Reconhecidamente, uma quebra de paradigma, em se tratando da trajetória da organização curricular da disciplina de história para a educação básica no estado do Paraná.

Apoiando-se na proposta de Rüsen vinculada em sua obra *Razão Histórica* (2001)<sup>36</sup> as DCE's apontam para alguns elementos que devem ser considerados na constituição do pensamento histórico, tais como os métodos e técnicas de investigação do historiador que “[...] produzem fundamentações específicas relativas às pesquisas ligadas ao modo como as ideias históricas são concebidas a partir de critérios de verificação, classificação e confrontação científica dos documentos” (SEED-PR, 2009, p.46).

Rüsen se propõe a analisar a consistência dos fundamentos da ciência história por meio de uma investigação que se refere ao “[...] modo pelo qual se constituem os fatores da matriz disciplinar<sup>37</sup>, quando a história é tratada como ciência” (RÜSEN, 2007, p.13). Diante desta perspectiva, as DCE's afirmam que a matriz disciplinar de história

[...] tem como objeto de estudo os processos históricos relativos às ações e às relações humanas praticadas no tempo, bem como a respectiva significação atribuída pelos sujeitos, tendo ou não consciência dessas ações. As relações humanas produzidas por essas ações [...] são as formas de agir, pensar, sentir, representar, imaginar, instruir e de se relacionar social, cultural e politicamente. (SEED –PR, 2009, p. 46).

Uma vez esclarecida a ideia de matriz disciplinar, cabe agora lançar o olhar para as perspectivas e expectativas para a ciência história na formação de professores.

<sup>36</sup> I Volume da Trilogia *Teoria da História* do autor em questão.

<sup>37</sup> “As regras de argumentação que fundamentam a cientificidade do pensamento histórico cristalizam-se nos diversos princípios essenciais especializados, nas funções do pensamento histórico e em seu contexto sistemático, formando assim uma matriz disciplinar. Esse processo pode ser descrito como a *racionalização* do pensamento histórico com vistas à constituição específica da história como ciência (RÜSEN, 2007, p.14).”

#### 4.2.2 Perspectivas/expectativas para a ciência história na formação de professores

Seguindo o raciocínio de Rüsen (2007) quando a história se constitui como ciência, vários fatores se diferenciam e se articulam em contextos sistemáticos pois, “[...] tornam-se pensáveis e discutíveis em novas bases. Temos então a teoria da história como atividade de fundamentação científica específica do pensamento histórico” (RÜSEN, 2007, p.14).

O papel que o historiador desempenha na produção do conhecimento a partir de um método específico, baseia-se em como este se orienta no tempo na busca por explicações ou na tentativa de interpretações do passado. A “[...] problematização produz uma narrativa histórica que tem como desafio contemplar a diversidade das experiências sociais, culturais e políticas dos sujeitos e suas relações” (SEED-PR, 2009, 47).

É possível notar nas Diretrizes, diante dos argumentos expostos, a marcante presença dos estudos de Rüsen em toda sua constituição. O próprio documento denuncia que todas “[...] as correntes historiográficas<sup>38</sup> apresentadas nestas Diretrizes Curriculares são estruturadas por meio da matriz disciplinar da História proposta por Rüsen” (SEED-PR, 2009, p.48).

O propósito maior das Diretrizes é o de orientar a prática do professor, de modo a contribuir “[...] para a formação da consciência histórica nos alunos a partir de uma racionalidade histórica não-linear e multitemporal” (SEED-PR, 2009, p.60).

No que se refere aos procedimentos metodológicos do pensamento histórico, as DCE’s, a luz do conceito de consciência histórica de Rüsen, estabelecem a importância, na composição dos procedimentos metodológicos, da noção de tempo<sup>39</sup> e espaço<sup>40</sup>, articulados aos seus conteúdos estruturantes no sentido de possibilitar a delimitação e a contextualização das relações humanas a serem problematizadas. As DCE’s ainda discorrem sobre outros aspectos como a importância da problematização de conteúdos temáticos, métodos da história, abordagem de conteúdos, etc.

O capítulo seguinte (conclusivo) analisará os dados do trabalho empírico realizado junto aos professores de história do litoral paranaense e demais sujeitos envolvidos na pesquisa.

<sup>38</sup> As correntes historiográficas Nova História, Nova História Cultural e Nova Esquerda inglesa contribuíram, de acordo com as Diretrizes, “[...] para a formação de um pensamento histórico pautado em uma nova racionalidade histórica” (SEED-PR, 2009, p.48).

<sup>39</sup> As Diretrizes Curriculares consideram “[...] que o estudo das ações e das relações humanas do passado parta das problematizações feitas no presente por meio de expectativas futuras” (SEED-PR, 2009, p.62).

<sup>40</sup> “Seja natural, rural ou urbano, o ambiente – as paisagens, os territórios, os caminhos, as conquistas territoriais, as migrações, etc. – faz parte do conhecimento histórico bem como da memória coletiva de uma sociedade” (SEED-PR, 2009, p.63).

## 5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA PESQUISA DE CAMPO

Os capítulos anteriores estabeleceram um diálogo entre distintos autores que, a partir de suas contribuições, promovem discussões plausíveis de integrarem um esforço reflexivo em torno da formação de professores. Sempre que oportuno, proposital e incisivamente, a formação continuada dos professores de história, para o uso da *TV Multimídia*, foi colocada em questão.

Este capítulo conclusivo descreve e analisa os resultados da pesquisa de campo, iniciada em 2010 por meio do estudo exploratório e encerrada em 2011, com a pesquisa definitiva após o processo de qualificação. O leitor poderá perceber que este relato, assim como na introdução, será realizado em primeira pessoa como forma de personificar possíveis contribuições a serem legadas ao autor desta dissertação.

### 5.1 Metodologia e análise do estudo exploratório

Seguindo a sugestão de Triviños, esta pesquisa abordou dois aspectos fundamentais que se vinculam ao perfil do pesquisador. Primeiro, o “[...] tópico da pesquisa deve cair diretamente no âmbito cultural de sua graduação (secundariamente no da especialização) e [...] o assunto deve surgir da prática cotidiana que o pesquisador realiza como profissional” (TRIVIÑOS, 1987, p.93). Assim sendo, a presente pesquisa emerge do âmbito cultural da minha graduação, bem como das práticas no magistério que me inspiraram a ingressar na pós-graduação *stricto sensu*.

Em análise está *o pensar que antecede a prática e não a prática em si* partindo do princípio que é necessário aos professores de história do litoral paranaense uma formação continuada que traga para a discussão as TIC.

O caminho metodológico da pesquisa qualitativa iniciou-se com um estudo exploratório a partir do Seminário de Pesquisa, ministrado pela professora Dr. Tânia Braga. Importante ilustrar, corroborando com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p.147) que “[...] as investigações qualitativas, por sua diversidade e flexibilidade, não admitem regras precisas, aplicáveis a uma ampla gama de casos.” Assim sendo, o estudo exploratório serviu como piloto para testar o instrumento de pesquisa elaborado para a ocasião. Também serviu para coletar dados com a finalidade de analisá-los numa tentativa de responder questões da pesquisa ou gerar conhecimento para o estudo principal. Dada sua natureza flexível, serviu

para ajustar o foco da pesquisa previamente definido. Cabe ressaltar que este estudo exploratório contemplou apenas professores de 01 dos 07 municípios litorâneos.

O trabalho empírico principal abrangeu professores de 05 municípios litorâneos, cobrindo grande parte da referida região, potencialmente capaz de ilustrar com fidelidade, a realidade vivida pelos professores de história que lecionam para as séries finais do ensino fundamental.

Os instrumentos para coleta de dados, conforme já anunciado, foi a da pesquisa qualitativa<sup>41</sup>, uma vez que essa categoria “[...] é muito útil para compreender os motivos subjacentes, os significados e as razões internas do comportamento humano” (SAMPIERI, COLLADO E LUCIO, 2006, p. 376). No que concerne a escolha da técnica de coleta,<sup>42</sup> optou-se pela utilização de questionários e entrevistas semi-estruturadas com gravação de áudio.

Participaram do estudo exploratório<sup>43</sup> três professores do quadro próprio do magistério, sendo que um destes professores possui padrão de carga horária de 20 horas/aula em estabelecimentos distintos. Algumas dificuldades foram encontradas: incompatibilidade de horários na escola para realizar a entrevista; as horas-atividades de todos os professores envolvidos coincidiram com dias de aula do Mestrado que exigiam presença obrigatória (Seminário de Pesquisa); na saída de campo (II quinzena de setembro/2010) a incompatibilidade de horários se deu em virtude dos compromissos dos professores relacionados ao final de bimestre (fechamento de notas e conselho de classe).

Somente na primeira semana de outubro de 2010 foi possível o contato com tais professores. As entrevistas não ocorreram em ambiente escolar, assim sendo, os lugares foram definidos pelos próprios professores que aceitaram terem suas entrevistas gravadas, desde que a voz fosse alterada pelo *software* utilizado na gravação, evitando desta forma, a identificação do entrevistado (receio de represálias devido ao teor crítico dos depoimentos). Para garantir o anonimato, os professores receberam como nomenclatura de identificação os números “01”, “02” e “03”.

---

<sup>41</sup> De modo diferente da pesquisa quantitativa, os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador com o campo e seus membros como parte explícita da produção de conhecimento, ao invés de excluí-la ao máximo como uma variável intermédia. As subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa (FLICK, 2004, p. 22).

<sup>42c</sup> A escolha de uma técnica de coleta, registro e tratamento de dados ou dos procedimentos de recuperação de informações sobre um determinado fenômeno implica não somente pressupostos com relação às concepções de método e de ciência, mas também a explicitação das concepções de sujeito e de objeto [...] e as visões de mundo, implícitas em todo o processo cognitivo [...] (GAMBOA, 2000, p.88).

<sup>43c</sup> Realizam-se estudos exploratórios, normalmente quando o objetivo é examinar um tema ou problema de pesquisa pouco estudado, do qual se tem muitas dúvidas ou não foi abordado antes” (SAMPIERI, COLLADO E LUCIO, 2006, p. 99).

Para a coleta de material de áudio, foi utilizado um *notebook*, um microfone unidirecional de alta sensibilidade bem como *software* adequado para captação de voz. As entrevistas foram sucintas (duraram menos de uma hora) fator que permitiu o uso do referido equipamento sem estar conectado à rede elétrica de energia. O formato de arquivo de áudio capturado foi o *wave* facilmente convertido para *mp3* caso fosse necessário comprimi-los.

O questionário para entrevista foi estruturado com 15 perguntas, a partir de 04 enfoques, a saber:

- A relação dos professores com as TIC ainda na graduação.
- A busca autônoma por atualização no que diz respeito a apropriação das TIC na prática docente.
- O uso dos recursos da *TV Multimídia* na prática docente na área de história.
- Formação continuada para o uso da *TV Multimídia* na prática docente para a área de história nas séries finais do ensino fundamental.

Como resultados preliminares do estudo exploratório, pode-se resumir o que segue:

- O instrumento de pesquisa (questionário) atendeu bem aos pontos e reflexões que se desejava investigar no trabalho empírico definitivo e apontou aspectos que não seriam necessários abordar na versão final (prática docente). O foco deveria estar na formação continuada ofertada aos professores pela mantenedora (SEED-PR), fato este, confirmado durante a avaliação do processo de qualificação.
- Todos os professores afirmaram não ter estudado durante a graduação em história o tema “Tecnologias de Informação e Comunicação” atrelado aos conteúdos de história ou qualquer outra temática.
- Apenas o professor nº 02 buscou interar-se de temas tecnológicos por meio de curso de informática após a graduação e de maneira independente sem a perspectiva de utilizar em sala de aula.
- O professor nº 01 afirmou nunca ter utilizado a *TV Multimídia* e não demonstra interesse futuro pelo uso, portanto, não consta em seu plano de ação docente tal uso. Justificou estar “muito velho pra essas coisas”.
- O professor nº 02 afirmou utilizar pelo menos uma vez por bimestre os recursos da *TV Multimídia*.

- O professor nº 03 constatou que gostaria de utilizar mais esse recurso, mas a falta de manutenção dos televisores em seu estabelecimento de ensino inviabilizou por várias vezes o uso do referido recurso tecnológico.
- Constatou-se que todos apenas receberam o *pendrive* com um tutorial de uso, sem uma formação de fato adequada sobre a importância das TIC nas aulas de história das séries finais do ensino fundamental.
- Também ficou constatado o desconhecimento de todos os professores entrevistados em relação a existência do documento “Diretrizes para o Uso das Tecnologias Educacionais” (SEED-PR, 2010).

Para o trabalho principal, considerou-se os seguintes critérios para a escolha das escolas e professores inquiridos:

- Escolas estaduais ou professores que atendam as séries finais do Ensino Fundamental.
- A escola ser de perímetro urbano uma vez que as escolas mais isoladas do litoral paranaense atendem a outras modalidades de ensino.
- Os estabelecimentos de ensino possuem professores de história lotados no quadro próprio ou não efetivo (pss)<sup>44</sup> pelo menos, desde o ano da implantação da *TV Multimídia*.

## 5.2 Caracterização do campo e dos sujeitos pesquisados no estudo principal

De modo a respeitar as peculiaridades locais, nos mais diversos aspectos que correspondem a identidade do litoral paranaense, este último capítulo traçará neste item, uma breve descrição de fatores que servirão para o reconhecimento da área a qual foi realizada a pesquisa. Assim sendo, serão apresentados alguns dados relacionados à questão sócio-ambiental do litoral paranaense apontados por Estados (2003) num estudo intitulado *O litoral do Paraná: entre a riqueza natural e a pobreza social* (Desenvolvimento e Meio Ambiente, n. 8, p. 25-41, jul.dez. 2003. Editora UFPR). A publicação *Atlas Geográfico do Paraná - o uso de novas tecnologias* (SANTO JR & SILVEIRA, 2007) também serviu de referência pois traz questões pertinentes ao que se pretende ilustrar.

---

<sup>44</sup> Processo Simplificado de Seleção.

O objetivo é fazer com que o leitor tenha conhecimento sobre a região em que os sujeitos desta pesquisa vivem, realizam suas atividades profissionais bem como convivem em sociedade, numa tentativa de esboçar um amplo panorama do contexto o qual estão inseridos.

### 5.2.1 Caracterização do campo

O litoral paranaense compõem uma das cinco paisagens naturais que caracterizam o relevo do estado. É composto por sete municípios, a saber: Guaraqueçaba, Antonina, Morretes, Paranaguá, Pontal do Paraná, Matinhos e Guaratuba.

De acordo com Estades (2003)

O conjunto dos sete municípios litorâneos representa apenas 3% da superfície do Paraná. Por sua vez, o tamanho dos municípios é bastante desigual, sendo Matinhos o menor, com 111,5 km<sup>2</sup> (2% do total); e o maior, Guaraqueçaba, com 2.159,3 km<sup>2</sup> (35% do total). Até meados do século XVII, a área total pertencia ao estado de São Paulo, tendo-se desmembrado como uma unidade administrativa, sob o nome de Paranaguá, em 1648. Os municípios atuais restantes foram se desprendendo de Paranaguá, sendo que Antonina e Morretes o fizeram em meados do século XIX e os demais, no século XX: Guaraqueçaba e Guaratuba, no ano de 1947; Matinhos, em 1968; e Pontal do Paraná, em 1997. (p. 27).

Tão relevante quanto o reconhecimento de aspectos históricos da ocupação do litoral paranaense, é ilustrar de que forma isto ocorreu, pois a

[...] ocupação do solo, intensa em todo o território paranaense, fez com que a cobertura vegetal originária restasse apenas algumas áreas preservadas em parques ou associada à presença de cursos de água (matas ciliares). A colonização, as rodovias e ferrovias [...] foram responsáveis pela transformação acelerada da paisagem. (SANTO JR & SILVEIRA, 2007, p.14).

A proximidade com a capital paranaense somado ao intenso fluxo sazonal demográfico no período de alta temporada (verão) intensificam os impactos ambientais e possivelmente contribuem para aculturação da população local. Assim sendo, cabe destacar que

[...] a questão populacional do litoral não se limita à população permanente. A afluência de turistas, particularmente nos municípios praianos, constitui um fenômeno importante que tem lugar durante o ano todo, mas que se concentra no verão e se intensifica nas festas de fim de ano e Carnaval. (ESTADES, 2003, p.27).

Além do fluxo sazonal, é importante levar em consideração que a atividade portuária torna o litoral uma região estratégica no que diz respeito ao escoamento da produção agrícola. O patrimônio histórico, presente nos municípios portuários e que nos remete ao período

colonial, também garantem a essa região uma posição de importância no contexto estadual. Todavia, os impactos ambientais, muitos deles causados pelo aumento da população litorânea, apontam para um problema grave – a falta de infra-estrutura e precárias condições de vida de seus municípios. Conforme aponta Estades (2003)

Do ponto de vista da demografia, não se nega a importância da pressão populacional sobre o meio natural como eventual causa de impactos negativos, mas se coloca que não se pode analisar como um simples problema de tamanho grande frente a limites físicos absolutos. A questão está mais na densidade populacional e nos padrões de distribuição espacial, em relação às atividades que se desenvolvam e às características dos ecossistemas, que têm variadas capacidades de resiliência. De fato, dependendo das condições particulares, estes podem suportar populações muito grandes ou ser ameaçados por populações relativamente pequenas. (p.37)

A partir destas considerações, mesmo de forma sucinta, é possível estabelecer um panorama do ambiente o qual os professores partícipes desta pesquisa vivem. Tais apontamentos podem ajudar a desvendar em quais condições de vida estão submetidos os professores de história, entendendo-os como parte de um contexto que se apresenta além dos limites dos estabelecimentos de ensino. É importante ter em mente, quando a reflexão converge para a formação de professores em exercício que, todo e qualquer aspecto ligado a vida destes precisa, ao menos, ser ilustrado. Caso contrário, estaremos idealizando uma “categoria” de professores imaginários e sonhando com uma educação inatingível. Nas palavras de Paulo Freire:

Pormenores assim da cotidianidade do professor [...] que quase sempre pouca ou nenhuma atenção se dá, têm na verdade um peso significativo na avaliação da experiência docente. O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem (FREIRE, 1994, p.50-51).

Portanto, além de ater-se a um consistente componente teórico metodológico, é necessário um esforço para reconhecer valores inerentes ao sujeito, seus desejos e suas angústias, produzidas internamente ou catalisadas pelo meio o qual está inserido. Ou seja, entender que o professor não é um ser isolado; está dotado de racionalidade e sensibilidade, critérios essenciais para uma formação vislumbrada por Paulo Freire.

Mais informações sobre indicadores sociais do litoral paranaense podem ser acessados no site do IPARDES.<sup>45</sup> Isto posto, cabe partir agora para a caracterização dos sujeitos que participaram desta pesquisa.

---

<sup>45</sup> Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social: [http://www.ipardes.gov.br/perfil\\_regioes](http://www.ipardes.gov.br/perfil_regioes)

### 5.2.2 Caracterização dos sujeitos

No decorrer do ano em que a pesquisa de campo foi realizada não foi possível inquirir professores atuantes em todos os municípios. Em 02 destes, não houve retorno de questionários, tampouco disponibilidade para um encontro que efetivasse a entrevista gravada. Todavia, pela experiência dos entrevistados, é possível esboçar um panorama geral da realidade vivida pelos professores de história do litoral paranaense, uma vez que alguns deles já haviam trabalhado nos municípios que não foram contemplados. O mais importante: trabalharam em anos que correspondem ao período da inserção da *TV Multimídia* em seus respectivos estabelecimentos de ensino (critério essencial para participação na pesquisa).

Num primeiro momento a intenção da pesquisa era o de focar, como sujeitos, apenas professores do quadro próprio do magistério (concursados) que lecionassem exclusivamente em estabelecimentos de ensino fundamental, séries finais. A pesquisa de campo definitiva mostrou na prática que tal prerrogativa não seria possível de ser concretizada. Ficou constatado que em alguns desses estabelecimentos não havia professores de história efetivos, mas sim, os que foram contratados pelo processo simples de seleção (pss). Por viverem a mesma realidade dos professores efetivos, estes que trabalham com contratos temporários foram incluídos na pesquisa.

Para possibilitar a consolidação de um número significativo de sujeitos envolvidos na pesquisa, a presente investigação contou com a participação de professores que lecionam para o ensino fundamental, séries finais, mas que também atuam no ensino médio. Tais professores foram inseridos por possuírem, no mínimo, a mesma carga horária dos professores que desempenham suas funções exclusivamente em estabelecimentos de ensino que contemplam as séries finais do ensino fundamental. Esta realidade corresponde a um padrão de 20 horas/aulas, sendo que 16 horas são dedicadas à sala de aula, e as 04 restantes, ao período de hora atividade. Portanto, manteve-se o foco da pesquisa, atenta aos aspectos de uma formação continuada voltada a prática docente delimitada ao ensino fundamental, séries finais.

Foram inquiridos 10 professores de história de 05 dos 07 municípios litorâneos, conforme mostra a tabela a seguir:

TABELA 3 – PROFESSORES QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA

Município	Leciona exclusivamente no EF	Leciona tanto no EF e EM
Município 1	2 professores	1 professor
Município 2	1 professor	-----
Município 3	2 professores	-----
Município 4	1 professor	1 professor
Município 5	1 professor	1 professor

Importante constatar a unanimidade dos professores ao manifestarem o desejo de se manterem anônimos (inclusive o município em que atuam) fato que justifica os numerais da tabela para caracterizá-los. A justificativa para este comportamento, de acordo com os próprios professores, é o medo de represálias do Núcleo Regional de Educação de Paranaguá (NRE). Medo este, veementemente enfatizado pelos professores de contrato temporário, que alegam receber tratamento diferenciado. Mesmo os do quadro próprio do magistério, optaram pelo anonimato como forma, segundo todos eles, de evitar aborrecimentos ou possíveis perseguições advindas do NRE.

Dos 10 professores entrevistados, 04 pertencem ao quadro próprio do magistério e os demais são temporários. Apenas os professores que atuam no ensino médio atuam num regime cuja carga horária é de 40 horas/aula, uma vez que dedicam metade deste tempo exclusivamente ao ensino fundamental, séries finais. Os demais possuem o padrão de 20 horas/aula.

De acordo com o Portal Dia a Dia Educação<sup>46</sup>, o litoral paranaense possui 57 estabelecimentos de ensino estaduais. Apenas 09, deste montante, atendem exclusivamente ao ensino fundamental e 37 comportam tanto o ensino fundamental e médio. As demais escolas atendem outras modalidades que não dizem respeito aos critérios adotados por esta pesquisa. Outro dado relevante, refere-se ao número de professores de história pertencentes ao quadro próprio do magistério (178 profissionais).

A próxima tabela traçará o perfil etário dos professores entrevistados. Serão evidenciados o tempo de carreira destes profissionais, bem como a idade e o ano da graduação. Tais dados são importantes para se estabelecer um recorte histórico entre a inserção da *TV Multimídia* em sala de aula e o tempo em que esses professores atuam, sob a égide de novos conceitos relacionados à educação e o uso das tecnologias de informação e

<sup>46</sup> <http://www4.pr.gov.br/escolas/listaescolas.jsp>, acesso em 21 de novembro de 2011.

comunicação. Poderá ser observado, que todos os entrevistados já atuavam em seus respectivos estabelecimentos de ensino quando da inserção da referida TV.

TABELA 4 – TEMPO DE CARREIRA, IDADE E ANO DA GRADUAÇÃO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

Professor	Tempo de Carreira	Idade	Ano da Graduação
A	05 anos	26 anos	2005
B	09 anos	30 anos	2002
C	13 anos	38 anos	1998
D	26 anos	49 anos	1985
E	05 anos	24 anos	2007
F	20 anos	47 anos	1989
G	05 anos	26 anos	2007
H	08 anos	29 anos	2001
I	15 anos	34 anos	2003
J	10 anos	32 anos	2003

Percebe-se, entre os entrevistados, que a maioria se encontra na faixa etária entre 25 e 35 anos (06 professores). Em relação ao tempo de serviço, apenas dois professores possuem um tempo estendido (20 anos ou mais) ao longo de suas carreiras. Constata-se ainda que, 07 deles concluíram a graduação na primeira década do século XXI, período este em que o tema TIC e Educação passou a ganhar mais destaque, sobretudo se pensarmos que a política pública *Paraná Digital* teve início em 2003. Um dado que a tabela não revela, porém não menos importante, é o fato de que todos os professores entrevistados são paranaenses e lecionaram apenas em seu estado de origem, ou seja, estão dentro do contexto da política pública citada.

### 5.2.2.1 TIC e formação inicial

Mesmo não sendo o objeto de estudo em questão, um dado relacionado a formação inicial dos professores envolvidos na pesquisa revela a necessidade de se investigar como os cursos de graduação em história estão debatendo as TIC na Educação. Pelos depoimentos dos entrevistados e em respeito a eles, é importante manifestar o seguinte questionamento: *como*

*exigir dos professores que se atualizem se os mesmos já ingressam no mercado de trabalho provenientes de graduações cuja grade curricular é obsoleta?*

A convicção deste questionamento se dá pelo fato de que a pesquisa de campo, no âmbito de seus objetivos específicos, abordou o tema *a relação dos professores com as TIC ainda na graduação*. A resposta foi maciça: os 10 professores que participaram da pesquisa não obtiveram nenhum tipo de formação neste sentido. A maioria deles (08) formou-se na mesma instituição de ensino superior.

### **5.2.2.2 A busca autônoma por atualização para o uso das TIC - ponderações**

Para melhor descrever o perfil destes professores de história do litoral paranaense, a pesquisa de campo principal, assim como no estudo exploratório, contou ainda com outro objetivo específico que considerou a maneira pela qual os professores buscam autonomamente uma formação continuada. A partir do questionamento *por livre iniciativa, após a sua graduação, você já buscou maneiras de se atualizar para inserir em sua prática docente as TIC? Caso sua resposta seja afirmativa, explique e/ou detalhe*.

A intenção deste questionamento foi o de demonstrar a capacidade crítica dos professores ao se posicionarem diante de um conceito bastante explorado durante a fundamentação teórica desta pesquisa – a inovação.

O ato de inovar, vinculado a uma natureza autônoma que pode ser desenvolvida e praticada pelos professores, mostra-se como um recurso que pode tanto motivar quanto o inverso. Daí a importância de especular sobre este tema durante o trabalho empírico pois, como afirma Paulo Freire:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las a análise metodologicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1994, p.51)

Com vistas a investigar o exercício de criticidade, responsável por uma evolução voltada a curiosidade epistemológica dos sujeitos inquiridos, obteve-se os seguintes dados (importante ressaltar que os professores ficaram livres para responder sobre qualquer iniciativa relacionada ao uso das TIC, sem perder como referência a *TV Multimídia*):

TABELA 5 – A BUSCA AUTÔNOMA POR FORMAÇÃO CONTINUADA

Professores	Ação autônoma de formação continuada para o uso das TIC
A	<i>“[...] , em relação a TV Pendrive, não. O mais próximo de tecnologia que fiz, após ter me formado, foi um curso de computação. É difícil, a gente não tem tempo”.</i>
B	<i>“Sempre. Pesquiso os tutoriais, me interesso pelo uso de tecnologias em minhas aulas. É algo que chama atenção dos alunos. Nunca fiz nenhum curso a respeito, tudo que sei, aprendi sozinha.”</i>
C	<i>“Não”.</i>
D	<i>“Já busquei atualizações sim, mas não sobre tecnologias na prática docente. Sou de uma outra geração, certamente, quando você estava no pré-primário, eu já estava lecionando”.</i>
E	<i>“Constantemente eu busco maneiras para me atualizar. Sou de uma geração jovem de professoras, então já cresci ‘antenada’ com os recursos tecnológicos. Já fiz curso de computação, também sei manusear bem aparelhos eletrônicos, isso não é problema pra mim.”</i>
F	<i>“Não é exatamente uma atualização, mas podemos dizer que com o passar dos anos eu fui aprendo a manusear essas tecnologias, nem tanto para o uso profissional, pessoal na verdade.”</i>
G	<i>“Sim. Principalmente internet. Já fiz algumas experiências com blog e até que os resultados (...) em termos de participação dos alunos, foi bom. Nunca fiz curso de computação e internet. Na base da curiosidade a gente vai aprendendo a fazer muita coisa com essas ferramentas, não sei os outros professores entrevistados por você, mas sempre busco por conta própria me atualizar, sabe? Coisas que seriam apenas para o meu entretenimento, fico tentando criar conexões com o que posso oferecer às minhas aulas.”</i>
H	<i>“Se atualizar? Sim e não (risos) Vou começar pelo não, pode ser? Então, nunca fiz nenhum curso sobre isso, nem sei se existe. Agora, a resposta também é sim, porque a gente com o passar do tempo vai aprendendo a mexer nessas coisas por conta própria. Então, dá pra levar um pouco dessa experiência pessoal para atividades em sala de aula.”</i>
I	<i>“O que eu fiz, ou melhor, o que eu faço, é intuitivo. Sinto potencial em um determinado assunto e procuro adaptá-lo de acordo com o que a TV Multimídia oferece de recurso. Com o tempo, aprendi a lidar com a TV, mas assim, intuitivamente.”</i>
J	<i>“De maneira autônoma já fiz um curso para aprender a fazer sites pois ainda tenho interesse de criar um para estabelecer um vínculo maior com os alunos. Especificamente, sobre a TV Multimídia, usá-la não é tão diferente do que as demais, aliás, não entendo porque tanto alarde, ela é pequena, limitada e nem sempre funciona adequadamente.”</i>

O que se pode notar, dentre todos os depoimentos, é que existe uma pré-disposição para usar a *TV Multimídia*. Percebe-se pelas falas dos professores uma falta de direcionamento institucional a partir da inserção deste equipamento. É certo que, este

questionamento em específico (envolvendo a disciplina de história em iniciativas autônomas) não girava em torno da proposta de formação continuada institucionalizada pelo *Paraná Digital*. De qualquer forma, tais apontamentos são indicativos de que os professores que desejam trabalhar com as TIC, seja qual for o equipamento, precisam atualizar-se por conta própria e fica evidente que a maioria deles tem esse objetivo (indicativo da evolução de uma curiosidade ingênua para uma epistemológica).

Chama atenção o depoimento do professor “J”. Ele atenta para o fato de que a *TV Multimídia*, mesmo com recursos variados, é limitada, sobretudo pelo seu tamanho não ser adequado para atender, pelas imagens geradas pelo aparelho, as salas de aula como um todo.

Também se pode inferir que o uso das chamadas tecnologias educacionais, nestas respostas, não acompanha um planejamento adequado que considere a didática específica da história, ou seja, trata-se de uma instrumentalização ligada diretamente a técnica (manuseio). Neste sentido, faz-se necessário um tratamento adequado com vistas a uma consolidação epistemológica, do contrário, o que se acredita ser um indicativo para um tratamento epistemológico, pode estar voltado apenas a um processo intuitivo e ingênuo, conforme alerta o pensamento de Freire.

### 5.2.2.3 O objetivo principal da pesquisa de campo

O objetivo principal desta pesquisa pautou-se por um conjunto de questionamentos que levassem em conta a formação continuada dos professores de história para o uso da *TV Multimídia* oferecida pela política pública *Paraná Digital*. Assim sendo, de modo a evitar parcialidades, foi necessário coletar informações com outros sujeitos envolvidos na formação continuada, especificamente, com o segmento competente da SEED-PR – a Diretoria de Tecnologia Educacional (DITEC) por meio da Coordenação de Apoio ao Uso de Tecnologias (CAUTEC)<sup>47</sup>.

De acordo com a publicação *Coordenação de Apoio ao Uso de Tecnologias* (SEED-PR, 2011) as ações de formação continuada

que ocorrem por meio de reflexões, discussões, encaminhamentos teórico-metodológicos, priorizam a utilização dos recursos tecnológicos, para além de uma concepção de uso instrumental, como suporte ao ensino e à aprendizagem nos espaços escolares. [...] a CAUTEC atua de forma integrada às ações das Diretorias,

---

<sup>47</sup> A Coordenação de Apoio ao Uso de Tecnologias - CAUTEC, vinculada à Diretoria de Tecnologia Educacional - DITEC, viabiliza ações que possibilitam o acesso e uso das tecnologias entendidas como Tecnologias de Informação e de Comunicação - TIC no contexto de integração das mídias *Web*, *Televisiva* e *Impressa*. (SEED –PR, 2011)

Departamentos, Coordenações Centrais e Regionais [...] pois no contexto educacional, as aprendizagens são desenvolvidas nas relações estabelecidas entre os sujeitos, com o compartilhamento de saberes, experiências e conhecimentos que realizam e adquirem nas suas relações com o meio social. (p.4).

Pode-se perceber a intenção em adotar um “discurso tecnológico” que supere a concepção instrumental de uso das TIC partindo para uma reflexão conjunta, diálogo entre os sujeitos e conseqüentemente, o aprimoramento da prática docente. Tendo em vista tais parâmetros, a entrevista com membros da CAUTEC, realizada em setembro de 2011, apontou para três questionamentos considerados relevantes no cruzamento das respostas dos professores entrevistados. A saber:

- A partir da inserção da *TV Multimídia*, quais foram às propostas de formação continuada voltadas aos professores do litoral até 2010?
- Especificamente, houve alguma proposta de formação continuada exclusiva aos professores de história? e
- Com a mudança de gestão governamental, quais as perspectivas futuras da coordenação em relação a formação continuada para o uso das TIC?

A equipe respondeu que, desde 2008, foram/são realizadas assessorias *in loco*. Ainda em 2008, foram iniciadas oficinas voltadas para o uso de tecnologias educacionais com carga horária de 40 horas (20h presenciais/20h à distância). Esta equipe ressaltou que há ofertas de cursos de formação continuada, porém, não tem demanda, ou seja, de acordo com a CAUTEC, os professores não se apresentam para participarem dos cursos propostos, muitas turmas se abrem, mas os cursos não ocorrem por falta de professores.

Especificamente, de acordo com a equipe inquirida, não houve oferta de cursos desde então, em relação ao uso da *TV Multimídia* considerando a prática docente em história e suas peculiaridades. Para confirmar esta informação, foi sugerido que se entrasse em contato com a Coordenação Regional de Tecnologias Educacionais (CRTE) de Paranaguá. Tal contato foi autorizado mediante autorização da CAUTEC e pode-se realizar por meio de envio de email, para uma das responsáveis por aquela coordenação.

Em resposta, aos questionamentos enviados, foi citado que o trabalho dos Assessores Pedagógicos em Tecnologias na Educação oferece suporte técnico e pedagógico aos professores da rede estadual de ensino, aos recursos tecnológicos disponíveis nas escolas, seja por meio de assessoria *in loco* ou oficinas, atendendo aos professores em sua hora atividade ou contra-turno.

A CRTE de Paranaguá confirmou que de fato, da inserção da *TV Multimídia* até 2010, nunca foi realizado um trabalho específico por disciplina, sempre em um contexto geral, envolvendo os professores interessados. Em 2010, ocorreu o NRE Itinerante, o qual possibilitou realizar oficinas por disciplinas, inclusive história, com duração de 04 horas, mas a oficina não foi voltada somente para a *TV Multimídia* e sim para discussão das Diretrizes Curriculares para o Uso de Tecnologias Educacionais.

No que concerne as perspectivas futuras, com a mudança de governo, a CAUTEC salientou em entrevista que estão sendo realizadas desde o I semestre do corrente ano, oficinas de 40 horas, divididas em presencial (20h) e à distância, com mesma carga horária.

Após estas considerações que apontaram a perspectiva governamental e seus critérios no trato com a formação continuada, é importante evidenciar a postura dos professores ao opinarem sobre a formação continuada para o uso da *TV Multimídia* visando a prática docente em história para turmas do ensino fundamental, séries finais.

### **5.3 A visão dos professores de história do litoral paranaense em relação a formação continuada proposta pela SEED-PR**

Pela necessidade de se manter o foco na formação continuada dos professores sujeitos desta pesquisa, esta pesquisa não abordou junto aos professores questões relacionadas a prática docente em si (conforme salientado anteriormente). Mesmo assim, um possível caminho indicativo para a prática docente, a título de contribuição, será ilustrado ainda neste trabalho.

A entrevista semi-estruturada norteou-se da seguinte maneira: *3.1 Você participou de alguma formação continuada para o uso das TIC, sobretudo da TV – Multimídia? Explique. 3.2 Na formação continuada proporcionada pela Mantenedora (SEED-PR) que conteúdo foi apresentado e a carga horária deste curso? Qual sua avaliação desta formação? Em sua opinião, a formação procurou abranger aspectos técnicos e metodológicos? Explique, se possível. 3.3 Atualmente, você sentiria a necessidade de novas formações continuadas para uso das TIC, sobretudo do uso da TV – Multimídia? Em caso negativo e/ou afirmativo, explique. 3.4 Em que medida a escola participa da formação continuada promovida pela SEED-PR? Há efetiva incorporação destes recursos tecnológicos e midiáticos por parte dos profissionais da escola (professores, pedagogos, direção)? 3.5 O Projeto Político-Pedagógico de sua escola (e o Plano de Ensino) estabelecem a utilização das TIC, sobretudo da TV Multimídia? Caso sua resposta seja afirmativa, explique. 3.6 Sua escola possui as*

*condições de infra-estrutura para poder utilizar os recursos da TV – Multimídia na prática docente na área de História? 3.7 Você conhece as Diretrizes Curriculares para o Uso de Tecnologias Educacionais, publicação da SEED-PR/DITEC (2010)? Caso conheça, descreva em linhas gerais como elas contribuíram na relação de sua prática docente com a TV Multimídia.*

As respostas que surgiram não foram variadas. Em comum, o tom de desabafo, o receio por represálias e a constatação que de fato, não há um tratamento específico voltado a prática docente em história numa formação continuada para o uso das TIC. Para melhores esclarecimentos, os próximos itens ilustrarão cada um desses pontos.

### **5.3.1 O tom de desabafo**

Foram apenas duas categorias de respostas advindas dos professores quando inquiridos a respeito da formação continuada proporcionada pela mantenedora. Na primeira delas, mais direta, os professores relataram nunca terem participado de uma formação continuada e que portanto, não poderiam opinar a respeito; a segunda, além de alegarem não terem participado, sequer convidados, afirmaram que a única ocasião relacionada ao uso da *TV Multimídia*, quando do ano da inserção da mesma, foi a ida de um representante da CRTE de Paranaguá aos seus respectivos estabelecimentos de ensino para proceder com a entrega do *pendrive*. No ato da entrega, ocorreu uma explanação abreviada do tutorial que acompanha o hardware em questão.

Ao serem questionados a respeito da existência das Diretrizes Curriculares para o Uso das Tecnologias Educacionais, todos alegaram desconhecer este documento. O tom de desabafo repercutiu-se com a constatação dos próprios professores ao ilustrarem ações governamentais, que, de acordo com eles, surgem nas escolas de cima pra baixo, responsabilizando os professores exclusivamente como agentes que irão efetivar políticas públicas, muitas delas em que não foram consultados previamente ou não tomaram conhecimento de como e onde, estavam ocorrendo iniciativas neste sentido.

### **5.3.2 O receio por represálias**

Todos foram enfáticos em relação ao tratamento dispensado pelo Núcleo Regional de Educação de Paranaguá aos professores de todas as áreas e não apenas os de história. Acusam o NRE de autoritário, que as equipes de ensino visitam os estabelecimentos de ensino apenas para retaliar os professores e não sugerirem ações proativas para o melhoramento da prática

docente. Alguns afirmaram, veementemente, que o referido núcleo serve apenas para aprovar alunos de pais que o procuram para denunciar procedimentos da escola em que eles (pais) não concordam. As escolas, mesmo com argumentos para consubstanciar seus posicionamentos diante de uma reprovação de um aluno, por exemplo, sucumbem ao autoritarismo do Núcleo Regional pelo mesmo receio apontado pelos professores sujeitos desta pesquisa. Por não se tratar do objetivo desta pesquisa, o NRE não foi consultado para oferecer um contraponto à opinião dos professores uma vez que não há nesta pesquisa objetivo algum relacionado a investigar um suposto autoritarismo institucional. Tal questão foi levantada aqui, por ter sido uma constante no discurso dos professores e por respeito a eles, este apontamento foi ilustrado.

### **5.3.3 A formação continuada para o uso da *TV Multimídia***

Fica evidente, porém faz-se necessário registrar academicamente, que não existe até o momento da efetivação desta pesquisa, propostas de formação continuada para o uso da *TV Multimídia* ou demais TIC que considerem as especificidades da didática específica da história (conforme apontam os professores inquiridos e a própria equipe da CAUTEC).

Em razão disso, conclui-se que é necessário rever o conceito que está sendo colocado em prática nas propostas que a mantenedora alega realizar. Cabe aqui recorrer mais uma vez a competência da CAUTEC quando cita que desde

[...] o ano de 2005, para subsidiar as ações dos profissionais que atuam nas Coordenações Regionais de Tecnologias na Educação, a Diretoria de Tecnologia Educacional promove formação continuada na modalidade presencial, semi-presencial e a distância: cursos, oficinas, seminários, reuniões, encontros, *webconferências*. (SEED-PR, 2011, p.6).

Esta inculido no discurso institucional uma reflexão que considera a importância de oferecer diferentes ações na formação continuada aos professores para o uso das TIC, no entanto, não foi isso que esta pesquisa constatou. A própria afirmativa institucional, no que se refere a não realização de uma formação continuada específica para o uso das TIC na área de história, torna frágil o posicionamento teórico adotado pela SEED-PR por meio da DITEC/CAUTEC.

A partir deste apontamento, faz-se necessário agora, avaliar a função daqueles que seriam responsáveis pela efetivação da formação continuada aos professores - as assessorias pedagógica e técnica da CRTE.

### 5.3.3.1 O método de trabalho da mantenedora

De acordo com a publicação *Coordenação de Apoio ao Uso de Tecnologias* (SEED-PR, 2011) as equipes de apoio pedagógico e técnico são responsáveis pelo

[...] apoio pedagógico e técnico, junto ao coordenador, assessoram, regionalmente, as Coordenações Regionais de Tecnologias na Educação, objetivando atender os(as) assessores(as) a partir do uso das tecnologias com propósito, método e significados, discutidos e estabelecidos na realidade das escolas e dos profissionais da educação, para que os recursos tecnológicos tornem-se, de fato recursos de apoio que mobilizem abordagens diversificadas e significativas em sala de aula e nos demais espaços escolares [...]. (p.8).

Pelo menos hipoteticamente, baseando-se no que está descrito, tais coordenações estariam capacitadas para ofertar processos de formação continuada atreladas às áreas específicas dos professores. Haja vista relatos anteriores de todos os segmentos envolvidos nesta pesquisa, trata-se de um conceito adotado pela CAUTEC ainda não colocado em prática (em se tratando da área de história). É importante ilustrar parte desta citação recém analisada, quando a referida coordenadoria justifica seu método, propósitos e significados, apoiando-se no autor Paulo Freire, precisamente em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, a saber: “Todas as ações advindas das realidades concretas de educandos e educadores, buscam fortalecer a integração de mídias novas e ‘antigas’ como suporte à prática docente.” (FREIRE, 2002 apud SEED-PR, 2011, p.8).

Na verdade, o que realmente chama atenção, não é justificativa em si, mas o contexto o qual os professores entrevistados alegam, com unanimidade, vivenciarem. Isto é, utiliza-se um autor consagrado em denunciar medidas arbitrárias na educação, e esta pesquisa revela, mesmo sem ser este o objetivo, a condição de oprimidos legada aos professores na relação destes como NRE de Paranaguá.

A publicação da CAUTEC também especifica como ocorre o ingresso às assessorias:

Para atuar como assessor(a) pedagógico(a) ou assessor técnico de suporte, os profissionais devem participar do processo de seleção, realizado sob responsabilidade das Chefias dos NRE, via Edital ou chamamento público. Esse processo objetiva a seleção de profissionais que possuam conhecimento técnico e pedagógico do uso de tecnologias, para suprirem vagas disponíveis nas Coordenações Regionais de Tecnologias na Educação. (p.15).

Destaca-se agora o que a publicação define como “profissionais que possuam conhecimento técnico e pedagógico do uso de tecnologias”. Diante de tudo que foi apresentado até o momento, faz-se necessário lançar questões para que outros pesquisadores tenham novos objetos de estudo, perguntas como: *estariam realmente preparados*

*metodológica e epistemologicamente esses profissionais para realizarem tais funções?*<sup>48</sup>

*Diante de uma estrutura tão grande como a do estado, no que diz respeito ao número de escolas e profissionais envolvidos, existe capacidade logística para atender os professores?*

Esta segunda pergunta surge não por acaso. De acordo com alguns depoimentos dos professores, por diversas vezes a escola em que trabalham ou trabalhavam não foi atendida em virtude de não existir transporte para conduzir os assessores até os estabelecimentos de ensino, no que seria um deslocamento intermunicipal de média distância.

Independente de contradições, o discurso de todos convergem para um aspecto e que na realidade é o mais importante: a maioria quer estar integrada em ações que envolvam o uso das TIC na Educação.

Possivelmente, seja necessário para todas as partes envolvidas, reverem suas posições, responsabilidades e atitudes proativas a cerca dos processos de formação continuada em vigência aos professores de história do litoral paranaense. Atender as necessidades diárias desses professores, rever posturas advindas do NRE Paranaguá não compatíveis com os objetivos da DITEC/CAUTEC, permeiam um rol de ações cujas realizações estão ao alcance dos sujeitos que protagonizam esta pesquisa.

#### **5.4 Considerações/contribuições finais**

Desde o primeiro contato com professores, representantes da SEED-PR, releituras de depoimentos bem como material bibliográfico, foi possível traçar um panorama dos anseios, contradições, ações e impressões dos envolvidos nesta pesquisa.

Não se trata de um conjunto de informações herméticas, mas sim, uma possível interpretação sobre como tem ocorrido à formação continuada para o uso das TIC no litoral paranaense. Este empenho interpretativo consiste em assumir duas frentes: uma de ordem geral, de maneira a considerar ações de formação continuada para profissionais de qualquer área, e uma outra; atrelada as especificidades da história enquanto ciência vinculada em uma formação continuada que respeite este condicionante.

O fato de não existirem ações institucionais diretamente ligadas a esta segunda colocação, não deve anular uma possível importância de ações de formação continuada que a

---

<sup>48</sup> De acordo com a publicação da CAUTEC, os “[...] assessores Pedagógicos são profissionais da Educação, pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério, que tenham atuado por, no mínimo, 2 anos em sala de aula, faltando cinco anos ou mais para sua aposentaria e com disponibilidade de 40h semanais de trabalho e para viagens; Os Assessores Técnicos são profissionais da Educação, pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério e/ou do Quadro Próprio do Poder Executivo (QPPE) e Quadro de Funcionários da Educação Básica (QFEB), faltando cinco anos, ou mais, para sua aposentadoria com disponibilidade de 40h semanais de trabalho, viagens.” (SEED-PR, 2011, p.14).

CAUTEC/DITEC alega e justifica oferecer aos professores da rede pública do estado do Paraná. Tais ofertas compõem um conjunto de ações pertinentes a política pública *Paraná Digital*. Assim sendo:

TABELA 6 – INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COLETADOS

Relato	Professores entrevistados	DITEC-CAUTEC	CRTE-Pgua
Sobre a proposta de formação continuada	Desconhecem as ações propostas pela mantenedora	Alega que oferta cursos mas os professores não preenchem as vagas	Executa uma formação continuada generalizada, sem ater-se as especificidades da área de história.
Sobre a proposta de formação continuada específica para a <i>TV Multimídia</i> na prática docente em História	Alegam que em relação a este equipamento, receberam apenas o pendrive com tutorial de uso.	Até então, não ofertou um curso específico desta natureza, mas oferece no portal institucional softwares para áreas específicas plausíveis de serem usados na <i>TV Multimídia</i> .	Não executa curso com esse grau de especificidade, mas oferece para professores de história e demais áreas uma formação continuada sobre outras tecnologias educacionais.

O que parece faltar para estes sujeitos é uma comunicação efetiva. Quando se tem de um lado, a argumentação de que cursos são ofertados e por outro, a alegação de que não se toma ciência de ações nesse sentido, conclui-se que seja necessário, por parte da mantenedora, assumir um papel de fiscalização junto ao NRE de Paranaguá, autarquia responsável em fazer a ponte comunicativa com as escolas.

A julgar pelo receio dos professores, parece estarmos diante de uma questão cultural enraizada no consciente coletivo da classe docente, que reconhece o NRE de Paranaguá como um órgão meramente autoritário, de natureza política e assim sendo, já estariam tais professores, pré-dispostos a não reconhecerem as competências técnicas e pedagógicas daquela autarquia. Ou simplesmente, seria preconceito por parte dos professores? Questões a serem verificadas, que não dizem respeito a esta pesquisa.

Outro detalhe importante: há de se considerar a vontade própria dos professores. Os que participaram desta pesquisa demonstram estar à margem dos processos de formação continuada, todavia (mais uma vez na esfera hipotética) se de fato esses professores foram informados sobre cursos, ou estariam com má vontade ou os cursos não correspondem às suas necessidades. A própria CRTE, responsável pela formação continuada, afirma que até então,

não apresentou um curso específico aos professores de história. Hipóteses ou não, reside a dúvida no que concerne a falha de comunicação entre as partes envolvidas.

#### 5.4.1 O desejo em se atualizar para o uso das TIC

Os professores foram quase unânimes em afirmarem que sentem a necessidade de se atualizarem para o uso das TIC, incluindo a *TV Multimídia*, conforme demonstra a tabela a seguir:

TABELA 7– SOBRE A NECESSIDADE DE ATUALIZAÇÃO PARA O USO DAS TIC

Professor	Argumentação
A	<i>Absolutamente. Eles tem a obrigação de garantir isso pra gente. Só colocaram a TV na sala e pronto?</i>
B	<i>Com toda certeza. O pessoal do Núcleo (refere-se ao núcleo regional de pgua) vem aqui no começo do ano, falam com meia dúzia de gatos pingados, se colocam a disposição... (pausa) mas a situação é aquela: tem televisão estragada a um bom tempo sem uso.</i>
C	<i>Para mim, não. Mas reconheço que tem muita gente que gosta de usar essa TV e precisaria ter uma orientação de verdade. Mas de verdade mesmo! (em tom enfático). Vejo eles (referindo-se ao colegas) se “batendo”. Essas coisas que governo manda é só pra sair na propaganda, coisa eleitoral, por isso não uso.</i>
D	<i>Sim, isso é importante, principalmente pra quem ta começando a carreira. Muitas novidades irão surgir e mesmo que elas não sejam... (pausa) não sejam... (pausa) assim, não sejam feitas para as escolas, as escolas podem usá-las, digamos, pedagogicamente.</i>
E	<i>Acho que hoje e sempre! (risos) Essas coisas sempre vão mudando e precisaríamos receber capacitações adequadas que acompanhem essas mudanças.</i>
F	<i>Sim, independente de tema. Tudo é válido e falo pensando no crescimento pessoal da gente, independente de como isso vai refletir em sala de aula.</i>
G	<i>Diante do que falei a pouco, e você gravou, aí, né? É necessário iniciar a primeira capacitação de verdade sobre a TV Multimídia ou seja lá o que for. (em tom indignado)</i>
H	<i>Acho que sim, né? Pelo menos pra descobrir porque muitas vezes as músicas não rodam na TV. (risos)</i>
I	<i>Penso que uma atualização é válida sempre, mas não podemos tampar o Sol com a peneira (breve pausa) temos muitos colegas em todas as áreas que não querem saber de mais nada, quem dirá inovar?</i>
J	<i>Vou parecer radical, mas acho que em se tratando de TV Multimídia, não é necessário curso nenhum, considero um aparelho ultrapassado e como disse em resposta anterior, é pequena demais para as salas de aulas (pausa) o quero dizer, só pra justificar a minha opinião, é que essa TV não é vista como um atrativo pelos alunos, isso é mito! Nas minhas aulas eles preferem que eu use o datashow.</i>

Pode-se perceber um tom lacônico em todas as respostas apresentadas pelos professores, muito mais um teor de denúncia do que propriamente uma reflexão aprofundada sobre o uso das TIC em ações de formação continuada.

Ao serem questionados sobre com os projetos políticos pedagógicos de suas escolas tratam o tema em questão, os professores foram unânimes em afirmar que o uso da *TV Multimídia* é simplesmente indicado como um recurso disponível aos professores, sem maiores reflexões ou contraposições ao seu uso.

As opiniões de professores e mantenedora se contradizem, isto é fato. De qualquer forma, esta pesquisa sinaliza, aos órgãos competentes, uma possibilidade de mudança na abordagem direta junto aos professores, a começar pela seleção de temas e reflexões que considerem a aplicabilidade em sala de aula.

Além de oferecer uma formação continuada adequada, atitudes assim desarticulam discursos não construtivos que eventualmente surgem na tensa relação entre professores e autoridades. Esta tensão se acirra quando se percebe que o receio dos professores entrevistados coloca em questão não uma competência técnica e pedagógica, mas sim (conforme ilustrado anteriormente) política. Quando reportam-se ao NRE de Paranaguá, demonstram não apenas indignação, mas sim, impotência. O relato do professor J é emblemático:

[...] essa gente do núcleo se coloca acima do bem e do mal. Esquecem que foram professores (breve pausa) esquecem que não deram conta de uma sala de aula e hoje estão atrás da escrivania nos subjulgando. Não conheço outras realidades, portanto não posso afirmar, sei aqui do litoral (pausa) é tudo na base da politicagem e não da competência. Duvida? Veja nossa orla marítima (pausa, demonstra irritação) se algo assim tão escancarado não chama atenção dos políticos, você acha que as escolas, pequenas como a minha, chamarão? Estamos de mãos amarradas, por isso não estranho o comodismo de muitos dos meus colegas.

Pode-se discutir a validade acadêmica deste depoimento ou apontá-lo como uma simples crítica de pretensão partidária oposicionista. Há várias formas de desarticular ou até mesmo, sustentar com consistência esta opinião. Mas é importante atentar-se ao fato de que nenhum outro órgão governamental surge durante o depoimento, ou seja, a SEED-PR precisa entender o porquê de existir tantos pontos de vistas negativos contra o NRE de Paranaguá, a ponto de rever seus critérios para escolhas na composição dos quadros de chefia.

Para quem tem interesse pela pesquisa acadêmica, este é outro tema a ser aprofundado, ouvir todas as partes envolvidas, ou seja, também dar voz aos dirigentes do referido núcleo, avaliar possíveis preconceitos que se formaram, investigar as experiências vivenciadas pelos

professores para que de fato se comprove práticas despóticas, etc. Medidas proativas requerem esforço e imparcialidade, é isto que se espera das pesquisas acadêmicas comprometidas com a melhoria da qualidade da escola pública.

### **5.5 Possíveis abordagens num processo de formação continuada que considere a especificidade da didática da história**

Mesmo sem ter ingressado no terreno acidentado da investigação da prática docente, fato que exigiria mais tempo e meticulosa pesquisa acadêmica insuficiente de ser cumprida durante o Mestrado, é possível, após tantas leituras e momentos introspectivos, esboçar sugestões que sirvam, ao menos, como reflexão aos gestores públicos para a efetivação de uma formação continuada para o uso das TIC apropriada a didática específica da história.

Importante ilustrar que, tais sugestões, não partiram do olhar especulativo do pesquisador. Emergem dos referenciais teóricos adotados pela pesquisa e principalmente, pelos indicativos dos próprios professores (quadros 05 e 07). Tratam-se de informações importantes, que dimensionam como os professores procuram se apropriar da *TV Multimídia* e demais TIC.

Tais informações, em tese, demonstram que um caminho possível para efetivação de uma formação continuada atrelada ao objetivo deste trabalho, pode estar na troca de experiências destes professores. Mais uma vez fica evidente, a necessidade de se estabelecer um diálogo entre esses profissionais, equipes técnicas, núcleo regional e demais segmentos envolvidos. A luz dos conteúdos estruturantes definidos por esta pesquisa e tendo em mente que a consciência histórica é expressada em forma de narrativas, os itens que seguem representam o esforço reflexivo para o planejamento de práticas que envolvam a *TV Multimídia* (ou o uso da imagem por outros meios) em consonância com as especificidades da área de história.

#### **5.5.1 O audiovisual nas aulas de história do Ensino Fundamental, séries finais**

Hipoteticamente, quem produz um audiovisual voltado a aspectos históricos, reproduz uma narrativa histórica que, uma vez interpretada como sendo de interesse do professor, pode ser relacionada ao conteúdo programático e vinculada por uma determinada linguagem audiovisual (filmes, documentários, reportagens).

Tal narrativa é apresentada segundo tendências e concepções de seu autor, ou seja, existe nela uma intencionalidade. O professor que se utiliza deste material, pode estar se

apropriando da referida tendência, tornando-a legítima, pois em tese (aos olhos dos alunos) é o professor que autoriza a veracidade daquela narrativa histórica apresentada. Caso a intervenção do professor não vá ao encontro das tendências do autor daquelas imagens, buscase uma nova perspectiva: o professor enquanto interlocutor fundamentado em suas competências específicas e ciente das peculiaridades técnicas que o audiovisual oferece, poderá ilustrar aos alunos as nuances que permeiam a intencionalidade daquela narrativa imagética.

Ruptura-se, assim, com a ideia de verdade absoluta que uma narrativa histórica exposta, por exemplo de um filme épico, possa suggestionar. Caso esta ruptura ocorra, o professor interlocutor da imagem, a partir de sua própria intencionalidade, instigará os alunos a se apropriarem “[...] da história como uma ferramenta com a qual podem romper, destruir e decifrar a linearidade de determinadas narrativas históricas, fazendo com que elas percam o seu poder como fonte de orientação para o presente” (SCHIMDT e BRAGA GARCIA, 2005, p.303).

Portanto, torna-se plausível o uso de um produto audiovisual em aulas de história, desde que sua abordagem sugira uma nova dinâmica na relação entre experiência do tempo e intenção no tempo, preceitos que o historiador Jörn Rüsen atribui para a consolidação da consciência histórica.

### **5.5.2 A produção da imagem pela narrativa histórica a partir da intencionalidade dos alunos**

Um caminho possível para a prática docente em história, por meio da *TV Multimídia*, a luz dos aspectos técnicos inerentes à imagem (capítulo II) e a própria didática da história (capítulo III) pode instigar o seguinte procedimento:

- Em vez de propor uma análise de imagens de obras renascentistas, retratos de autoridades ou fotos da II Guerra Mundial, dentre tantos exemplos, pode-se sugerir um trabalho ligado à vida prática dos próprios alunos e professor, situando-os como autores das imagens.
- As imagens escolhidas podem ser fotografias de celular, haja vista a larga utilização deste aparelho pelos sujeitos envolvidos. As mesmas podem ser captadas e encaminhadas ao professor por e-mail no laboratório de informática da escola. Caso

haja incompatibilidade no arquivo, o professor poderá proceder com a conversão para utilização da imagem na *TV Multimídia*.

- Num primeiro momento, o professor poderá demonstrar a relação da imagem com as tendências de quem a produziu. Importante que o professor esteja atento aos aspectos técnicos do conteúdo da imagem, para que se proceda uma leitura mais ampla da imagem (foco, luz, intensidade, etc).
- Após considerar as tendências (intencionalidade) de quem produziu a imagem, as conclusões que poderão surgir elucidarão aos alunos como é possível, por meio de uma única narrativa histórica, surgirem interpretações diferentes se comparadas a intencionalidade do ator da fotografia.

Tendo em vista as dimensões do tempo (passado-presente-futuro) esta atividade poderá servir de prerrogativa para a análise do fluxo temporal, caso o tratamento dado às imagens seja o de estabelecer um diagnóstico de um problema a ser solucionado na escola. A análise destas imagens propiciaria uma intervenção/solução ao problema descortinado.

Isto posto, ao se propor esta atividade, o professor pode apontar para detalhes da vida prática dos alunos relacionados à própria escola. Para turmas das séries finais do ensino fundamental, sugere-se um trabalho que envolva a discussão da preservação de patrimônios públicos de modo a motivar uma mobilização dos alunos em torno deste mérito. É verdade que, os alunos estarão seguindo a intenção do professor e não suas próprias tendências, mas na medida em que produzem suas imagens, também estabelecem suas próprias intenções. É importante ilustrar que turmas das séries finais do Ensino Fundamental, pela imaturidade inerente aos mesmos, precisam de um direcionamento maior, o que não irá ferir suas capacidades de escolha.

A mobilização em torno desta atividade poderá suscitar um amplo envolvimento da comunidade escolar, superando a própria aula de história ao passo que privilegiará a preservação da escola.

As três dimensões do tempo nesta atividade escolar ficam evidentes: os alunos e professor partiram do presente pelo ato de fotografar, constataram (se for o caso) o passado que está no presente (depredação do patrimônio diagnosticado) e ao propor uma intervenção/solução, agem numa perspectiva futura (superávit de intencionalidade).

## 6 REFERÊNCIAS

ABREU, R. A. dos S. **Cabeças digitais: um motivo para revisões na prática docente - o cotidiano na era da informação.** Rio de Janeiro: Editora PUC Rio, 2006.

ADORNO, T. L. W. **Televisão e formação.** In: *Educação & emancipação.* São Paulo: Paz e Terra, 1995, p.75-96.

ADORNO, T. L. W. HORKHEIMER, Max. **A indústria cultural: o iluminismo como mistificação das massas.** In: LIMA, Luiz Costa (Org.). *Teoria da cultura de massa.* 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. p.159-204.

ALVEZ-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais - pesquisa quantitativa e qualitativa.** 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

AUMONT, J. **A imagem.** Tradução de Estela dos Santos Abreu. Campinas-SP: Papirus, 1993.

BARCA, I. **O pensamento histórico dos jovens: ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica.** Braga: Universidade do Minho, 2000.

BEHRENS, M. A. **A prática pedagógica dos professores universitários: perspectivas e desafios frente ao novo século.** (Tese de Doutorado em Educação) PUC, São Paulo, 1995.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2008.

BARRETO, R.G. **Tecnologia e educação: trabalho e formação docente.** *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.25, n. 89, p.1181-1201, setem./dez., 2004.

BLANDIN, B. **Formateurs et Formation Multimédia.** In: *Les Éditions d'Organization.* Paris: 1990.

BUENO, N. de L. **O desafio da formação do educador para o ensino fundamental no contexto da educação tecnológica.** (Dissertação de Mestrado) PPGTE – CEFET – PR, Curitiba, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – História.** Brasília, 1997.

BELLONI, M .L. **A televisão como ferramenta pedagógica na formação de professores.** In: *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.2, p. 287-301, jul./dez. 2003.

BELLONI, M. L. **O que é Mídia-Educação.** Campinas: Autores Associados, 2001.

BONILLA, M. H. **Inclusão digital e formação de professores.** Revista de Educação Vol. XI, nº 1, 2002, pp 43-50.

BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. de L. **Formação de Professores:** as TIC estruturando dinâmicas curriculares horizontais. Disponível em: <[http://www.acauanfm.ufba.br/twiki/pub/FBAIrece/ArtigoEAD/ead\\_isp\\_pretto\\_boni\\_09\\_final\\_cfotos\\_pq.pdf](http://www.acauanfm.ufba.br/twiki/pub/FBAIrece/ArtigoEAD/ead_isp_pretto_boni_09_final_cfotos_pq.pdf)>. Acesso em: 07 de set. 2010.

BRITO, G. da S.; PURIFICAÇÃO, I. da. **Educação e novas tecnologias:** um repensar. Curitiba: IBPEX, 2006.

BRITO, G. da S. **Inclusão digital do profissional professor:** entendendo o conceito de tecnologia. Artigo apresentado no 30º Encontro Anual da ANPOCS, 24 a 28 de outubro de 2006; no GT24 – Tecnologias de informação e comunicação: controle e des controle.

BRITO, G. da S.; ROCHA. **Professor e internet:** a concepção de pesquisa escolar em ambientes informatizados. Diálogos e perspectivas de investigação. Coleção Cultura, Escola e Ensino, Vol. 1, Editora Unijuí, Rio Grande do Sul, 1ª ed., 2008, p. 336.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHARLOT, Bernard. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas:** especificidades e desafios de uma área de saber. In: Revista Brasileira de Educação, v.11, n.31, jan/abr.2006.

COELHO, T. **O Que é Indústria Cultural.** 16. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

COLLINGWOOD, R.G. **A ideia da história.** Tradução de Alberto Freire. Lisboa: Editorial Presença. 1946.

CORDEIRO, H.F.B.F. **Eu iscrevu em internetês:** o discurso de professores de língua portuguesa sobre a escrita na/da internet. Curitiba, 2009, 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

DALLA COSTA, R. M. C. **Estudos de recepção:** uma metodologia de análise dos meios e comunicação e a cultura escolar. Diálogos e perspectivas de investigação. Coleção Cultura, Escola e Ensino, Vol. 1, Editora Unijuí, Rio Grande do Sul, 1ª ed., 2008, p. 336.

DEFLEUR, M.L.; ROKEACH, S.B. **Teorias da comunicação de massa.** Tradução de Octavio Alves Velho. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1993.

DEMO, P. **Perfil do professor do futuro.** In: *Professor do futuro e reconstrução do conhecimento.* Petrópolis: Vozes, 2004, p.77-90.

ESTADES, N. P. **O litoral do Paraná: entre a riqueza natural e a pobreza social** (Desenvolvimento e Meio Ambiente, n. 8, p. 25-41, jul.dez. 2003. Editora UFPR)

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Cortez, 20ª edição, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo, Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação – cartas pedagógicas e outros escritos**. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FERRÉS, J. **Televisão e Educação**. Porto Alegre (RS), Artmed, 1996.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GAMA, R. **A tecnologia e o trabalho na história**. São Paulo: Editora da USP, 1986.

GAMBOA, S.S. **Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica**. In: Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade. José Camilo dos Santos Filho; Silvio Sanches Gamboa (org.). São Paulo: Editora Cortez, 2000.

GATTI, B. A. **Os agentes escolares e o computador no ensino**. Revista de Educação e Informática. São Paulo, v.4, dez 1993, Edição Especial.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999

GARCIA-VERA, A. B. **Três temas tecnológicos para la formación del profesorado**. Revista de Educación n.322 (2000) PP. 167-188.

GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade**. Tradução Raul Fiker. São Paulo: UNESP, 1991.

GILLERAN, A. Práticas inovadoras em escolas européias. In: SANCHO, J.M. et al. **Tecnologias para transformar a educação**. Trad. de Valério Campos. Porto Alegre: ARTMED, 2006. p. 85-109.

GIROUX, H.A.; SIMON, R. **Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular**. In: Currículo, Cultura e Sociedade. Antonio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (orgs.). São Paulo: Editora Cortez, 1995.

GONZÁLEZ, J.A.M.; ARILLO, J.R. **O conteúdo da imagem**. Curitiba: Editora da UFPR, 2003.

GRILO, A de O. **A educomunicação e a construção da cidadania**: análise de projeto de ONG Curitiba na escola. Curitiba, 2009, 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

GRAMSCI, A. Caderno 12: **Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais**. In: \_\_\_\_\_ Cadernos do Cárcere. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001b.

GUSMÃO, E. M. **Memórias de quem ensina História** – cultura e identidade docente. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

GREW, R. **On the prospect of global history**. In: Bruce Mazlish e Ralph Buultjens (eds.) *Conceptualizing global history*, Oxford, Westview Press, cap.10, pp. 227-249, 1993.

HOBBSAWN, E. **A era dos extremos - o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, O. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

KELLNER, D. **A Cultura da Mídia**. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

KENSKI, V. Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. In: BARRETO, R. G. (Org). **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. p.74-84.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Editora UFMG, 1999.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro, Editora 34, 1993.

\_\_\_\_\_. *O que é virtual*. 2. ed. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Ed.34, 1998.

LION, C. G. Mitos e realidades na tecnologia educacional. In: LITWIN, E. (org). *Tecnologia Educacional – política, histórias e propostas*. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

LITWIN, Edith (Org.). *Tecnologia Educacional – Política, História e Propostas*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

LÓPEZ, Rafael Palomo; PALMERO, Julio Ruiz; RODRÍGUEZ, José Sánchez. **Enseñanza com TIC em El siglo XXI** – La escuela 2.0. Editorial MAD, S. L.: Espanha, 2008.

MATTELART, Armand. **História da sociedade da informação**. São Paulo: Loyola, 2002.

MATTELART, A.; MATTELART, M. **História das teorias da comunicação**. 8ª. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações – comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFPR, 1997.

MARTINS, E. de R. **A exemplaridade da história: prática e vivência do ensino**. In: Revista do Colegiado de História da FAFIUV, vol.1, junho de 2008. Anais III Colóquio Nacional de História e Historiografia no Vale do Iguaçu. União da Vitória: Colegiado de História.

OLIVEIRA, A. da S. Inclusão digital. In: **Experiências com Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação**. MERCADO, L. P.(Org.). Maceió – AL: EDUFAL, 2006.

McLUHAN, M. H. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1979.

MOURA, M. Z. da S. **No discurso de professores, a formação para o trabalho com computadores no contexto escolar**. ANPED, 25 reunião anual. Educação: manifestos, lutas e utopias. Caxambu:2002

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho, São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

NAPOLITANO, M. **Como usar a Televisão na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

OROFINO, M. I. **Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Tecnologias Educacionais. **TV Multimídia – pesquisando e gravando conteúdos no pendrive**. Curitiba: SEED, 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – História**. Curitiba, 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes para o Uso de Tecnologias Educacionais**. Curitiba, 2010.

RICHERI, Nuevas tecnologías e investigación sobre las comunicaciones de masas. In: MORAGAS, M. de. Sociologia de la comunicacion de masas. V. 04, Barcelona, 1985.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história - os fundamentos da ciência histórica. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 2001

\_\_\_\_\_. **Didática da História**: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: Práxis educativa, v.1, n.2. Ponta Grossa: UEPG, 2006.

\_\_\_\_\_. **História Viva**: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. **Reconstrução do passado**. tradução de Asta-Rose Alcaide. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, P.B. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANCHO, J. M. (Org.). **Para uma Tecnologia Educacional**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTO JR, C. E.; e SILVEIRA. M. A. T, da. **Atlas Geográfico do Paraná** - o uso de novas tecnologias. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1127-4.pdf>. acesso em 22 de novembro de 2011.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização** – do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SCHMIDT, M. A. M. dos S.; CAINELLI, M. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, M. A. M. dos S.; GARCIA, T. M. F. B. **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história**. Caderno Cedes. Campinas, v.25, n.67, p.297-308, set/dez., 2005.

SILVA, L.C. da; Altoé, A. **A televisão e as relações do mundo televisivo com a cidadania**. In: Seminário de Pesquisa do PPE. Universidade Estadual de Maringá, 27 a 28 de abril de 2010.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?**. São Paulo: Loyola, 2002.

SODRÉ, Muniz. **O monopólio da fala**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

TEDESCO, J.C. **O novo pacto educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. Tradução Otacílio Nunes. São Paulo: Ática, 2004.

THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

VALENTE, J. A. Formação de profissionais na área de informática em educação. In: VALENTE, J. A. (org) **Computadores e Conhecimento**. Campinas: Gráfica Central da Unicamp, 1993.

VALENTE, J. A. Mudanças na sociedade, mudanças na educação: o fazer e o compreender. In: VALENTE, J. A. (org) **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

VALENTE, V. R. de M. **A formação de professores para o uso das tecnologias da informação e comunicação no processo pedagógico**: caminhos percorridos pelo núcleo de educação e tecnologias da rede municipal de ensino de Salvador. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, 2005.

ZANELA, M. **O professor e o “laboratório” de informática**: navegando nas suas percepções. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

ZUIN, A.A.S. “Seduções e simulacros – Considerações sobre a Indústria Cultural e os paradigmas da resistência e da reprodução em educação”. In: PUCCI, B.(org.) **Teoria Crítica e Educação**: A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes/São Carlos: Edufscar, 1994.