

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA INFORMAÇÃO – ICHI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA
PESQUISA E VIVÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

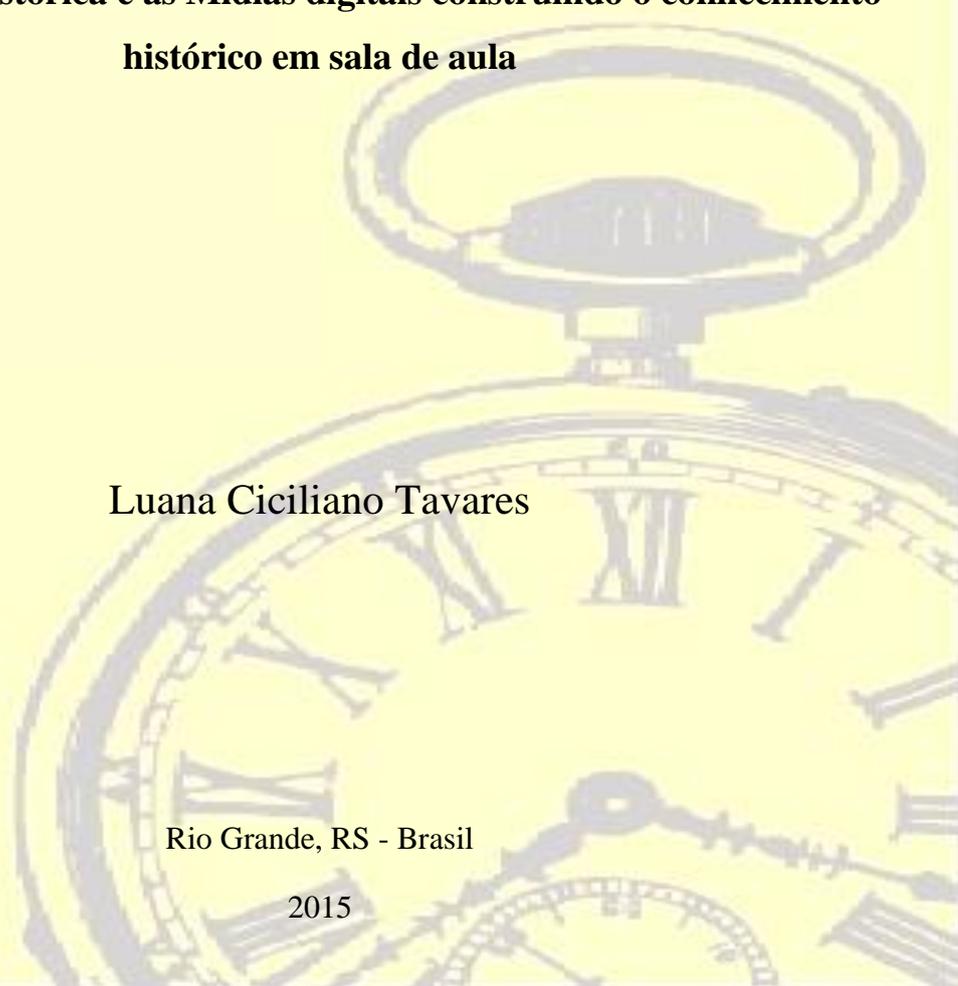
PPGH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
HISTÓRIA

**A Educação Histórica e as Mídias digitais construindo o conhecimento
histórico em sala de aula**

Luana Ciciliano Tavares

Rio Grande, RS - Brasil

2015



LUANA CICILIANO TAVARES

A Educação Histórica e as Mídias digitais construindo o conhecimento histórico em sala de aula

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em História, ao Programa de Pós-Graduação em História, Mestrado Profissional em História, pesquisa e vivências de ensino-aprendizagem, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, sob a orientação da professora Dra. Derocina Campos Sosa.

RIO GRANDE, RS - BRASIL

2015

**A Educação Histórica e as Mídias digitais construindo o conhecimento
histórico em sala de aula**

LUANA CICILIANO TAVARES

BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE MESTRADO DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA PROFISSIONAL DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO GRANDE

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Derocina Campos Sosa
Programa de Pós-Graduação em História - FURG

Prof.^a Dr.^a Carmem Gessilda Burgert Schiavon
Programa de Pós-Graduação em História - FURG

Prof. Dr. Marcelo Fronza
Programa de Pós-Graduação em História -UFMT

RIO GRANDE, 2015

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Rio Grande e a todos/as mestres que fizeram parte da minha caminhada acadêmica, iniciada em 2000, e em continuação ainda hoje.

Aos professores que compõem minha banca, por terem aceitado o convite de fazer desta minha caminhada e pelas valiosas observações, sugestões e orientações durante a Qualificação, as quais contribuíram e muito para a fundamentação da minha pesquisa e para o meu aprendizado.

Aos colegas de Mestrado, que nas conversas e nos estudos indicam caminhos, apontam equívocos, levantam questões que nos fazem repensar, contribuindo nessa trajetória que não é solitária.

Aos meus pais, Ieda Terres Ciciliano e José Assis Costa Tavares que desde muito cedo me fizeram entender a importância de continuar sempre meus estudos, além do carinho e dedicação.

Ao meu marido, Michel Dias Cantarelli, companheiro de todas as horas, que sempre esteve ao meu lado, apoiando e estimulando.

Ao meu irmão, Lizandro Ciciliano Tavares pelo carinho e estímulo que me fez voltar a estudar depois de alguns anos afastada do meio acadêmico.

A escola Municipal de Ensino Fundamental Olavo Bilac que serviu de observatório para pesquisa realizada nesta dissertação, à equipe diretiva, bem como, os colegas de trabalho que contribuíram muito para o meu aprendizado, através dos inúmeros debates e troca de experiências.

Aos meus alunos do 6º ano da escola Municipal de Ensino Fundamental Olavo Bilac, sem eles teria sido impossível realizar esta pesquisa.

A minha orientadora, Dra Derocina Campos Sosa pela confiança e compreensão nesta etapa da minha formação como educadora/ pesquisadora.

A todos os meus amigos, colegas e companheiros de jornada que nesta etapa da minha vida souberam entender minhas ausências.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar se o uso de mídias digitais pode ou não contribuir para a progressão das ideias históricas dos jovens em idade de escolarização. A pesquisa tem seus pressupostos teóricos e metodológicos pautados na Educação Histórica, linha de pesquisa do Ensino de História que se preocupa com a busca de respostas concernentes ao desenvolvimento do pensamento histórico e a formação da consciência histórica de crianças e jovens. A dissertação é composta de três capítulos, o primeiro intitulado O Ensino de História em sua historicidade aborda a História do Ensino de História no Brasil desde seu surgimento no século XIX, até a primeira década do século XXI, e o modo como está estruturado enquanto disciplina escolar no ensino básico brasileiro, o surgimento e incorporação das mídias digitais no cotidiano dos sujeitos e a consequente produção de novos sentidos, e também a forma como a Educação Histórica se propõe enquanto campo teórico e metodológico para a aprendizagem de História intermediada por essas recentes tecnologias. No segundo capítulo denominado Ideias tácitas dos jovens a respeito do modo de vida e origem dos primeiros homens e mulheres foi investigado as ideias iniciais das duas turmas de 6º ano do ensino fundamental analisadas nesta pesquisa, com base na ideia substantiva, a origem e modo de vida dos primeiros homens e mulheres, o sentido que os jovens atribuem às experiências humanas ocorridas ao longo do tempo, bem como, a aplicação da Unidade Temática Investigativa a partir dos conhecimentos prévios dos educandos. O terceiro capítulo intitulado A construção do conhecimento histórico intermediado pelas mídias digitais, trata da análise dos dados da pesquisa de modo a investigar a progressão das ideias históricas dos jovens, com base na comparação de suas narrativas iniciais e finais, elaboradas ao longo da aplicação da pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE:

Ensino de História mídias digitais aprendizagem histórica. Educação Histórica

ABSTRACT

This study aims to investigate the use of digital media may or may not contribute to the progression of the historical ideas of the young age of schooling. The study has its theoretical and methodological assumptions guided in History Education, research line of the History of Education that is concerned with the search for answers concerning the development of historical thinking and the formation of the historical consciousness of children and youth. The dissertation consists of three chapters, the first entitled The History of Education in its historicity addresses the History of Education History in Brazil since its emergence in the nineteenth century until the first decade of this century, and the way it is structured as a discipline school in the Brazilian basic education, the emergence and incorporation of digital media in the daily lives of individuals and the consequent production of new meanings, and also how the Historical Education is proposed as a theoretical and methodological field for the History of learning mediated by these latest technologies . In the second chapter called Ideas tacit young people about the lifestyle and origins of the first men and women was investigated the initial ideas of the two groups of 6th grade of elementary school analyzed in this research, based on substantive idea, the origin and mode life of the first men and women, meaning that young people attach to human experiences that have occurred over time, as well as the implementation of the Thematic Unit Investigative from the previous knowledge of students. The third chapter entitled The construction of historical knowledge mediated by digital media, deals with the analysis of survey data to investigate the progression of the historical ideas of young people, based on comparison of their initial and final accounts, carried out over the application of research.

KEYWORDS: History teaching digital media historical learning History Education.

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1- Categorização das ideias iniciais dos estudantes da classe A	49
Gráfico 2-Categorização das ideias iniciais dos estudantes da classe B	54
Gráfico 3-Categorização das ideias finais dos jovens das classes 6 A e 6 B	76

SUMÁRIO

Introdução.....	10
1. O Ensino de História em sua historicidade.....	18
1.1. A incorporação de mídias digitais e a produção de novos sentidos.....	27
1.2. A Educação Histórica enquanto possibilidade teórica e metodológica para o uso de mídias digitais no Ensino de História.....	35
2. Ideias tácitas dos jovens a respeito do modo de vida e origem dos primeiros homens e mulheres.....	44
2.1. Aplicabilidade teórica e metodológica da pesquisa com os estudantes.....	44
2.2. Perfil das turmas analisadas.....	46
2.3. Análise dos Dados Iniciais da pesquisa.....	48
2.3.1. O que pensam os alunos da classe 6 A a respeito do surgimentos dos primeiros homens e mulheres?.....	49
2.3.2. O que pensam os alunos da classe 6 B a respeito do surgimento dos primeiros homens e mulheres?.....	54
2.4. Ideias iniciais dos alunos da classe 6 A e 6 B, sobre o modo de vida dos primeiros seres humanos.....	58
2.5. Evidências do passado presentes nas narrativas dos estudantes.....	62
2.6. Que sentido os jovens atribuem as experiências humanas ocorridas ao longo do tempo?.....	66
2.7. Aplicação da Unidade Temática Investigativa a partir das ideias iniciais dos estudantes.....	69
3. A construção do conhecimento histórico intermediado pelas mídias digitais....	74
3.1. O uso das tecnologias digitais à luz da Educação Histórica.....	74
3.2. Análise dos dados com base nas narrativas finais dos estudantes.....	76
3.3. O Ensino de História e a necessidade de alfabetização histórica dos aprendentes.....	83
3.4. Análise da progressão das ideias históricas dos jovens.....	86
Considerações finais.....	96
Referências.....	102
Anexo.....	107

Introdução

A ideia de pesquisar as mídias digitais no Ensino de História surgiu a partir de uma Especialização em Educação realizada anteriormente, onde foi feito um Estudo de Caso sobre duas escolas municipais urbanas da cidade de Pelotas, com intuito de analisar se as mesmas utilizavam o laboratório de informática, e os possíveis modos de utilização.¹ Nesta pesquisa constatou-se que as escolas utilizavam o laboratório de informática com frequência e formas de uso bastante distintas, mas que ainda há muitas dúvidas e incertezas sobre modo de utilizar tais recursos na educação básica, de forma a contribuir para o processo de aprendizagem dos educandos.

O meu interesse em pesquisar as mídias digitais e o Ensino de História está atrelado às dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar quanto ao uso das tecnologias. Boa parte dos professores não sabe como utilizar tais mídias de forma significativa na aprendizagem dos alunos, dificuldades vivenciadas por mim também, enquanto professora de História da rede pública de ensino. Além disso, outra questão que propiciou esta pesquisa diz respeito às possíveis contribuições das mídias digitais para o conhecimento e aprendizagem histórica dos jovens em contexto de escolarização. Há hoje no Brasil um grande movimento e até investimento de capital em tecnologias digitais nas escolas de ensino básico, mas não há muitas pesquisas que mostrem o modo como tais mídias contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem histórica dos estudantes.

Acredita-se que em meio a um Ensino de História ainda bastante centrado na memorização de conteúdos e fatos históricos presentes nos livros didáticos, onde o passado é apresentado como algo estático sem relação com o presente, as mídias digitais podem ser um recurso capaz de contribuir para o Ensino de História nos bancos

¹Foi analisado o uso do laboratório de informática de duas escolas urbanas e municipais da cidade de Pelotas localizadas no bairro Fragata, com realidades socioeconômicas bastante semelhantes. As escolas que serviram de base para esta pesquisa foram: Escola Municipal de Ensino Fundamental Olavo Bilac e Escola Municipal Dona Mariana Eufrásia. Constatou-se que cada escola utilizava o laboratório de informática de acordo com as suas necessidades e concepções pedagógicas. Numa escola o uso do laboratório era constante pelo grupo de professores que realiza praticamente atividades de busca e pesquisa sobre determinado assunto nas páginas da *internet*. Na outra, o laboratório era utilizado, embora com uma frequência menor, mas as atividades propostas pelos professores e realizadas no laboratório eram mais diversificadas através de diferentes recursos como jogos, blogs, vídeos, entre outros. Ver: TAVARES, Luana C. *O uso do laboratório de informática em duas escolas municipais*. Artigo de conclusão de Especialização em Educação, Ifsul, Pelotas, 2013.

escolares, de modo que seja menos centrado no discurso do professor e mais na aprendizagem histórica dos alunos.

Refletindo sobre o impacto que as tecnologias digitais têm hoje na sociedade, alterando as relações socioeconômicas e culturais vigentes até então, e consequentemente refletindo na realidade escolar, buscou-se analisar, nesta pesquisa de mestrado, o uso de tais mídias no Ensino de História, e sua capacidade de potencializar ou não a aprendizagem histórica dos alunos. Hoje é bastante forte o estímulo à utilização de mídias digitais nos sistemas escolares do país influenciados por políticas educacionais, pelas mídias televisivas e até mesmo pela própria sociedade, cada vez mais dependente de tais recursos.

No entanto, há uma carência bastante grande no Brasil, no que tange ao Ensino de História, de pesquisas que abordem o uso de tais tecnologias no processo de ensino-abordagem e de suas possíveis contribuições. Nesta referida pesquisa, pretende-se analisar se e como as mídias digitais contribuem para o conhecimento histórico dos alunos, a forma como o passado aparece presente na narrativa dos sujeitos, e que aprendizagens históricas são produzidas a partir de tais mídias. A aplicação da pesquisa foi feita com duas turmas de 6º ano do ensino fundamental de uma escola municipal e urbana da cidade de Pelotas por meio da Unidade temática investigativa, com base na Educação Histórica.

No Brasil atualmente há um grande número de políticas públicas voltadas para aquisição e distribuição de tecnologias digitais para a educação básica através de projetos como o PROINFO e o PROUCA², programas do governo federal que visam equipar as escolas com computadores, internet, *Datashow* entre outros. Ao mesmo tempo em que se verifica um número crescente de políticas públicas voltadas à aquisição de mídias digitais para estruturação das escolas, há um número muito reduzido de pesquisas que abordem a contribuição de tais mídias no processo de ensino, especificamente o de História. Assim, não se sabe, ou ainda, sabe-se pouco, sobre a

²PROINFO- Programa Nacional de Tecnologia Educacional. Programa do governo federal que tem como principal objetivo promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica.

PROUCA -Programa Um Computador por Aluno. Programa do governo federal que tem como objetivo intensificar as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) nas escolas, por meio da distribuição de computadores portáteis aos alunos da rede pública de ensino. Este projeto complementa as ações do MEC referentes a tecnologias na educação, em especial os laboratórios de informática, produção e disponibilização de objetivos educacionais na internet dentro do PROINFO Integrado que promove o uso pedagógico da informática na rede pública de ensino fundamental e médio.

efetiva contribuição dessas tecnologias na aprendizagem dos alunos, devido a escassez de pesquisas nessa área.

A revolução tecnológica que está ocorrendo diante de nossos olhos está modificando a nossa existência (GINZBURG, 2010). O uso de tecnologias digitais é no presente uma constante que vem produzindo novas formas de pensar, agir e também de comunicar. Tais mudanças se tornam bastante visíveis, quando pensamos nos mais variados tipos de relações sociais que crescem no mundo virtual. A área de História, enquanto campo de pesquisa, também se diversifica neste contexto, com os crescentes números de acervos digitais criados a cada ano em diferentes áreas do planeta, que em outro contexto histórico jamais poderia se imaginar. Assim, hoje encontramos um grande número de plataformas virtuais ligadas a arquivos, museus, bibliotecas entre outros, que facilmente é acessado da rede mundial de computadores devido, em parte, a uma modernização do setor de serviços. Chartier (2009) nos diz que a revolução ocorrida com o advento da internet não se restringiu apenas ao surgimento do livro eletrônico, uma vez que atingiu também a estrutura do suporte material do escrito, as maneiras de ler, além da forma como os textos são reproduzidos.

Como consequência, verifica-se um grande número de revistas científicas da área de História como também de outros diferentes campos do saber, com um crescente número de publicações eletrônicas, reflexo de suas pesquisas, fazendo com que aumente consideravelmente o acesso e abrangência a estes materiais bibliográficos. Conforme Silva (1998 p.176), a simples constatação da velocidade das transformações nos permite afirmar, sem medo de errar, que estamos no limiar de um mundo no qual o ofício de historiador se modificará profundamente e que a informatização de nossa cultura deverá influir profundamente na nossa maneira de pensar e produzir História.

A mudança produzida por um mundo informatizado, interligado e potencialmente acessível a todos modifica a forma como os historiadores buscarão as suas fontes, muitas em plataformas e bancos digitalizados, passando a ser o local onde buscam e publicam suas pesquisas historiográficas visto que a grande maioria das revistas científicas estão disponíveis em versão digital e, por que não dizer, as possíveis formas de leitura e busca dos referenciais teóricos, pois é possível que compremos muitos livros hoje apenas em versão digital, dispensando o manuseio direto da obra que está se utilizando.

A escola enquanto instituição social também é atravessada por mudanças provocadas pelos pelo uso de tais mídias. O que se percebe hoje é que há um crescente

desinteresse em boa parte dos aprendentes que possuem pouco hábito de leitura. Mostram-se desinteressados em assistir aulas expositivas, não se envolvem com as tarefas e apresentam muitas vezes, baixos resultados nas avaliações. Acredita-se que o desinteresse dos alunos está em parte ligado ao distanciamento da escola com as modificações sociais ocorridas atualmente, e ao modo como a disciplina de História ainda é entendida, numa grande parte das escolas brasileiras, como um conhecimento estático do passado e centrado na memorização de conteúdos. A percepção do Ensino de História como algo acabado tende a estagnar a dinâmica da subjetividade, pois o conhecimento histórico passa a ser aprendido apenas pela recepção evitando a operação mental de dar sentido à História por meio da orientação temporal. Essas questões acabam constituindo um desafio para os professores, pois a desmotivação e a indisciplina dos alunos acabam por exigir dos educadores uma nova postura metodológica que leve em conta o interesse dos educandos.

Dentro deste processo de inserção das mídias digitais no Ensino de História, o papel do professor tende a se modificar, pois não temos mais um ensino centrado na figura do professor como um transmissor e reproduzidor de conteúdos históricos, e sim na aprendizagem do aluno uma vez que este tem acesso também ao conhecimento histórico fora na cultura escolar. Segundo Ferreira (2010), a utilização das tecnologias digitais nas aulas de História possibilitam novas oportunidades para aprender e novas formas de ensinar História, propiciadas em parte pela facilidade de acesso a diversos tipos de documentos históricos que podem auxiliar na necessária transformação da prática do Ensino de História.

Tais questões citadas acima vai exigir do professor um outro posicionamento quanto ao uso de tecnologias digitais nas aulas de História, pois é preciso que se explicita e defina a sua intenção, bem como as problemáticas a serem tratadas. Para Schmidt (2012) uma das questões do nosso presente com o ingresso da textualidade eletrônica é a necessidade de se aprender as novas modalidades de construção, publicação e recepção dos discursos históricos. E de certa forma é uma das grandes dificuldades dos professores hoje, que muitas vezes sentem dificuldades de como utilizar as tecnologias digitais de modo a contribuir efetivamente para o conhecimento dos jovens.

A dificuldade em utilizar as mídias não se restringe somente aos professores, os jovens também têm muitas carências de orientação no quesito conhecimento histórico, pois sua relação com as mídias digitais são muito superficiais; possuem muita

dificuldade em investigar história por meio da internet e redes sociais. As atividades envolvendo a internet e mais especificamente todo sistema documental que relaciona o usuário e o computador apresenta dificuldades para os alunos que não conseguem aprender a aprender com essas tecnologias. Conforme Delaunay (2008, p.286) tais dificuldades são de duas ordens, aquelas ligadas às palavras, conteúdos, e objetivos a alcançar, e aquelas ligadas às ações, métodos e processos. Em grande parte, as pesquisas realizadas pelos alunos se restringem a *wikipédia* não sabem para que servem aquelas notas de rodapé e referências bibliográficas linkadas no artigo eletrônico de determinado *site*.

Ao longo do século XIX e XX, o Brasil passou por diferentes contextos históricos e sociais, mas o Ensino de História se modificou muito pouco deste o seu surgimento enquanto disciplina escolar. A forma como está estruturado hoje, muito semelhante a contextos históricos anteriores, não atende às necessidades e demanda da sociedade contemporânea, uma vez que não contribui para a construção de ideias históricas mais avançadas pelos alunos. Isso propicia uma conjuntura de crise no Ensino de História escolar. Em meio a tal crise, é questionado também a maneira como a disciplina de História ainda vem sendo trabalhada numa parte das escolas brasileiras, onde se privilegia a transmissão e memorização de conteúdos pré-estabelecidos. Para Nadai (1993), o Ensino de História vive atualmente uma conjuntura de crise que é resultante de diferentes demandas sociais e da incapacidade da escola em atender tais demandas. Na contramão de uma história universal, mais que ensinar quantidade de conteúdos, é preciso ensinar prioritariamente o aluno a refletir historicamente.

Adotou-se a Educação Histórica por acreditar ser uma concepção teórica que rompe com o Ensino de História centrado na figura do professor e na transmissão de conteúdos. Como linha de pesquisa do Ensino de História, a Educação Histórica se preocupa com a busca de respostas concernentes ao desenvolvimento do pensamento histórico e a formação da consciência histórica de crianças e jovens, de modo a investigar as ideias históricas dos sujeitos em contexto de escolarização.

A Educação Histórica enquanto área do campo de Ensino de História surgiu na Inglaterra na década de 1970 do século XX, com a preocupação em investigar a natureza do conhecimento histórico, ou seja, como os alunos aprendem História e como constroem a sua consciência histórica, de forma a apurar quais os sentidos que os indivíduos atribuem à História. Esta linha de pesquisa tem como base os pressupostos teóricos do alemão Jörn Rüsen sobre a teoria da consciência histórica e aprendizagem

histórica em convergência com os contributos do inglês Peter Lee, surgidos a partir de questionamentos sobre a finalidade do Ensino de História na educação básica em seus respectivos países.

Essa pesquisa é um estudo de caso e teve como objetivo geral investigar a aprendizagem histórica dos alunos intermediada pelas mídias digitais. Em meio a tanta inovação tecnológica, cuja aplicação aumenta nas escolas de ensino básico brasileiras, pode-se questionar se e como as mídias poderiam contribuir para o conhecimento histórico dos alunos, que tipos de aprendizagens seriam produzidas a partir do uso de tais mídias. Há pouca produção científica e historiográfica que aborde o uso dessas tecnologias no Ensino de História, fato que possivelmente está relacionado ao pouco tempo em que tais tecnologias vêm sendo utilizadas na educação brasileira.

A aplicação da pesquisa foi feita com alunos de duas turmas de 6º ano do ensino fundamental de uma escola municipal e urbana da cidade de Pelotas³, por meio da Unidade Temática Investigativa proposta a partir do construto teórico da Educação Histórica, com ênfase no uso de mídias digitais, como documentários, vídeos e a *internet* no Ensino de História. É preciso salientar que se trabalhou anteriormente a aplicação da pesquisa com os alunos o conceito e o papel das fontes históricas na pesquisa e Ensino de História de forma que pudessem compreender que a História se constitui de discursos construídos a partir do trabalho do historiador com as fontes. Dentre as atividades realizadas com os alunos tendo como foco a internalização do conceito de fonte histórica, se propiciou que os alunos produzissem uma narrativa de suas histórias de vida, utilizando algumas fontes pessoais para construção de tal narrativa.

A ideia substantiva que norteia a proposta de trabalho com os alunos é: Como surgiram e viviam os primeiros seres humanos? Se utilizou da Unidade Temática Investigativa enquanto metodologia com base na Educação Histórica para desenvolver a atividade com os alunos. Primeiramente foram exploradas as ideias prévias dos alunos em relação ao conceito substantivo⁴, onde realizaram uma narrativa inicial, de modo a investigar suas ideias iniciais a respeito do modo de vida dos primeiros homens e mulheres, a partir do enunciado proposto. A intervenção com base nas narrativas iniciais

³ A pesquisa está sendo aplicada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Olavo Bilac, localizada no bairro Fragata. A escola tem um público, em sua maioria, de alunos oriundos de uma classe média baixa.

⁴ Com base na Educação Histórica, o conceito substantivo refere-se aos conteúdos propriamente estudados pela História, como por exemplo: Revolução Industrial, Revolução Francesa, Origem dos primeiros grupos humanos, entre outros.

foi realizada com duas fontes midiáticas, a primeira um documentário do *Youtube* denominado *The Real Eve*⁵ que aborda a origem da humanidade com base em pesquisas genéticas, as quais levam todos os seres humanos a uma mesma origem, a Eva surgida há 150 mil anos na África oriental. Produzido pela empresa televisiva de entretenimento *Discovery Chanel*, junto com universidades norte-americanas aborda o surgimento dos primeiros seres humanos, como viviam e como se espalharam pelos diferentes continentes. A segunda fonte utilizada foi o vídeo curta-metragem *L'Animateur*⁶ que é uma paródia com base no Criacionismo e na fé cristã sobre a gênese humana.

Na terceira etapa foi realizada uma atividade na rede mundial de computadores, a *internet*, onde os alunos fizeram um levantamento de 3 fontes históricas a partir de alguns *sites* indicados para a pesquisa.⁷ Os alunos responderam algumas questões a partir das fontes por eles selecionadas, de modo que pudessem relacionar o modo de vida dos povos originários e de tais vestígios deixados por esses primeiros homens. Por fim, os alunos elaboraram novamente uma narrativa a partir de enunciado a eles proposto, de forma que pudesse ser investigada a progressão de suas ideias históricas.

Assim, foi analisada a aprendizagem histórica dos alunos tendo como eixo a ideia substantiva como surgiram e viviam os primeiros homens e mulheres com base na Unidade Temática Investigativa e nas mídias digitais enquanto fontes históricas nas aulas de História. Essa proposta de atividade teve como intuito fazer o aluno refletir historicamente sobre o passado histórico e a origem do ser humano, como viviam e quais eram suas necessidades. Se utilizou na pesquisa do documentário histórico do *Youtube*, *Real Eve*, que trata a origem e o modo de vida dos primeiros seres humanos do ponto de vista da ciência, o vídeo curta metragem *O Animador / L'Animateur* que aborda a origem humana com base no cristianismo e a terceira atividade proposta a partir da rede mundial de computadores, a *internet*.

⁵ Documentário extraído do Youtube disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=w8Pp6KmIMu0>

⁶ Curta metragem ganhador do Festival de Berlim em 2006.

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_bl-MynjnCU

⁷ Sites sugeridos para realização da atividade:

www.mae.usp.br

www.itaucultural.org.br/arqueologia

www.fumdham.org.br

www.mhnjb.ufmg.br/arqueologiaprehistorica.html

www.marica.com.br/museu/prehistoria.htm

www.museunacional.ufrj.br/exposicoes/arqueologia-brasileira

A dissertação contém 3 capítulos, introdução e considerações finais. O primeiro capítulo trazendo conceituações teóricas e metodológicas da pesquisa está dividido em 3 segmentos ou partes. O primeiro tópico do capítulo foi denominado O Ensino de História em sua historicidade, abordou o surgimento da História enquanto componente do currículo escolar no Brasil século XIX, sobre como surgiu e se configurou em diferentes contextos históricos ao longo do século XX, e a forma como o Ensino de História ainda hoje está estruturado. Na segunda parte do capítulo 1 intitulado “A incorporação das mídias digitais e a produção de novos sentidos” tratou da incorporação de tecnologias digitais após 1980, por países da América Latina, como o Brasil, aonde o aumento e utilização de tais mídias vem produzindo novas realidades sociais e a identificação dos sujeitos. Esta modificação afeta também a História enquanto campo de pesquisa científica e a própria escola, através do aumento de aparatos tecnológicos estimulados via políticas públicas. Na terceira parte do capítulo 1 denominado “A Educação Histórica enquanto possibilidade teórica e metodológica para o uso de mídias digitais no Ensino de História” tratou de conceituações teóricas e metodológicas da pesquisa em andamento, a partir do campo da Educação Histórica tem como base os processos de aprendizagens centrado nos sujeitos, e o uso de mídias digitais enquanto fonte nas aulas de História.

No segundo capítulo foi analisada a aplicabilidade teórica e metodológica da pesquisa através da investigação das idéias prévias dos alunos com base no conceito substantivo, a origem e modo de vida dos primeiros homens e mulheres, bem como, o sentido que os jovens atribuem às experiências humanas ocorridas ao longo do tempo. Além disso, foi tratado também a forma como se deu tal prática com os jovens, com a utilização do documentário e do vídeo curta-metragem enquanto fonte histórica e a internet enquanto recurso de aprendizagem nas aulas de História.

No terceiro capítulo da dissertação se traçou um paralelo entre as narrativas iniciais e as narrativas finais de modo a investigar se ocorreu ou não a progressão das ideias históricas dos alunos, através da utilização das mídias enquanto fontes nas aulas de História. Utilizou-se a Análise de Conteúdo enquanto técnica científica de investigação qualitativa para categorização dos dados da pesquisa, de forma a analisar se o uso de tais tecnologias favoreceu ou não a progressão do pensamento históricos dos jovens em fase de escolarização. Caso tenha contribuído, de que forma possibilitou o avanço das ideias históricas dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Assim, nesta pesquisa se relacionou o Ensino de História e as mídias digitais, e de que forma o uso tais tecnologias por meio de outra percepção de ensinar História, ou seja, mais centrada no conhecimento e aprendizagem dos jovens e menos nas informações e memorização de conteúdo, contribuem para a aprendizagem histórica e a construção do pensamento histórico de crianças e jovens em contexto de escolarização.

O Ensino de História em sua historicidade

Para refletir sobre o Ensino de História no Brasil sua estrutura e implicações se faz necessário pensar a trajetória e o papel da História a partir de sua introdução no currículo enquanto disciplina escolar. De fato, o entendimento do Ensino de História na sua própria historicidade possibilita uma compreensão mais clara sobre o significado de ensinar História nas escolas. Há um conjunto de conhecimentos que foram historicamente se constituindo e delimitando o seu espaço sob influências de formas de pensar o ensino e a aprendizagem de História, em diferentes épocas. No Brasil, esses conhecimentos sobre a forma e o modo de ensinar História são reunidos em disciplinas específicas, denominadas Didática da História, Metodologia do Ensino de História, entre outras, dos cursos de Licenciaturas em História, e em cursos de formação continuada para professores. O modo de pensar o ensino e a aprendizagem em História em diferentes contextos históricos dá origem ao que Cuéstan Fernández denomina de código disciplinar da História. Para este autor:

El código de La Historia es una tradición social configurada y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuída a la Historia y que regulan em orden de la práctica de su enseñanza. El código disciplinar da Historia alberga, pues, lãs especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de enseñanza y los arquetipos de práctica docente, que se suceden em el tiempo y que se consideran, dentro de la cultura valiosos y legítimos (FERNANDEZ, 1997, p. 8).

As práticas educacionais e os currículos são invenções sociais de uma determinada cultura que ligadas a um contexto e tempo histórico expressam suas ideias

e valores. Assim como parte de uma tradição, não surgem de repente e eternamente, uma vez que são construídas e reconstruídas no transcorrer do tempo. O código disciplinar da História integra em si práticas, conhecimentos e conteúdos que legitimam o saber escolar e o Ensino de História em diferentes momentos, uma série de conhecimentos que foi historicamente se constituindo e acabou por influenciar o ensino e aprendizagem em História.

É difícil precisar o ensino no Brasil antes do início do século XIX e da constituição do Estado nacional, onde ocorreram os primeiros projetos para educação no Império. Segundo Nadai (1993) a História enquanto disciplina escolar tem sua origem na França, nos movimentos de laicização da sociedade e de constituição das nações modernas com ênfase na história universal e genealogia da nação. Com a chegada dos primeiros colonizadores portugueses e durante todo o período colonial a educação no país foi fortemente marcada e influenciada pela igreja católica através da Companhia de Jesus que para a América portuguesa vieram expandir a fé religiosa e através do processo de catequização dos nativos e da fundação das primeiras escolas na terra recém chegada. Conforme Fonseca (2011, p.37) os jesuítas aqui fundaram seus célebres colégios, principais centros educacionais da América portuguesa, nos quais, além de formação religiosa, os alunos recebiam também preparação humanística para o ingresso nas universidades portuguesas de Évora e de Coimbra. É notória a influência e o papel da igreja no processo de criação e consolidação do sistema educacional brasileiro, que ainda hoje existe como herança deste contexto histórico um grande número de escolas confessionais católicas espalhadas por todo o território nacional.

A constituição da História como uma disciplina escolar dotada de objetivos e entendida como um conjunto de saberes científicos para o ensino ocorre somente durante o Império, após o processo de Independência, onde surgem projetos e regulamentos que tinham como intenção organizar os currículos de História no Brasil. Assim, segundo Nadai:

Em meio ao embate travado entre o poder religioso e o crescimento de um estado laico a respeito da organização do espaço escolar no século XIX, situava-se a História, componente do currículo escolar que apostava na História Universal, também presente no currículo de História surgido inicialmente na França, influenciado pelos ideais filosóficos iluministas (NADAI, 1993, p.145).

A França, enquanto berço do movimento filosófico racional, que logo se espalhou pelo resto dos países ocidentais, viu tão rapidamente tais idéias repercutirem em suas instituições educacionais, como também em seus currículos de ensino. O Ensino de História no Brasil século XIX esteve bastante atrelado às questões políticas que o país vivenciava até então, o pós independência e a consolidação do Estado Nacional. Desde sua criação enquanto disciplina no Brasil percorreu vários caminhos, numa trajetória bastante diversa e de difícil mapeamento.

Conforme Fonseca (2011, p.42) com suas pesquisas sobre a História do Ensino de História no Brasil afirma que os currículos durante o século XIX contemplavam História Universal, História Pátria e também História Sagrada. Já Nadai (1993, p.146), afirma que, inicialmente se estudada a História da Europa Ocidental como a verdadeira História da civilização juntamente com a História Pátria que consistia num repositório de biografia de homens ilustres, de datas e batalhas. De certa forma, o que estava presente nos programas escolares naquele momento é um pouco reflexo dos enfrentamentos políticos e sociais ocorridos até então, principalmente, entre Estado e igreja como também, do tipo de nação que se pretendia construir.

A elaboração do currículo de História primeiramente no Império, e depois na República esteve fortemente associada a criação do colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1837. Frequentado pela elite carioca seus currículos eram considerados modelo para as demais escolas da época; em 1838 foi introduzido o Ensino de História em suas oito séries. Nesta mesma época de criação do D. Pedro II, foi fundado também o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB)⁸ que tinha como missão criar uma identidade nacional e transmiti-la por meio da educação.

Conforme Abud, a ligação entre as duas instituições, o Colégio D. Pedro II e IHGB eram muito estreitas naquele determinado contexto:

Os membros do IHGB eram professores do D. Pedro II. E as resoluções do IHGB sobre História afetavam grandemente a instituição escolar, cujos entes eram responsáveis pela elaboração dos programas. O Pedro II e o IHGB representavam na segunda metade do século XIX, as instâncias de produção de um determinado conhecimento histórico, com o mesmo arcabouço conceitual e problematização (ABUD, 2005).

⁸ IHGB- Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro criado em 1838 e neste contexto tinha como missão elaborar uma história nacional como forma de forjar uma determinada identidade ao povo brasileiro.

Essas duas instituições tiveram forte influência na constituição e na forma como se estabeleceu o campo de Ensino de História no Brasil, pois os membros que frequentavam tais estabelecimentos eram comuns e influenciados pelas mesmas ideias. De certo modo, a influência do Colégio de Pedro II se deu na elaboração do currículo de História no país, uma vez que seus programas curriculares serviam como referência para todas as outras instituições de ensino.

Os ideais propagados e veiculados pelo IHGB encontraram espaço de difusão nos currículos escolares da escola de referência nacional naquele momento, D. Pedro II. O que se percebe é que a História enquanto componente curricular esteve já desde o seu surgimento de certa forma atrelada à História acadêmica, através do IHGB. A História acadêmica e a História enquanto disciplina escolar se confundiam em seus objetivos, pois a nacionalidade era a grande questão posta à sociedade da época. Segundo Abud (2005), as classes dirigentes se atribuíam o direito de escolha do passado, visto como um caminho percorrido pela humanidade em direção ao progresso iluminado pelo conceito de nação.

Durante o Império e até 1930 ocorreram reformas educacionais, mas que em síntese, não provocaram muitas modificações na estrutura de ensino. Na prática, o colégio D. Pedro II ainda permaneceu como escola-modelo e referência através de seus programas de ensino. Segundo Fonseca (2011, p.52) no período republicano e após a Primeira Guerra Mundial cresce o movimento nacionalista no país, batia-se pela nacionalização dos estudos de História nas escolas brasileiras que, pouco a pouco foi conquistando maior espaço à medida que as condições se tornavam favoráveis a essa posição.

Na ausência de material didático nas escolas de forma que desse provimento a essa nova orientação nacionalista na década de 1920, e na dificuldade em se transmitir aos alunos valores relacionados ao patriotismo e amor à pátria, a escola incorporou rituais referentes aos símbolos nacionais traduzidos pela Bandeira, Escudo de Armas e Hino Nacional. Conforme Bittencourt (2012, p.68) aos educadores das primeiras décadas republicanas, coube a invenção das tradições nacionais, que não correspondiam exatamente às do período anterior a Monarquia; uma das tradições novas que deveria compor o imaginário do brasileiro era o sentimento republicano do povo. Tais tradições inventadas da década de 1920 de forma a ligar os indivíduos à pátria e respectivamente aos valores republicanos se consolidaram e, hoje, estão presentes na vida e cotidiano de todos brasileiros, desde a abertura de campeonatos de futebol e outras atividades

esportivas, onde o Hino Nacional é tocado antes de iniciar tais atividades, e até mesmo no cotidiano das escolas onde as crianças aprendem desde pequenas a cantar o Hino e sobre os Símbolos Nacionais do país.

Em 1931, com a Reforma de Francisco Campos através do Ministério da Educação e Saúde Pública, ocorreu a centralização do ensino por meio do Ministério recentemente criado, que passou a definir programas e instruções para o ensino secundário nas escolas. Na prática, tal medida retirou a autoria para a elaboração dos programas que até então pertencia às escolas, as quais passaram a ser de competência exclusiva do Ministério. Conforme Schmidt e Cainelli (2010), a concepção de que a História tinha a responsabilidade de formar os cidadãos ganha bastante força neste momento, como se observa através da Reforma de Francisco Campos e os programas que passaram a ser utilizados nas escolas, nos quais os conteúdos de História do Brasil tinham como objetivo a constituição e formação da nacionalidade, com seus heróis e marcos históricos, sendo a pátria o principal personagem desse tipo de ensino.

Na primeira metade do século XX, o Ensino de História esteve bastante atrelado às questões nacionais através da exacerbação do nacionalismo e amor à pátria e como instrumento central de uma educação política da população baseada em interesses de ordem coletiva. Em 1942, com a Reforma de Gustavo Capanema que teve suas Instruções Metodológicas expedidas em 1945, é reafirmada a formação moral e patriótica como o objetivo fundamental da disciplina de História. Conforme Nadai era atribuído como objetivo do Ensino de História:

[...] Dar aos estudantes a capacidade de compreender os grandes acontecimentos; descrever as instituições sociais, políticas e econômicas; esclarecer as diferentes concepções de vida de outros povos e outras épocas e fortalecer os sentimentos de civismo, dos direitos e de deveres das novas gerações para com a pátria e a humanidade (NADAI, 2012).

Além de atrelados aos ditos grandes acontecimentos da humanidade, por meio de seus vultos e heróis, ensinar História, neste período em questão era antes de tudo ater-se à formação de um tipo de cidadão de acordo com os moldes nacionalistas da época. Fato esse que encontra respaldo no próprio processo de centralização do Ensino promovido pelo Estado Brasileiro a partir da década de 1930.

Em 1961 é criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (4024/61) a qual passou a regular o sistema educacional do país, mas não se distanciando da visão

pragmática de formar cidadãos nos moldes e interesses do Estado. Neste mesmo ano de criação da LDB foi atribuído aos governos estaduais a elaboração dos programas das escolas secundárias. O regime militar instaurado no país em 1964 aprofundou algumas características já existentes no Ensino de História até então, que enfatizavam os fatos políticos e biografias de alguns homens ditos ilustres; só que agora tais homens pertenciam ao novo regime em vigor. Conforme Abud (1999), a LDB, além da secundarização das chamadas humanidades, foi fruto de uma “americanização” do currículo, promulgada num contexto histórico no qual a industrialização buscava adestrar mão-de-obra para essa mesma indústria, iniciando claramente um processo de tecnização da formação escolar.

Durante este período em que o país vivia uma ditadura havia um notável papel moralizador e ideológico do Estado presente na educação através das disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil equivalente ao ensino básico hoje, e o Estudo dos Problemas Brasileiros, em nível universitário. Da fusão das disciplinas de História e Geografia, nesse momento, surgiu a disciplina de Estudos Sociais, ficando a História restrita apenas aos alunos do segundo grau. Conforme Fonseca (2001, p. 58) o próprio Conselho Federal de Educação considerava que a finalidade dos Estudos Sociais era ajustar o aluno ao meio, preparando-o para a convivência cooperativa e para suas futuras responsabilidades como cidadão no sentido do cumprimento básico para com a comunidade, o Estado e Nação. Neste contexto, em que o país vivia uma ditadura, a História, perdia espaço para a disciplina recentemente criada para atender os interesses do Estado, os Estudos Sociais.

Com a crise do regime ditatorial e o processo de redemocratização do país, já no início da década de 1980 começa a ser pensando o rumo que deveria tomar o Ensino de História, surgindo inúmeros debates em universidades e escolas brasileiras. Para Nadai (2012), em todos Estados da federação surgiram muitas propostas que pretendiam readequar seus currículos, programas e métodos, algumas de natureza inovadora e progressista, outras com um teor repetitivo e conservador. A reformulação dos programas curriculares de História presentes nos projetos educacionais de cada Estado e município estava inserida num contexto maior de reconstrução da democracia no Brasil. Embora tal discussão tenha atingido as mais diferentes localidades do país, as propostas surgidas nos Estados de São Paulo e Minas Gerais ganharam amplitude nacional. Acerca dessas reformulações que ocorreram neste período, nos programas de História, Schmidt afirma que:

O grande marco dessas reformulações concentrou-se na perspectiva de colocar professores e alunos como sujeitos da História e da produção de conhecimento histórico, enfrentando a forma tradicional de ensino trabalhada na maioria das escolas brasileiras, a qual era centrada na figura do professor como transmissor e na do aluno como receptor passivo do conhecimento (SCHMIDT, 2009).

Em meados dos anos 80, com o processo de abertura política do país, pretendia-se também mudar o trajeto que o Ensino de História tinha tido até então. Neste contexto, já não servia mais uma História que relegava os próprios sujeitos envolvidos a um papel de mero espectador dos fatos e acontecimentos históricos. Assim, pretendia-se que o aluno se entendesse como sujeito produtor da História. Neste novo horizonte traçado, o papel do professor também deveria se modificar, pois a este não cabia mais transmitir a seus alunos os grandes fatos e acontecimentos ocorridos na História. De certa forma, as propostas surgidas nas diversas partes do país propunham um Ensino de História voltado para a análise crítica da sociedade brasileira, reconhecendo seus conflitos e abrindo espaço para as classes menos favorecidas como sujeitos da História. Conforme Fonseca (1993) o grande desafio colocado pelas propostas na época era que a escola deixaria de ser mero aparelho ideológico do Estado, passando a assumir a tarefa de produtora do conhecimento, na qual alunos e professores superariam a condição de meros expectadores, receptáculos de um saber produzido em outras esferas, assumindo o trabalho pedagógico enquanto reflexão e pesquisa.

Tais propostas curriculares, surgidas neste contexto, entre elas a de São Paulo e Minas Gerais surgem com o intuito de modificar as práticas de Ensino de História até então existentes, modificando o papel do aprendiz e do professor em relação ao saber produzido. Nessas discussões sobre programas curriculares do Ensino de História, apostava-se na organização curricular por eixos temáticos como alternativa ao Ensino de História tradicional existente até então. Segundo Fonseca e Silva (2010), a organização curricular por eixos temáticos intensamente discutidos a partir da década de 1980 passou a ser um desafio teórico e metodológico, uma postura crítica ante as tramas da produção e difusão do conhecimento.

Nos anos de 1990, mudanças foram propostas para os currículos de História a partir da tendência historiográfica contemporânea, influência bastante nítida da Nova História, especialmente a tendência de origem francesa. Concomitante à necessidade de

adequar os currículos a uma nova realidade surge também, neste momento, a defesa de um referencial curricular global para todos estados brasileiros a partir da lei nº 9394 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação que estabelece novas diretrizes para a organização dos currículos escolares e seu conteúdo mínimo contido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) criados pelo MEC entre os anos de 1997 e 1998. A ideia que permeava os PCN's era a construção de uma base de conteúdos mínimos como forma de diminuir as diferenças encontradas no ensino brasileiro.

Há uma lacuna no que se refere a pesquisas que abordem, ou até mesmo apontem em que caminho seguiu a proposta curricular do Rio Grande do Sul após a abertura política em meados da década de 1980. Os artigos encontrados com base em dissertações e teses de Programas de Pós-Graduação fazem referência a realidades ocorrida principalmente em São Paulo e Minas Gerais. Há uma carência de material e pesquisas que abordem, por exemplo, a diretriz curricular adotada no Rio Grande do Sul com o fim da ditadura militar e anos seguintes.

Segundo Schmidt e Cainelli (2010), no que diz respeito ao Ensino de História, a ideia era transformar os conteúdos até então organizados de forma linear em eixos temáticos, tal como já havia ocorrido através de algumas experiências no estado de São Paulo, sendo que a principal justificativa para tal mudança nos PCN's foi a de superar um ensino baseado em cronologia. Além de mudanças em relação aos conteúdos curriculares, tal documento propunha também a incorporação de novas metodologias de ensino através de outras linguagens, como por exemplo, o trabalho com documentos, filmes, músicas entre outros.

As mudanças propostas pela LDB em 1996 e pelos PCN's ao Ensino de História tinham como objetivo adequar os sujeitos às necessidades do mundo contemporâneo. Mesmo após tais mudanças propostas pelo governo federal, através da LDB (1996) e dos PCN's, o que é presenciado hoje, é a atual conjuntura de crise em que se encontra o Ensino de História. De acordo com Schmidt, e suas pesquisas sobre Ensino de História é possível afirmar que:

É consenso que as questões relacionadas à aprendizagem histórica e, portanto, ao seu ensino estão nas pautas das discussões de teorias e políticas educacionais, incluídas em debates que evidenciam a crise atual dos processos de escolarização e, portanto da escola; os estudos já realizados no âmbito de História vêm apontando esta crise (SCMIDT, 2009).

A concepção ainda hoje dominante sobre práticas e função de Ensino de História na Educação básica é muito semelhante a que existia no Brasil durante o século XIX e XX, pautada na História universal com foco na memorização de conteúdos. O que ocorre é que, tal concepção ainda muito forte na conjuntura atual sobre o Ensino de História, não atende as necessidades da presente realidade social, uma vez que não está de acordo os debates historiográficos do século XX e XXI, nem tão pouco com as demandas educacionais atuais, que afirmam que o processo de ensino se estabelece tendo o aluno como centro do processo de aprendizagem.

O modo como é ensinado História no Brasil e em diversos países ocidentais baseia-se no quadripartismo francês, sistematização que tem origem na França a partir da Revolução Francesa. Em tal modelo a História é ensinada a partir da influência européia dos acontecimentos, por meio de uma linha cronológica do tempo, teleológica, pautada na ideia de verdade histórica objetiva. A divisão dos fatos históricos em uma linha do tempo demonstra a ideia de progresso contida neste modelo, além de ser constituída basicamente por fatos ocorridos na Europa. Segundo Chesneaux (1989, p.95) o quadripartismo tem como resultado privilegiar o papel do ocidente na História do mundo e reduzir quantitativamente o lugar dos povos não europeus na evolução universal. Neste modelo de ensino, o conhecimento recebido na universidade pelos professores de História é repassado aos alunos do ensino básico como algo pronto e acabado, colocando-os como sujeitos passivos diante dos conteúdos transmitidos. Entende-se que o quadripartite contribui para um Ensino de História com base apenas em fatos europeus e em grandes personagens históricos, sem a criticidade necessária para fazer dos homens seres pensantes e agentes da própria história.

O que hoje vem sendo questionado é o modelo hegemônico de Ensino de História que encontra raízes no século XIX e ainda é bastante preponderante, no qual o professor tem como papel repassar aos seus alunos os conteúdos vistos por ele no ensino superior; já ao aluno cabe a tarefa de memorizar tais conteúdos, com ênfase no modelo quadripartite francês. Embora se evidencie tal configuração, há alguns movimentos aqui no Brasil influenciado por contextos ocorridos em outros lugares como na Inglaterra e Portugal que tentam romper com essa perspectiva tradicional do Ensino de História. É possível citar grupos de pesquisadores como o LAPEDUH – Laboratório de pesquisa em Educação Histórica no estado do Paraná, que através de

pesquisas tendo com referência a aprendizagem escolar tentam encontrar outros horizontes diferentes do que habitualmente existe para a aprendizagem de História.

Ainda na década de 1990, Ferreira (1999) afirmou que a concepção de História que os profissionais do Ensino de História, historiadores e autores apresentavam era permeada por uma História dos vencedores, separando aqueles que criam os fatos históricos e os transmitem como verdades definitivas, absolutas e cristalizadas, ligadas a uma concepção positivista de História, que separa de maneira estanque o passado e o presente, negando o tempo presente enquanto construção, pois para muitos, a História é apenas passado. Nadai (1993) que já na década de 1990, apontava para a crise do Ensino de História escolar, afirmando que seguramente o que ocorria naquele contexto era a crise da História historicista, resultante de descompassos existentes entre as demandas sociais e a incapacidade da instituição escolar em atender tais demandas.

Acredita-se que para diminuir tal descompasso, é necessário que haja uma formação profissional do professor de qualidade, principalmente por meio de política pública de formação continuada pautada em critérios da ciência e epistemologia da História. Além disso, se faz necessário refletir sobre o que é ensinar História e qual a sua função no ensino básico, pois o modo como ainda hoje se configura o Ensino de História, não dá conta de uma educação emancipadora de forma a propiciar o sujeito a tornar-se crítico e reflexivo, nem tão pouco os currículos estão estruturados de modo que o aluno através da pesquisa consiga produzir o conhecimento histórico, tal como ocorre nos cursos de graduação.

1.1 - A incorporação das mídias digitais e a produção de novos sentidos

A evolução tecnológica vem alterando comportamentos, pois a ampliação e banalização do uso de determinada tecnologia impõem-se à cultura existente transformando não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social. É possível tomar como exemplo a descoberta da roda na Pré-História que transformou radicalmente as formas de deslocamento redefinindo a produção, a comercialização e a estocagem de produtos. Segundo Kenski (2010), o conceito de tecnologias engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano criou em todas as épocas, com suas formas de usos e aplicações.

Desde o final da década de 1980, o cenário da comunicação na América Latina é protagonizado pelas novas tecnologias⁹. Do ponto de vista dos países produtores dos artefatos tecnológicos de comunicação via satélite como televisão a cabo, internet entre outros, estes representam um salto qualitativo da Revolução Industrial até a presente Revolução dos eletrônicos. As tecnologias digitais materializaram mudanças econômicas e culturais, estimulando a adesão dos diferentes países a tais recursos, os quais foram aos poucos se inserindo nos mais diversos segmentos sociais e acabaram por influenciar até mesmo, o modo de se relacionar dos indivíduos.

As transformações que estão acontecendo em torno do uso das mídias digitais no cotidiano atingem os diferentes ramos e áreas sociais provocando alterações nos modos de trabalho, nas relações sócio-culturais, nas instituições, nas empresas e atividades econômicas. Segundo Martín-Barbero (2009), o surgimento das tecnologias na América Latina se inscreve num velho processo de esquizofrenia entre modernização e possibilidades reais de apropriação social e cultural daquilo que nos moderniza. Esquizofrenia essa que está relacionada aos crescentes níveis de expansão tecnológica alcançados pelos países com seus diferentes contextos, que fez aumentar o consumo de microcomputadores, câmaras de vídeos, vídeo games, entre outros.

Para que seja entendida sua lógica, tais tecnologias devem ser compreendidas dentro de determinada cultura que a produziu, visto que não se deixam ser utilizadas de qualquer modo, pois representam a materialização de uma racionalidade específica. Assim, enquanto reflexo da cultura, as tecnologias digitais são carregadas de significados e representações presentes em seus diferentes produtos, dentre eles, *softwares* educativos, linguagens utilizadas por essas mídias, identificação de ferramentas e outros aparatos tecnológicos.

Conforme Martín-Barbero (2009) os problemas levantados do ponto de vista da cultura, com o surgimento das novas tecnologias, especificamente na América Latina, resultam em duas questões, de um lado está a racionalidade que tais tecnologias materializam, de outro, situa-se o modo como operam e produzem identidade. Enquanto produto da cultura as tecnologias digitais são representações de uma determinada realidade, decorrente do modo como se pensa o mundo e como se pensa no mundo; longe de ser neutra é constituída nos quadros de imaginários coletivos configurados por

⁹Novas tecnologias refere-se aos processos e produtos relacionados com os conhecimentos provenientes da eletrônica, da microeletrônica e das telecomunicações. Ver: KENSKI, Vani. *Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação*. São Paulo: Ed. Papirus, 6ª edição, 2010.

esquemas mentais e modos de pensar enraizados em determinada cultura. Assim, os conteúdos e representações utilizados em produtos informatizados estão carregados de atitudes e valores, implícita ou explicitamente, uma vez que refletem os padrões e normas culturais de determinada sociedade.

O questionamento acerca da identidade produzida pelas tecnologias digitais trás à tona uma tentativa de converter o que resta de identidade em outras culturas em identidade reflexa, ou seja, não tem valor senão para valorizar pelo contraste, a identidade de uma cultura hegemônica e dominante (MARTÍN-BARBERO, 2009). A racionalidade carregada em tal processo de importação das mídias digitais de países desenvolvidos reflete, também, uma tentativa de homogeneização cultural dos povos não produtores desses objetos tecnológicos.

A introdução das mídias digitais atinge tamanha dimensão ao tornar-se presente na vida dos indivíduos, e alteram até mesmo o comportamento e relações sociais. A mídia pode ser entendida como suporte ou veículo de mensagem como, por exemplo, o rádio, o impresso, a televisão, o cinema e a internet¹⁰. Já as mídias digitais podem ser compreendidas como um conjunto de veículos e aparelhos de comunicação, cujo conteúdo produzido é distribuído em formato digital. Conforme Lévy (2010) o ciberespaço fez com que surgissem dois dispositivos informacionais originais em relação às mídias precedentes, o mundo virtual e a informação em fluxo.

O mundo virtual dispõe as informações em um espaço contínuo na qual o explorador ou seu representante estão imersos neste espaço, já a informação em fluxo designa dados em estado contínuo de modificação, dispersos entre memórias e canais interconectados. O modo de relação entre os elementos da informação, denominado de dispositivo informacional, qualifica a estrutura da mensagem que pode ser linear ou em rede. Na rede mundial de computadores, a internet, a estrutura da mensagem e a relação entre os elementos da informação se dão em rede.

Parafraseando Ginzburg (2010), a revolução tecnológica que vem ocorrendo diante de nossos olhos está modificando nossa existência. Cada vez mais, nosso modo de ser, agir e relacionar vem se modificando devido às mudanças ocasionadas pelas tecnologias digitais. Tais mudanças se tornam bastante visíveis, quando analisamos que

¹⁰ A internet é uma rede mundial que interliga milhões de computadores em todo mundo, possibilitando a comunicação entre diferentes regiões do planeta.

as tecnologias estão cada vez mais presentes nas relações cotidianas, interferindo até mesmo no modo de relacionamento entre os sujeitos.

A própria área de História, enquanto campo de pesquisarem se diversificando neste contexto, com o crescente número de acervos digitais criados a cada ano, que em outro momento histórico jamais se poderia imaginar. Assim, hoje, facilmente encontra-se um grande número de plataformas virtuais ligadas a arquivos históricos, museus, bibliotecas entre outros, que pode ser acessado da rede mundial de computadores, devido em parte, a uma modernização do setor de serviços e a rede mundial de computadores, a *internet*.

Chartier (2009), afirma que a revolução ocorrida com o advento da internet não se restringiu apenas ao surgimento do livro eletrônico, uma vez que atingiu também a estrutura do suporte material do escrito, as maneiras de ler, além da forma como os textos são reproduzidos. O surgimento da internet e do próprio computador vem modificando a forma e o suporte com o qual eram feitas as leituras a pelo menos a cinco séculos. É possível hoje carregarmos muitos livros em um pequeno pen-drive sem nunca sequer ter entrado em uma biblioteca convencional, ou melhor, acessar muitas obras bastando apenas estar conectado a um computador ou a internet. De fato, a historiografia, durante muito tempo baseou-se essencialmente no papel enquanto suporte documental nas pesquisas históricas; o documento digital surgiu a partir da informatização dos acervos e do próprio advento da internet se constituindo como uma novidade por meio de sua materialidade virtual.

De acordo com Silva (1998, p.176), a simples constatação da velocidade das transformações nos permite afirmar sem medo de errar que, estamos no limiar de um mundo no qual o ofício de historiador se modificará profundamente e que a informatização de nossa cultura deverá influir profundamente na nossa maneira de pensar e produzir História. A mudança produzida por um mundo informatizado, interligado e potencialmente acessível a todos modifica a forma como os historiadores buscarão as suas fontes, muitas em plataformas e bancos digitalizados; o local onde buscam e publicam suas pesquisas historiográficas, visto que uma grande parte das revistas científicas está disponível em versão digital e, por que não dizer, as possíveis formas de leitura e busca dos referenciais teóricos e historiográficos, num universo onde se expande rapidamente os textos digitais.

As escolas de ensino básico no Brasil estão aderindo cada vez mais ao uso das tecnologias digitais, possivelmente influenciadas por políticas públicas, e até mesmo

pela inserção de tais tecnologias na sociedade, fazendo desta uma constante entre crianças e jovens. No Brasil, já na década de 1990 há um movimento bastante forte de inserção de tecnologias na educação brasileira, através de programas como PROINFO e em 2005 o projeto UCA, ambos com o objetivo promover o uso pedagógico de informática na rede pública de educação básica no Brasil. Se constata que há um grande investimento econômico pelo governo brasileiro por meio de políticas públicas na criação dos Laboratórios de Informática e compra de notebook para as escolas, distribuição de tablets para os professores, entre outros.¹¹

Embora exista o investimento público na estrutura tecnológica e aparelhamento das escolas, este não é estendido na mesma proporção na formação e capacitação de docentes de modo que se apropriem de tais tecnologias e possam utilizar esses recursos de maneira significativa no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos. Boa parte dos professores que atuam hoje no ensino básico não tiveram em sua formação acadêmica nenhum contato com as tecnologias digitais, pois a inserção das mídias no processo educativo é historicamente recente e muitos tiveram sua formação no ensino superior num período anterior a criação da *world wide web*, a internet na década de 1990.

Em parte, o fracasso na utilização das tecnologias digitais na educação está atrelado à falta de conhecimento dos professores para melhor uso de tais mídias, uma vez que não foram formados para o uso pedagógico dessas tecnologias. Conforme (KENSKI, 2010), outro fator que tem contribuído também para o fracasso no uso das mídias digitais na educação escolar é a utilização de recursos tecnológicos de maneira tradicional, onde muitas vezes a internet é utilizada como um grande banco de dados, o vídeo como instrumento para ocupar o tempo de toda aula sem nenhuma contextualização e o *power point* como substituição do quadro de sala de aula.

Há atualmente um movimento bastante forte de inserção das mídias digitais na educação básica influenciado pela própria gestão escolar, alunos, sociedade e de políticas públicas governamentais. Os alunos que hoje cursam o ensino básico pertencem a uma geração que nasceu em meio as mídias digitais, por isso é muito familiar a relação e o próprio domínio de tais tecnologias por eles. Alguns autores denominam essa geração de crianças e jovens adultos que nasceram a partir da década

¹¹ Entre a tais propostas de inserção de tecnologias digitais nas escolas públicas encontra-se o Projeto Uca apresentando em 2005 pelo governo federal que prevê a distribuição de computadores móveis a escolas. <http://www.uca.gov.br/institucional/>

de 1980 e conviveram desde cedo num mundo informatizado, no qual predomina as informações rápidas por meio da grande rede de computadores - *a web* - de nativos digitais (MATTAR, 2010). Segundo Caramaz (2013, p.2) e suas pesquisas que envolvem as mídias digitais e o Ensino de História, há necessidade de mudanças para um sistema mais atrativo dentro da escola que vem acontecendo em função das tecnologias de informação e comunicação de modo a contribuir na formação de uma relação pedagógica em que professor-aluno e aluno-aluno possam moldar estratégias de aprendizagens.

A relação e identificação dos jovens hoje com o uso das mídias e tecnologias digitais, está de certa forma associado à uma cultura juvenil. Conforme Hobsbaum (1995, p. 321), após a década de 1950 a juventude surge com bastante força no campo social, a partir de mudanças e valores da sociedade, indicando, sobretudo uma profunda modificação na relação entre os sexos e as gerações. De outro lado, o consumismo foi o motor para a formação da juventude enquanto classe social distinta, que tinha no *rock* e no *blue jeans* elementos de identificação entre jovens de diferentes segmentos sociais. Entender as transformações culturais que marcaram a segunda metade do século XX é fundamental para refletir sobre o modo como os jovens e crianças na contemporaneidade se relacionam com o conhecimento e com a cultura. Assim, o surgimento de uma cultura juvenil, grupo com consciência própria que se estende da puberdade até os 25 anos, está associado a modificações ocorridas na relação entre os sexos, nas estruturas familiares, casamentos, entre outros.

Os jovens de hoje pertencem a uma geração que cresceu cercada em meio a tais aparatos tecnológicos, por isso é muito comum a relação que possuem com as tecnologias digitais. É possível pensar no contexto atual, nas mídias digitais como um elemento de identidade entre os jovens, muito semelhante com o que ocorria a partir da década de 1950, em relação ao *rock* e o uso do *jeans*. Sabe-se que o consumo e o uso das tecnologias digitais, não são de exclusividade da juventude, indo além da estratificação social de acordo com as condições econômicas, mas é neste segmento que a utilização se dá praticamente em sua totalidade, fazendo com que seja possível pensar nas mídias digitais como um elemento de identificação entre os jovens.

De fato, não podemos achar que a inserção de mídias digitais no ensino básico e em especial no Ensino de História vai resolver ou solucionar de forma irreal velhos problemas referentes à educação escolar, mas o modo como é utilizado na escola e por educadores como um todo, ou seja, se bem utilizado, pode sim contribuir para o

processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que é familiar a relação entre as tecnologias digitais e a grande maioria dos jovens, o que pode ser um facilitador na aprendizagem escolar.

No que se refere a gestão escolar e à sociedade, ambas são influenciadas pelo bombardeio e apelo ao consumo de tecnologias digitais ocorrido na própria sociedade contemporânea. Essa questão encontra reflexos na educação escolar por meio das políticas governamentais já citadas anteriormente, que pregam a informatização das escolas através da criação dos Laboratórios de Informática, compra de *notebooks*, *data show*, entre outros. Muitas vezes é criada uma falsa ideia de que o uso de mídias digitais pode solucionar os grandes e constantes problemas enfrentados na educação brasileira.

Segundo Kenski (2010), apresentadas como soluções milagrosas para resolver os problemas educacionais, as tecnologias de informação e comunicação são utilizadas como uma estratégia econômica e política por escolas e empresas, mas nem de longe, sozinhas, conseguem resolver os desafios educacionais existentes. O fato é que o uso de tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação e, especialmente, ao Ensino de História gera uma série de perguntas, referentes a possíveis maneiras de utilizá-las no ensino, de modo a contribuir para o aprendizado e o pensamento histórico dos educandos. Deste modo, entende-se que o seu uso deve estar alicerçado a um fazer pedagógico, deve ser pensando dentro de um determinado planejamento escolar de forma a ser proveitoso para cumprir determinado objetivo específicos.

O uso das mídias digitais no Ensino de História pode contribuir para modificar a visão, ainda estabelecida, de um ensino centrado na figura do professor como um transmissor e reproduzidor de conhecimentos históricos. Mesmo que hoje haja um discurso e retórica bastante forte por pesquisadores em educação de que o centro do processo de aprendizagem deve ser o aluno, ainda no Brasil é muito forte um ensino que têm no professor o foco do processo de aprendizagem. Tal situação se configura por meio de aulas que têm como base apenas a fala massiva do mestre, o uso dominante do livro didático, a memorização de conteúdos e fatos do passado sem nenhuma conexão com o tempo presente, fazendo com que os alunos sejam meros expectadores da História. Conforme Masseto (2010, p.143) enfatizar o processo de aprendizagem do aluno exige que se trabalhe com técnicas que incentivem a participação, a interação entre eles, a pesquisa, o debate, o diálogo; de modo a propiciar a produção do conhecimento por meio de várias estratégias, uma vez que nem todos aprendem do mesmo modo e tempo.

O surgimento da *segunda geração da web* influenciou na popularização e uso das mídias digitais, por meio de um ambiente mais dinâmico e colaborativo onde os usuários passam a compartilhar informações *online* e conteúdos. O aumento da velocidade da internet que ocorre nesta segunda geração também contribuiu para a popularização de tais tecnologias, pois facilitou o uso de diversos aplicativos, além de ser responsável pelo aumento significativo do conteúdo existente na internet. Segundo Primo (2007, p.1) a web 2.0 que surge principalmente a partir de 2004, caracterizada como a segunda geração de serviços na rede, ampliou as formas de produção cooperada e compartilhamento de informações online. O papel dos usuários também se modificou a partir deste momento, devido a interatividade de aplicativos e ferramentas, deixaram de ser apenas expectadores para tornarem-se narradores, por meio do uso de novas linguagens de hipertextos e hipermídia¹².

A inserção das mídias digitais possibilita uma aprendizagem mais centralizada no aluno, o qual também tem acesso ao conhecimento histórico fora da cultura escolar. Neste contexto, o professor passa a ser um mediador ou motivador entre o aprendiz e sua aprendizagem. É possível a utilização nas aulas de História de várias ferramentas tecnológicas, como: jogos, *blogs*, correio eletrônico, listas de discussão e rede sociais, pesquisas em páginas da internet, vídeos, arquivos e museus virtuais, entre outros. Tais questões, também vão exigir do professor um outro posicionamento quanto ao uso dos recursos tecnológicos no Ensino de História, pois para que seja significativo, é preciso que se explicita e defina a sua intenção, bem como as problemáticas a serem tratadas. Conforme Magalhães Júnior:

Não devemos pedir aos alunos, por exemplo, que façam uma pesquisa sobre Guerra dos Canudos sem termos a clareza sobre a importância do tema, que informações sobre o assunto são fundamentais para a sua interpretação e que estratégias utilizaremos para explorar os resultados da pesquisa, a fim de que o trabalho possa ser significativo e prazeroso (MAGALHÃES JÚNIOR, 2007).

O uso das mídias digitais, em especial a internet, exige dos professores que se estabeleçam critérios para esse fim, pois a simples utilização de um aparato tecnológico não pressupõe uma atividade que realmente vai contribuir para o processo de aprendizagem dos educandos. Seria um pouco o que alguns autores abordam sobre

¹² A hipermídia é uma forma de linguagem que reúne várias mídias como sons, animações e vídeos num ambiente computacional, já o hipertexto a informação é apresentada sob a forma de texto interativo.

utilizar novos recursos para fazer o tradicional método de ensino baseado na transmissão massiva de conteúdos.¹³ Para Schmidt (2010) uma das questões do nosso presente com o ingresso da textualidade eletrônica é a necessidade de se aprender as novas modalidades de construção, publicação e recepção dos discursos históricos. O que de certa forma é uma das grandes dificuldades dos professores hoje, que muitas vezes sentem dificuldades de como utilizar as tecnologias digitais de modo a contribuir efetivamente para o conhecimento de seus aprendizes.

Deste modo, tais questões vão ao encontro também da formação do profissional de História nas Licenciaturas espalhadas por todo o país que estão chegando para ministrar aulas no ensino fundamental e médio. É preciso que tais profissionais entendam o sentido de estudar História no ensino básico, o que fundamenta a existência dessa disciplina no currículo, de modo que não seja apenas mais um aglomerado de datas e fatos históricos desprovido de sentido para uma grande parte dos alunos, se fazendo necessário também, entender os processos históricos que compõe a História. Uma das grandes questões é como utilizar as tecnologias digitais de forma a potencializar as ideias e pensamento histórico dos sujeitos. De que forma é possível utilizar tais recursos para compreender os diferentes discursos que compõe a História.

Ginzburg (2010) em sua célebre fala sobre **História na Era Google** já nos dizia que as escolas precisam de internet, mas a internet precisa de escolas onde o verdadeiro ensino acontece. A inserção de tais mídias não é capaz de solucionar nem mesmo dar conta de questões estruturais já enfrentadas pelo sistema educacional há algum tempo, nem tão pouco, ser entendida como a solução milagrosa para o ensino brasileiro hoje, mas talvez possa ser um instrumento capaz de potencializar o aprendizado dos educandos se utilizada adequadamente para esse fim.

1.2-A Educação Histórica enquanto possibilidade teórica e metodológica para o uso de mídias digitais no Ensino de História

¹³ Autores como José Manuel Moran (2010) e Vani Kenski (2010) falam que muitas vezes se utiliza o “novo” no caso, as tecnologias digitais apenas para reproduzir o “velho” método de ensino pautado na transmissão de conteúdos, de forma que se continua a perpetuar o mesmo tipo de ensino, mas com aparência diferente, devido as mídias digitais.

Como linha de pesquisa no Ensino de História, a Educação Histórica se preocupa com a busca de respostas concernentes ao desenvolvimento do pensamento histórico e a formação da consciência histórica, de modo a investigar as ideias históricas dos sujeitos em contexto de escolarização. A Educação Histórica enquanto área do campo de Ensino de História surgiu na Inglaterra, na década 1970, com a preocupação de investigar a natureza do conhecimento histórico, ou seja, como os alunos aprendem História e como constroem a sua consciência histórica, tendo como objetivo apurar quais os sentidos que os indivíduos atribuem à História. Países como Estados Unidos e Alemanha também se lançaram na tarefa de pesquisar os princípios e estratégias da aprendizagem em História de crianças, jovens e adultos. Atualmente, países como Portugal e Espanha têm estudos bastante sistematizados sobre este campo de pesquisa.

Assim, este campo de estudos se dedica às relações entre ensino e aprendizagem de História em ambientes formais e não formais de educação, a produção do conhecimento histórico, como também, o próprio conhecimento sobre o Ensino de História. Para Schmidt (2011), as pesquisas feitas nesta linha de investigação estão centradas nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em História, uma vez que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das ideias dos alunos, por parte de quem ensina.

Na educação formal, além de servir como base para que o professor possa conhecer e, conseqüentemente, interferir auxiliando no processo de aprendizagem dos alunos, a investigação nos domínios da Educação Histórica pressupõe que a aprendizagem de História seja considerada como algo significativo em termos pessoais para os sujeitos, de modo a proporcionar uma compreensão mais profunda da vida humana. Para Barca (2010, p.22), uma das linhas mais frutuosas deste campo de pesquisa visa compreender as ideias de crianças e jovens na perspectiva de que é possível a construção de ideias históricas gradualmente mais sofisticadas, no que diz respeito a natureza do conhecimento histórico. Tal questão remete às idéias de segunda ordem construídas tacitamente pelos alunos quando aprendem História.

Esta linha de pesquisa tem como base os pressupostos teóricos do alemão Jörn Rüsen (2012) sobre a teoria da consciência histórica e aprendizagem histórica em convergência com os contributos do inglês Peter Lee (2011), surgidos a partir de questionamentos sobre a finalidade do Ensino de História na educação básica em seus respectivos países. Rüsen (2010) desenvolveu seus estudos a partir da crise na educação

e especialmente no Ensino de História, deflagrada na década de 1970 na Alemanha, onde a História passa a não ser mais vista como a tradução de formas e valores do Ensino Superior para a sala de aula. Segundo Rüsen (2010), o estudo de História na Alemanha ocidental passou por mudanças de paradigmas, que coincidiu com a necessidade urgente de auto representação e legitimidade de historiadores preocupados com o campo da educação.

A perspectiva da Didática da História na Alemanha se expandiu, indo além dos problemas de ensino aprendizagem na escola, pois passou a considerar todas as possibilidades e representações históricas, como museus e campos diversos, onde os historiadores pudessem atuar, distinguindo-se de uma disciplina científica de ensino e passando a ser caracterizada como uma disciplina que estuda a aprendizagem histórica, que leva em consideração as subjetividades dos sujeitos, os processos de recepção da História e o interesse dos alunos como tema essencial das reflexões didáticas. Assim, a Didática da História a partir da teoria da Educação Histórica não é uma transposição do conhecimento acadêmico para o ensino básico como ainda é bastante entendida e utilizada pela academia em grande parte dos cursos de Licenciatura em História do país, e sim uma ciência que analisa as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana e prática, o que inclui o papel da História em várias instâncias tais como: nos meios de comunicação, nas mídias, na cultura escolar, entre outros.

Segundo Rüsen (2010), a consciência histórica trata do passado enquanto experiência revelando o tecido da mudança temporal, dentro do qual estão presas as nossas vidas, e as perspectivas futuras para as quais se dirige a mudança. Dentro deste contexto, a História não é entendida meramente como uma perspectiva do que ocorreu, e sim uma narração significativa que refere acontecimentos passados com o objetivo de fazer inteligível o presente, e conferir uma perspectiva futura.

Assim, a consciência histórica pode ser definida como uma categoria relacionada a toda forma de pensamento histórico, funcionando como um modo específico de orientação em situações reais da vida presente, de modo a ajudar a compreender a realidade passada para que se possa compreender a realidade presente. Em outras palavras, é definida como a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal do mundo e de si mesmos, de forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (RÜSEN, 2010, p.23-40). Assim, a consciência histórica é uma categoria que não tem apenas

relação com o aprendizado e o Ensino de História, uma vez que cobre todas as formas de pensamento histórico; através dela se experiencia o passado e o interpreta como História. Para Rüsen (2010), se os historiadores perceberem a conexão entre as três dimensões do tempo na estrutura da consciência histórica é possível evitar o preconceito acadêmico amplamente aceito de que a História lida unicamente com o passado.

A aprendizagem Histórica, neste campo teórico de pesquisa, está relacionada diretamente à capacidade inerente aos seres humanos de orientar-se no tempo, ou seja, a consciência histórica. Deste modo, a aprendizagem volta-se ao processo que ocorre no pensamento dos sujeitos que, na vida prática, efetivam uma movimentação das três expressões temporais, presente, passado e futuro com o intuito de interpretar o presente a partir das experiências do tempo e projetar ações do futuro. A aprendizagem histórica relaciona-se com a internalização de conteúdos e categorias históricas possibilitadores de processos de subjetivação visando ações transformadoras e mudança da realidade. Tal processo de internalização de conteúdos refere-se ao processo de cognição histórica que diz respeito à forma como os alunos assumem a compreensão de História e, sobretudo, à forma como constroem seu próprio conhecimento, a partir das narrativas.

A aprendizagem histórica opera a partir de três dimensões da Cognição Histórica situada, que são elas: a experiência, a interpretação e a orientação. Segundo Rüsen (2010, p.85) a experiência histórica é traduzida pelas diferentes experiências passadas presentes no contexto atual, de modo a viabilizar a ação a ser empreendida futuramente sendo, portanto, principalmente a experiência da diferença no tempo que pode ser entendida como as diferentes situações que compõe as sociedades atuais, nas quais coexistem objetos, instituições e relações sociais frutos de diferentes contextos históricos. A interpretação, outro elemento de Cognição Histórica aborda a forma como as experiências e o conhecimento são entendidos temporalmente ganhando significado. Em outras palavras, é baseada em quadros temporais, teorias ou modelos de interpretação históricos que dão significado e explicam os conteúdos ou temas do passado, as experiências históricas. A orientação, outro elemento da cognição histórica, refere-se ao modo como os indivíduos se orientam temporalmente através da continuidade histórica -passado, presente e futuro- diz respeito à capacidade dos sujeitos de relacionar as experiências e as teorias históricas com seu próprio presente, tendo em vista a superação das carências da vida prática.

Hoje é bastante forte o estímulo à utilização de mídias digitais nos sistemas escolares do país influenciados por políticas educacionais, pelas mídias televisivas e até

mesmo pela própria sociedade, cada vez mais dependente de tais recursos. No entanto, há uma carência bastante grande no Brasil no que tange ao Ensino de História de pesquisas que abordem o uso de tais tecnologias no processo de ensino-abordagem e de suas possíveis contribuições. Nesta referida pesquisa, se pretende analisar se e como as mídias digitais contribuem para o conhecimento histórico dos alunos, a forma como o passado aparece presente na narrativa dos sujeitos, e que aprendizagens históricas são produzidas a partir da utilização de tais mídias no Ensino de História.

A aplicação da pesquisa será feita com duas turmas de 6º ano do ensino fundamental de uma escola municipal e urbana da cidade de Pelotas por meio da Unidade temática investigativa, fundamentada na Educação Histórica, cujos elementos constitutivos, são:

[...] Definição de temática de estudo, conforme diretrizes curriculares; ideias históricas iniciais dos alunos sobre a temática definida; categorização, análise e problematização das ideias iniciais para balizar a intervenção pedagógica do professor; produção da comunicação pelos alunos e aplicação de instrumento de meta cognição (FERNANDES, 2007, p.3)

As investigações na perspectiva da Educação Histórica sustentadas na epistemologia histórica assumem, na atualidade, um conjunto de abordagens que podem ser resumidos em três categorias: análises sobre ideias de segunda ordem, análises relativas às ideias substantivas e reflexões sobre o uso do saber histórico. As reflexões acerca das ideias de segunda ordem buscam compreender o pensamento histórico ancorado nos debates contemporâneos com base na filosofia e teoria da História. Neste enfoque preocupa-se com questões ligadas ao raciocínio e à lógica histórica por meio de conceitos como narrativa, evidência histórica, inferência, consciência histórica, causalidade, entre outros. As ideias substantivas concentram-se em conceitos históricos denominados de conteúdos de ensino como Revolução Industrial, imperialismo entre outros. Já as investigações sobre o uso do conhecimento histórico versam sobre o significado e uso da História na vida cotidiana. Nesta perspectiva, o progresso na aprendizagem histórica está relacionado ao modo como se aliam os conceitos de segunda ordem (compreensão histórica) ao saber substantivo do passado (ideias substantivas).

Ainda segundo Fernandes (2007, p.3) o uso da Unidade Temática Investigativa nas aulas de História contribui para que a aprendizagem de História tenha mais sentidos para os alunos e dessa forma estimule efetivamente na formação da consciência

histórica dos jovens. Dessa forma, entende-se que a adoção da Educação Histórica enquanto concepção teórica e metodológica no Ensino de História pode contribuir para que o aluno entenda os processos que compõe a História, enxergando-se enquanto sujeito ativo, capaz de intervir no tempo presente e conseqüentemente, em seu futuro.

Conforme Ferreira (2010), ainda hoje é bastante predominante no Brasil um Ensino de História factual, permeado por tendências narrativas e positivistas, tornando-se para os alunos um ensino desinteressante, anacrônico e repetitivo. Em muitas instituições de ensino, professores de História capazes de dominar quarenta minutos de sua aula com a capacidade de narrar o passado são muito prestigiados, pois são vistos como grandes detentores do saber, que bem articulados, sabem repassar de forma pronta e fácil tudo que é necessário sobre o passado. Este tipo de aula faz com que o aluno entenda a História como um tipo de saber livresco, onde não há reflexões sobre a necessidade de se saber História, e como ela se constitui. Há alguns anos, vem sendo questionado este tipo de História que continua a ser ensinada; tal preocupação já estava presente nas reformas curriculares ocorridas em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental. Neste contexto de reformas, muda o enfoque até então dado à educação, que passa a ver no aluno, o protagonista na construção do seu conhecimento histórico.

A aplicação da pesquisa deverá ser feita através da Unidade Temática Investigativa realizada com duas turmas de 6º ano de uma escola municipal e urbana da cidade de Pelotas, utilizando o documentário disponível no *Youtube*¹⁴ denominado “*The Real Eve*” traduzido para o português como “A origem da humanidade”, feito pela empresa televisiva de entretenimento *Discovery Chanel* junto com universidades norte-americanas, que aborda o surgimento dos primeiros seres humanos, como viviam e se espalharam pelos diferentes continentes do planeta, mais o curta-metragem “O animador” que trata a origem humana do ponto de vista religioso.

A terceira etapa da pesquisa foi aplicada através da rede mundial de computadores, a internet, onde foi pedido aos alunos que selecionassem duas fontes históricas que buscassem compreender o modo de vida dos primeiros homens e mulheres. Para isso, puderam optar em navegar nas sugestões de sites fornecidos para efetuar a tarefa, ou até mesmo, selecionar as fontes em outras páginas de acordo com o seu entendimento e interesse. Foram sugeridos sete endereços eletrônicos onde poderiam

¹⁴ Site de compartilhamento de vídeos enviados pelos usuários através da internet.

investigar e encontrar tais fontes. Os endereços dados como sugestão nesta tarefa foram páginas de museus, fundações, instituições culturais que tivessem atividades voltadas para temática em questão, por meio de exposições ou qualquer vestígio que remetesse ao assunto tratado.

Deste modo, é importante ressaltar que a escolha de endereços e seleção das fontes ficou a critério do aluno. Assim, alguns seguiram a sugestão de endereços eletrônicos fornecida na atividade, já outros preferiram pesquisar em outras páginas e endereços encontrados. A opção em indicar algumas páginas e endereços existentes na internet para realização da atividade ocorreu por que se acredita que toda atividade que envolva o uso das tecnologias, exige o planejamento e a intermediação do professor com base nas necessidades dos jovens para que seja efetuada com sucesso, ou seja, que possa contribuir para a aprendizagem do educando.

Utilizou-se da Análise de Conteúdo enquanto técnica de investigação científica para analisar as narrativas produzidas pelos alunos e da Unidade temática Investigativa como método para a construção do conhecimento histórico em sala de aula. Dentro da Educação Histórica, concepção teórica elegida para fundamentar esta pesquisa, optou-se em adotar a Unidade Temática Investigativa enquanto metodologia de aplicação e investigação das ideias prévias dos jovens em processo de escolarização. A intervenção foi realizada a partir do uso das mídias digitais enquanto fonte, de modo a verificar se a sua utilização pode contribuir para a progressão das ideias históricas dos alunos. A Unidade Temática Investigativa tem suas raízes fincadas na aula-oficina, pressuposto metodológico criado por Isabel Barca com base na Educação Histórica, aplicado ao Ensino de História

A codificação dos dados foi feita a partir da perspectiva da Educação Histórica que se refere ao processo de cognição histórica, através do conceito de ideias substantivas e ideias de segunda ordem. A ideia substantiva que norteia esta pesquisa é: Como surgiram e viviam os primeiros seres humanos? Segundo Barca (2007) e os pressupostos da Educação Histórica, o conceito de ideias substantivas diz respeito a todos os conhecimentos relacionados ao próprio conteúdo da História, como marcadores históricos, marcos, protagonistas e mensagens nucleares. Assim, a temática de estudo – Como surgiu e vivia os primeiros seres humanos? – foi desenvolvida com os alunos por meio da Unidade Temática Investigativa e dividida em etapas.

No 1º momento, foram investigados os conhecimentos tácitos dos alunos sobre a temática, ou seja, os conhecimentos que os alunos já tinham adquiridos em outras séries

escolares, com a família, amigos ou até mesmo com a própria mídia por meio de narrativa a partir do seguinte enunciado: Escreva uma história sobre a origem da humanidade. Como surgiram e viviam os primeiros homens e mulheres? Qual a relação que tinham com a natureza?

No 2º momento foram categorizadas e tabuladas as respostas obtidas nas narrativas, como meio de identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática proposta. Para Fernandes (2008), é bastante importante fazer a problematização junto aos alunos, de preferência mostrando a eles tabulação, pois se acredita que esse momento é imprescindível para que se dê um conflito cognitivo, pois o aluno começa a confrontar as várias interpretações dadas por ele e seus colegas na temática estudada. No 3º momento, após a problematização com os alunos dos dados levantados nas narrativas, ocorreu a intervenção pedagógica. Nesta etapa utilizou-se das mídias digitais para realização da atividade.

No 4º momento, os alunos fizeram novamente uma narrativa após as diferentes práticas realizadas. As narrativas foram analisadas, e os dados novamente levantados e tabulados, de modo que se pudesse estabelecer comparações e verificar se ocorreu ou não a progressão das ideias históricas dos jovens. Para isso, utilizou-se de uma situação lúdica, ou melhor, uma situação hipotética de forma a estimular os alunos a participarem da investigação que estava sendo realizada. Os alunos fizeram a narrativa a partir da seguinte situação hipotética colocada para eles: Imagina que você tem que apresentar um trabalho na escola sobre o modo de vida e surgimento dos primeiros homens e mulheres. Como você contaria a História do surgimento e modo de vida dos primeiros homens e mulheres a seus colegas?

Os conceitos de segunda ordem a partir de pressupostos da Educação Histórica, estão relacionados a constituição da cognição histórica dos educandos, e aos fundamentos teóricos e metodológicos da História. Ashby (2006) afirma que algumas pesquisas sobre o trabalho crítico com fontes apontam que muitos estudantes possuem uma forte propensão de tratar a informação tal como ela é dada, fazendo apelo às autoridades, com a finalidade de descobrir sobre o passado. O uso de fontes possibilita que o aluno entenda o passado não como algo estático e acabado, e sim como representações muitas vezes diferente de uma mesma temporalidade. Além dos estudantes estarem em contato com diferentes fontes, é preciso superar o seu uso com simples confirmação de informações relativas a uma dada interpretação histórica, de forma que possam criar hipóteses sobre determinado conteúdo histórico.

Assim, segundo Fronza com suas pesquisas neste campo de estudo:

O raciocínio histórico é atingido a partir de evidências, quando os jovens compreendem a diferença entre uma mera confirmação de informação e uma interpretação justificada do passado, se realizando o pensamento histórico dos jovens por meio da compreensão das fontes históricas como testemunho da abordagem com o conceito de evidência, pois estas só se tornam evidências históricas em relação a tipos específicos de interpretações históricas (FRONZA, 2009).

O uso de fontes históricas nas aulas de História na educação básica possibilita que o aluno compreenda os diferentes processos que compõe a História, além de desenvolver raciocínio histórico por meio da interpretação histórica. Isso faz com que o aluno exercite sua criticidade diante dos processos e fatos do passado e presente, de forma a desconstruir a ideia concebida entre os jovens de verdade histórica. O uso de diferentes mídias como fontes no Ensino de História se utilizadas adequadamente pode contribuir significativamente para o raciocínio histórico e o espírito crítico dos educandos.

Os dados da pesquisa foram levantados em dois momentos: primeiramente quando foram investigadas as ideias prévias dos alunos sobre a temática abordada, e após a intervenção pedagógica no final da aplicação da aula oficina proposta. A narrativa é uma expressão da consciência histórica e por meio dela é possível perceber o modo como o autor concebe o passado, bem como, os tipos de significância e sentido que atribuí a História. A narrativa é concebida como uma operação mental de constituição de sentido e ponderada quanto à sua função constitutiva do pensamento histórico. Desse modo, nem toda a narrativa está relacionada com a experiência do passado, por isso é necessário diferenciar a narrativa histórica e a não histórica. Conforme Rüsen (2010) para que a narrativa seja histórica é preciso que sua constituição de sentido se vincule à experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro de orientação da vida prática contemporânea, pois ao tornar-se presente o passado adquire o estatuto de história.

A obtenção de dados com base nas narrativas produzidas pelos alunos que serviram de fonte histórica nesta pesquisa, se deu a partir da metodologia de análise de dados qualitativos, denominada de Análise de Conteúdo. Tal metodologia se baseia na categorização, descrição e interpretação dos dados levantados por meio das narrativas. Já a aplicação prática da pesquisa com as turmas selecionadas foi utilizada como

metodologia a Unidade Temática Investigativa, que se propõe como método para a construção do conhecimento histórico nas aulas de História. As categorias elegidas surgiram a partir da repetição ou aparição de palavras ou ideias de segunda ordem com base nos pressupostos da Educação Histórica. Assim, pretendeu-se analisar a progressão das ideias históricas dos alunos e a as evidências históricas do passado sobre a origem e modo de vida dos primeiros homens e mulheres presentes nas narrativas.

2. Ideias tácitas dos jovens a respeito do modo de vida e origem dos primeiros homens e mulheres

2.1-Aplicabilidade teórica e metodológica da pesquisa com os estudantes

Neste capítulo abordaremos a aplicação metodológica da pesquisa realizada com as duas turmas de 6ª ano do ensino fundamental de uma escola municipal e urbana da cidade de Pelotas no estado do Rio Grande do Sul. Dentro da Educação Histórica, concepção teórica elegida para fundamentar este trabalho, optou-se em adotar a Unidade Temática Investigativa enquanto metodologia para aplicação da pesquisa e investigação das ideias prévias, bem como, a construção do conhecimento histórico dos aprendentes em processo de escolarização. A intervenção será realizada a partir do uso das mídias digitais enquanto fonte, de modo a verificar se a sua utilização pode contribuir para a progressão das ideias históricas dos alunos. A Unidade Temática Investigativa tem suas raízes fincadas na aula-oficina, pressuposto metodológico criado por Isabel Barca com base na Educação Histórica, aplicado ao Ensino de História em Portugal que encontrou ressonâncias aqui no Brasil em meados de 2004.

A aula-oficina é um contraponto ao modelo passivo e tradicional de ensino, uma vez que privilegia a construção da aula inicialmente organizada por um tema e conjunto de objetivos a serem atingidos, privilegiando o debate em sala de aula. Para Barca (2004, p.4) os currículos de História precisam ser organizados e orientados para o desenvolvimento das instrumentalizações – trato com fonte, vestígios, concepções, entre outros – e não em conteúdos a serem ministrados. A instrumentalização em História defendida por Barca é uma compreensão contextualizada do passado com base em

evidências históricas e na orientação temporal estabelecida na relação entre passado compreendido, presente problematizado e futuro perspectivado.

O estudo das ideias históricas dos sujeitos se justifica dentro da Educação Histórica como forma de promover intervenções didáticas significativas na aprendizagem histórica dos indivíduos. Para ocorrer tal intervenção, se faz necessário conhecer as ideias que carregam os jovens a respeito de determinada temática ou assunto, tendo como referência principal a própria epistemologia da História. Com base na Unidade Temática Investigativa primeiramente foram investigadas as ideias prévias dos alunos do 6º ano a respeito do conceito substantivo elegido nesta pesquisa que é como surgiram e viviam os primeiros homens e mulheres. Assim, nas duas turmas foi pedido aos alunos que escrevessem uma História falando sobre a origem da humanidade, como eles achavam que tinham surgido os primeiros seres humanos, de que forma viviam e se relacionavam com a natureza, com o objetivo de investigar os conhecimentos tácitos ou prévios dos alunos, ou seja, as ideias mesmo que fragmentadas ou até errôneas que tinham adquirido fora e dentro da cultura escolar, como em outras séries, no contato com familiares, amigos e até mesmo com a própria mídia.

As ideias e conhecimentos iniciais dos jovens sobre a temática analisada encontram raízes dentro e fora da cultura escolar, podendo ser relacionada ao conceito de cultura histórica desenvolvido por Jörn Rüsen (2009 p. 1-6). A Cultura Histórica aborda o papel da memória no espaço público e, portanto, ao campo das possibilidades de racionalidade do pensamento histórico na vida prática. Se refere à maneira de interpretar o mundo e a si mesmo, que resulta na História enquanto produto da experiência, da interpretação, como meio de orientação determinando uma finalidade, onde se efetivam as operações mentais da consciência histórica. A cultura histórica coloca a História em um horizonte criador de novas estruturas complexas relacionadas à diversas áreas e estratégias da memória histórica, onde a investigação acadêmica, a aprendizagem escolar, os museus e outras instituições são aproximados de um passado comum.

A consciência histórica se expressa por meio da memória histórica que é uma operação mental relacionada à forma como o sujeito atualiza o seu próprio passado no presente. A rememoração histórica retém algo do passado que se faz consciente enquanto passado, mas ao mesmo tempo em que se refere ao presente; é uma forma de superação das fronteiras da temporalidade, pois consegue fazer presente uma realidade

passada não vivida pelos sujeitos. De certo, toda memória histórica contém elementos narrativos que aludem ao tempo como imagens e símbolos, os quais iluminam e mobilizam a atividade rememorativa da consciência histórica (RÜSEN, 2009, p. 9). As tecnologias digitais podem ser consideradas artefatos da cultura histórica que está diretamente relacionada a uma cultura juvenil. Ao abordar experiências já vividas, os alunos ao produzirem suas narrativas sobre determinado fato ocorrido em outro contexto histórico passado, desenvolvessem uma capacidade rememorativa da consciência histórica.

2.2. Perfil das turmas analisadas

A pesquisa foi aplicada com duas turmas de 6º ano do ensino fundamental de uma escola urbana e municipal da cidade de Pelotas (Rio Grande do Sul), situada no bairro Fragata durante o ano de 2014, que aqui serão denominadas de 6A e 6B. Como mencionado anteriormente, utilizou-se a Unidade Temática Investigativa enquanto metodologia de aplicação para coleta de dados da pesquisa, que durou em média 2 meses. Atuo como professora titular de História de ambas as turmas em que foi aplicada esta pesquisa. Algumas questões influenciaram na escolha dessas duas classes de 6º ano para aplicação da pesquisa como o fato da grande maioria desses alunos serem oriundos das séries iniciais, onde a História é ministrada por um professor que leciona quase todas as matérias, por essas turmas terem históricos diferenciados quanto ao processo de aprendizagem mesmo estando esses jovens num mesmo ano curricular e por isso passarem por processos semelhantes de aprendizagens.

A escola que serviu de base para realização deste trabalho foi fundada no ano de 1974 é uma escola relativamente nova se comparada com muitas outras da rede municipal de ensino, algumas fundadas ainda nos primeiros anos do século XX. Têm em média 700 alunos divididos nos três turnos: manhã, tarde e noite, tendo como público predominante jovens oriundos da classe trabalhadora, ou seja, seus pais desempenham atividades no comércio, são profissionais liberais como cabeleireiras, mecânicos, motoristas do transporte público, entre outros. A comunidade é bastante presente e atuante no cotidiano escolar, pois participam dos mais diferentes segmentos que compõe a escola, desde atividades culturais como o DTG, Departamento de Tradição Gaúcha onde os jovens cultuam e ensaiam danças ligadas a cultura e tradição do Rio Grande do Sul, como também, de mecanismos de fundo político e administrativo

como o Conselho escolar, órgão responsável por fiscalizar a verba federal que é enviada para a escola.

O Projeto Político Pedagógico da escola instrumento elaborado por professores, funcionários, equipe diretiva, pais e alunos reflete as intenções e a proposta educacional do educandário em questão, foi construído de forma democrática pelo grupo escolar, pois teve a participação de diferentes segmentos e sujeitos ali estabelecidos. A concepção teórica que fundamenta o PPP da escola encontra raízes principalmente nos pressupostos teóricos do filósofo e educador Paulo Freire de respeito a autonomia do ser e saber do educando, visto como um sujeito social e histórico, o papel do professor vai além de treinar destrezas, pois é necessário estimular os alunos a uma reflexão crítica da realidade.

A turma denominada 6^a tem no total 23 alunos em sala de aula, mas foi aplicada todas as etapas da pesquisa com 21 jovens, pois com 2 alunos não foi possível completar todas as atividades, por isso tal amostra foi descartada da pesquisa. A idade média desses aprendizes varia de 10 a 12 anos e a grande maioria dos alunos que frequentam essa sala estão na idade- série correta, ou seja, não repetiram o ano em etapas anteriores. Têm como característica geral serem bastante aplicados e interessados nas aulas de diferentes matérias. Nas aulas de História também são bastante interessados e se preparam os mais diversos tipos de atividades.

A turma 6 B têm no total 25 alunos em sala de aula, mas foi aplicada todas as etapas da pesquisa com 23 jovens, com 2 alunos não foi possível completar todas as atividades, daí tal amostra foi descartada da pesquisa. A idade média desses jovens varia de 10 a 14 anos, e uma grande parte dos alunos que estão nessa classe já reprovou em anos anteriores, e alguns estão repetindo o 6^o ano. Nesta classe os alunos se mostram interessados em atividades não tradicionais, ou seja, que fujam do habitual livro didático, quadro e giz. Quando realizam tarefas ligadas a expressão corporal, atividades física, artísticas e intelectuais, através do uso de vídeos, filmes e games em geral, mostram-se bastante interessados. Já propostas mais convencionais e habituais os alunos apresentam certa apatia e pouco interesse.

2.3. Análise dos Dados iniciais da pesquisa

O experimento realizado nesta pesquisa, bem como as aplicações feitas com as duas turmas de 6º ano foi exatamente à mesma, de modo a poder analisar e comparar duas realidades bastante distintas, dentro de um mesmo ambiente escolar. Buscou-se primeiramente compreender o que os alunos já sabiam a respeito da temática que estava sendo proposta a eles, de modo a poder investigar os seus conhecimentos e informações tácitas a respeito do assunto. Conforme Schmidt e Garcia (2008, p.3) a investigação dos conhecimentos prévios dos componentes do grupo é de extrema relevância, pois a utilização dos conhecimentos que fazem parte do próprio pensamento histórico do grupo valoriza os seus saberes e contribui para a compreensão mais complexa de suas ideias históricas. A categorização de ideias para o professor se torna importante como meio de tentar propor algum tipo de intervenção, a partir do que os alunos pensam ou até mesmo já sabem sobre a temática proposta.

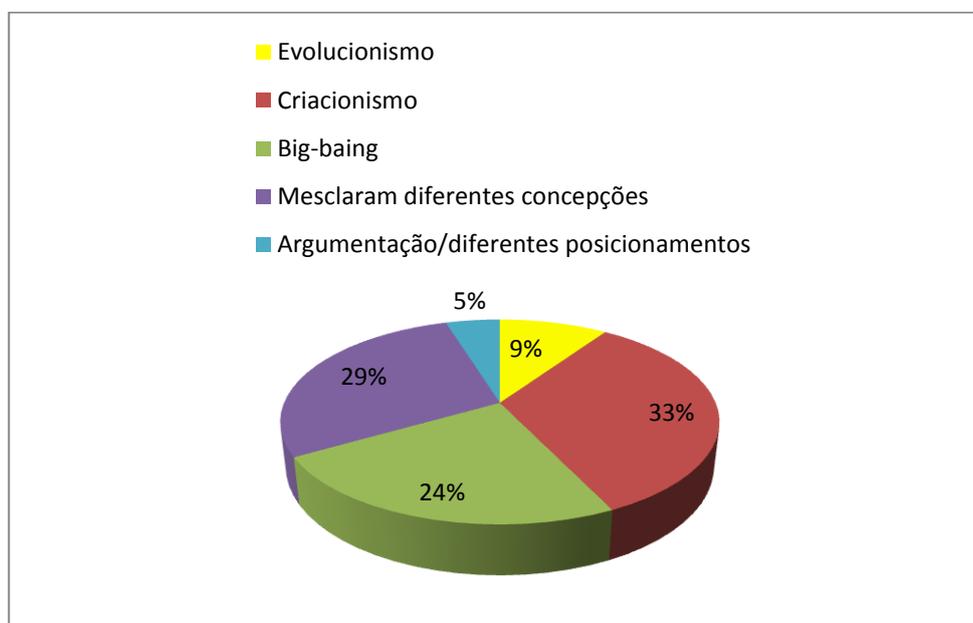
Entender as ideias históricas dos alunos se faz necessário por parte de quem educa como meio de poder auxiliá-los na progressão de seu próprio conhecimento histórico. Como diz Barca:

A aprendizagem processa-se em contextos concretos. É necessário que os conceitos façam sentido para quem os vai aprender. Existe uma multiplicidade de fatores da cognição histórica a ter em conta. As vivências prévias dos sujeitos e a natureza específica do conhecimento, o tipo de tarefas a desempenhar, as aptidões individuais são aspectos fundamentais para a progressão do conhecimento (BARCA, 2001, p. 20).

A intervenção que deve ser feita, ou seja, os artifícios, métodos e técnicas empregados pelo professor deve ser supostamente pensando e aplicado levando em conta os conhecimentos prévios dos jovens, tal procedimento adotado não pode ser alijado do que estes pensam sobre a temática que está sendo tratada. A partir disso, investigou-se inicialmente o que os alunos pensavam a respeito do surgimento e modo de vida dos primeiros seres humanos.

2.3.1 - O que pensam os alunos da classe 6A a respeito do surgimento dos primeiros homens e mulheres?

De início, analisou-se as ideias históricas dos alunos da classe 6 A, com base nas escritas presentes nas narrativas, a respeito da origem dos primeiros homens e mulheres. A partir do que pensavam os alunos, sobre a temática em questão, ou seja, suas ideias iniciais, criou-se 5 categorizações denominadas de Evolucionismo, Criacionismo, Big-baing, Mesclaram diferentes concepções e Argumentação/diferentes posicionamentos, conforme segue quadro abaixo:



Na maior parte das narrativas os alunos se utilizam da explicação de cunho religioso para justificar o surgimento dos primeiros homens, mencionando Adão e Eva como os primeiros seres humanos que teriam sido criados por Deus e posteriormente, deram origem a toda humanidade. O fato dos alunos recorrerem a explicações de fundo religioso, com base na da tradição judaico-cristã encontra raízes no passado e na própria História do Brasil que foi colonizado por Portugal, um país de dominância católica. Durante o período de colônia e até mesmo boa parte do Império, o Brasil contou a participação da igreja em suas diferentes fases e projetos aqui estabelecidos. O próprio projeto de educação implantado e estabelecido por aqui, se deu graças a ações de

segmentos e instituições religiosas cristãs. Na primeira constituição do Brasil criada em 1924 durante o Império¹⁵, o Brasil se estabelece oficialmente com um Estado católico.

Pesquisas de recenseamento no país mostram que embora venha diminuindo nas últimas décadas, a maior parte da população brasileira que se diz seguidora da fé cristã, ficando em 64,6% o número de católicos no Brasil, de acordo com o IBGE, para o ano de 2010.¹⁶ Entretanto, podemos perceber que a influência cristã ainda é bastante forte na educação e cultura dos jovens. Observe a narrativa da aluna logo abaixo:

Bom, o que eu acho é todos os seres humanos surgiram através de Deus. Tudo começou quando Deus criou o céu e a Terra, e então ele separou a escuridão da luz. Mas Deus percebeu que a terra precisava de habitantes, então criou Eva e da costela de Eva criou Adão. Adão e Eva passeavam livremente pela Terra. Deus criou a água para nela colocar todos os seres aquáticos, fez também todas as árvores frutíferas e assim toda a vida surgiu por Deus (através da minha crença) [...] (Sarah, 11 anos).

A jovem nesta primeira narrativa atribui o surgimento dos primeiros homens a fatores religiosos, abordando cenas e histórias pregadas pelo próprio cristianismo, com base em episódios bíblicos. Ao fim de sua escrita, a jovem expressa que seu ponto de vista se dá, a partir de sua crença. Novamente no depoimento abaixo, podemos perceber influência da cultura cristã:

Eu acho que a terra foi criada por Deus, assim como os céus também. Acho que fomos criados por ele e que nós seres humanos se relacionamos bem com a natureza normal como hoje, e Deus morreu para nos salvar de todo mal por isso hoje estamos aqui, mas cada um fala sobre uma coisa tipo a professora de Geografia fala que foi sobre uma explosão, mas eu acho que não, pois acho que Deus nos colocou no mundo para cuidar dele e respeitarmos uns aos outros[.....] (Joyce, 11 anos)

É importante ressaltar que antes dos alunos fazerem suas narrativas iniciais que é parte da aplicação desta pesquisa, na disciplina de Geografia estavam estudando o

¹⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm

¹⁶ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

surgimento do universo e a teoria do *big-baing*¹⁷ que se apóia em preceitos científicos. Nesta última narrativa vimos que o ponto de vista já concebido anteriormente pela aluna, sobre a criação entra em confronto com o que está sendo ensinado pela professora de Geografia. Em pelo menos três narrativas de alunos desta classe, foi expresso um ponto de vista baseado no criacionismo, mencionaram as aulas de Geografia e a respectiva explicação da professora sobre a teoria do *big-baing*, afirmando não acreditarem no que lhes estava sendo ensinado.

Em torno de 24% das narrativas foram elencadas dentro da categoria denominada de “*Big-baing*”, na qual os alunos atrelaram o surgimento dos primeiros homens a grande explosão cósmica que teria dado origem ao universo. Os jovens que tiveram suas ideias incluídas nesta categoria não conseguiram explicar a forma como tudo teria acontecido, apenas citaram o big-baing como o responsável pela origem humana. Desse modo, percebe-se que os jovens que mencionaram o *big-baing* em suas narrativas, foram possivelmente influenciados pelas aulas de Geografia, uma vez que assimilaram tal informação, mas não conseguiram fazer nenhuma a reflexão a respeito da ideia assimilada.

É o que Cainelli e Oliveira (2010, p.1) em suas pesquisas sobre o Ensino de História falam sobre o conhecimento estanque, isolados entre si representam uma verdade inquestionável dando uma ideia de passividade diante do processo de ensino. Os alunos que apenas mencionaram o *big-baing* não desenvolveram nenhum tipo raciocínio histórico na construção de suas narrativas, de certa forma reproduziram o discurso do professor entendido como verdade acerca do passado, ou seja, atribuem o surgimento do universo ao *big-baing* sem saber fornecer maiores explicações sobre como ocorreu tal processo. Desse modo, é que Rüsen (2010, p.87) denomina de um dogmatismo quase natural frente às atitudes históricas, ou seja, um ponto de vista, seja até mesmo do professor, entendido com a única verdade possível.

Pequena parte, em torno de 9% dos alunos, construiu suas narrativas tendo como base o evolucionismo de Charles Darwin. Estes explicaram o surgimento dos primeiros seres através da evolução das espécies, no qual os primeiros seres teriam surgido água, e através dos tempos, culminado no surgimento do homem. Os dois jovens que

¹⁷Segundo a Teoria do Big -Baing, o universo teria surgido de uma grande explosão cósmica, que criou o espaço e o tempo.

construíram suas narrativas a partir desta perspectiva evolucionista se utilizaram de raciocínio e argumentação histórica na construção de suas escritas.

Na categoria denominada de “Mesclaram Diferentes Concepções” os alunos não sustentaram apenas uma posição para o surgimento dos homens, mas acabaram misturando diferentes concepções a respeito do assunto proposto. O imaginário dos jovens permeado de forma bastante difusa por valores religiosos, informações e conhecimentos advindos de filmes, jogos e outros meios, é presente nas narrativas construídas pelos alunos e elencados dentro desta categoria. Eles fazem alusão a diferentes tipos de personagens que povoam seus imaginários como dinossauros, índios que habitavam anteriormente o Brasil, e até mesmo o Otzi, personagem de uma atividade lúdica presente no livro didático da escola.

Na narrativa do jovem Breno é possível perceber essa mistura de diferentes elementos de modo a explicar o surgimento dos primeiros grupos humanos:

Bom eu acho que os primeiros homens viviam em guerra e moravam em cavernas com os animais e viviam e se alimentavam, e aí teve o big-baing que fez o mundo e tiveram mais comida acho eu, os índios descobriram o Brasil e aí veio um cara de lá e eles entraram em guerra. (Breno, 11 anos)

Nesta narrativa fica evidente a mistura de elementos e personagens que povoam a imaginação desse jovem que recorreu a diferentes perspectivas para a construção de sua escrita. Além de relatar a forma como concebe que viviam os primeiros grupos humanos, ele também mencionou o big-baing, bastante comentado nas narrativas dessa turma, em parte motivados pelas aulas de Geografia. Nessa mesma narrativa houve alusão a variados contextos históricos, pois o aluno fez também referência a outros períodos da História ainda não estudados com as turmas aqui analisadas, citando a chegada dos portugueses ao Brasil em 1500 e o contato que estes tiveram com os índios, no início da Idade moderna.

Em algumas narrativas os jovens recorreram a diversos tipos de informações que já tinham tido anteriormente sobre o assunto que estava sendo analisado e estudado com eles nas aulas de História. Eles utilizaram ideias incorporadas por eles através de filmes, jogos e até mesmo personagens do livro didático com o personagem Otzi. As palavras do aluno Alexandre denotam bem o tipo de narrativa elencada dentro da categoria Mesclaram Diferentes Concepções:

A História começou com o big-baing e começou a mudar e nasceu os vegetais e bactérias depois vieram os dinossauros e passando o tempo começou a nascer outros tipos de sobreviventes naquela época e aconteceu uma seca e morreram e nasceram outras espécies, depois veio o ser humano que era chamado de homem das cavernas. Os seres humanos foram ficando maiores e pegaram conhecimentos tipo o fogo e depois foram pegando outros conhecimentos de outras coisas eles moravam nas cavernas e faziam armas para caçar tipo o Otzi. (Alexandre, 12 anos)

Na narrativa acima fica evidente os diversificados tipos de informações que o jovem trazia consigo a respeito da temática em questão. Muitos foram os elementos apontados por ele na escrita a respeito da origem humana e o modo de vida dos primeiros grupos humanos, expressos conforme a linguagem e escrita de um aluno em processo de escolarização. Personagens de filmes, jogos e livros didáticos como o personagem Otzi citado na narrativa do jovem Alexandre, são rapidamente absorvidos por uma geração que aprende bastante com o aspecto visual e têm um relação bastante próxima com as tecnologias digitais.

Em apenas uma narrativa a aluna não se detém em expressar o seu ponto de vista sobre a forma como concebe que surgiram os primeiros humanos, mas fortuitamente soube argumentar e apontar perspectivas e concepções diferentes existentes para essa temática, citando o ponto de vista da ciência a partir da teoria do big-baing e o da religião com base no criacionismo. Esta narrativa ficou elencada dentro da categoria “Argumentação/Diferentes Posicionamentos”. Observe a narrativa abaixo:

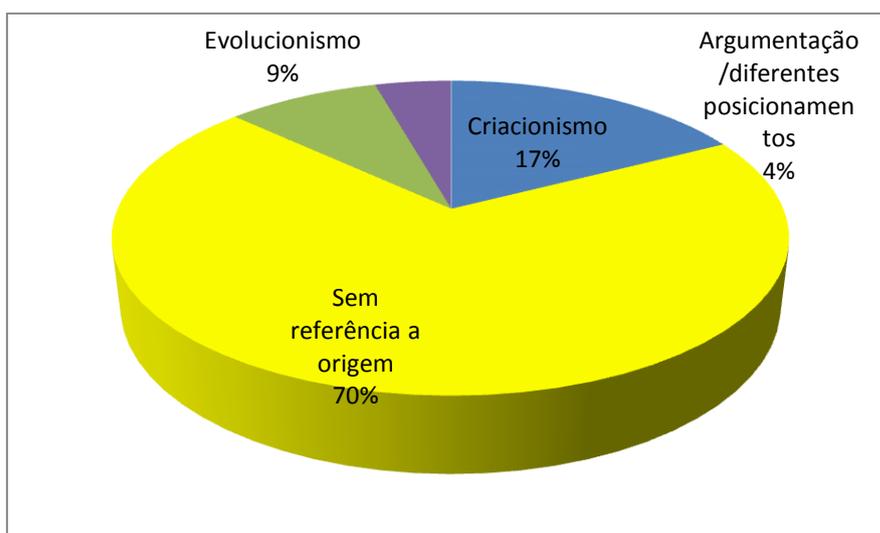
Conforme a ciência foi criada a teoria do big-baing, e os cristãos criaram uma outra teoria. Conforme a ciência o big-baing foi uma explosão que criou a Terra, e os cristãos dizem que Deus criou a Terra.
A ciência fala que os primeiros seres vivos foram criados por uma gosma que foi se formando e virou insetos, plantas e etc. Já os cristãos dizem que os primeiros seres foram Adão e Eva, e que Eva teria saído da costela de Adão.
Eu acho que a convivência dos primeiros homens pré-históricos com natureza devia ser bruta e natural. (Bruna, 11 anos)

A jovem conseguir além de suas convicções pessoais a respeito do assunto, demonstrando determinada compreensão histórica ao apontar diferentes posições a respeito da temática tratada. Para Ashby (2006, p. 169), a capacidade de raciocinar em termos proporcionais é necessária para que a História não seja entendida como uma verdadeira pintura sobre o passado. Assim, compreender os processos históricos exige

raciocínio, uma vez que a História se constitui de discursos e não de verdades inquestionáveis.

2.3.2 - O que pensam os alunos da classe 6B respeito do surgimento dos primeiros homens e mulheres?

Na classe 6 B foram elencadas 4 categorias a respeito das ideias prévias dos alunos sobre o surgimento dos primeiros homens e mulheres que foram denominadas de Criacionismo, Evolucionismo, Sem referência à origem e Argumentação/diferentes posicionamentos, conforme mostra o gráfico abaixo:



Ao analisar os dados contidos nas narrativas iniciais desta classe, percebemos que 70% dos alunos, ou seja, uma grande maioria não atribuiu nenhum sentido, citação ou tipo de explicação que remetesse a origem dos ditos primeiros seres humanos. Daí tais narrativas foram elencadas dentro da categoria “*Sem Referência a Origem*”. Diferentemente da outra turma, onde praticamente todos expressaram suas ideias a respeito do assunto, nesta a grande maioria se deteve em abordar a forma como viviam esses primeiros homens. Há algumas diferenças quanto à trajetória das duas turmas que possivelmente estão por trás de tais dados. A classe 6A, por exemplo, é composta basicamente por alunos que chegaram alfabetizados no 6º ano e estão na idade série

correta. Já na 6B, muitos ainda apresentam sérios problemas quanto ao processo de alfabetização, como também, já tiveram algum tipo de repetência no 6º ano ou no ciclo anterior.

A não atribuição de sentido ao surgimento dos primeiros homens e mulheres pode estar relacionado a fatores como o não entendimento da atividade pelos alunos, embora tenha sido bastante enfatizada para eles a temática proposta, uma grande parte dos alunos apresenta dificuldades de interpretação e compreensão de texto, e até mesmo a falta de reflexão a respeito do assunto, pois talvez nunca tenham refletido anteriormente sobre a origem humana, o que justificaria um grande número de narrativas sem nenhum tipo de apontamento sobre o tema. Na narrativa do aluno Bruno, encontra-se algumas informações e conhecimento sobre os primeiros tempos de vida do homem na Terra, mas a respeito da origem diz não saber nada a respeito:

Eu não sei o que deu origem ao homem, mas sei que vivia da caça no período Neolítico conhecido como período da pedra lascada onde o homem não tinha conhecido o fogo ainda [...] (Bruno, 13 anos)

O fato de uma grande parte dos alunos da classe 6B não fazerem nenhuma referência ao modo como compreendiam que teria surgido os primeiros grupos humanos, possivelmente está relacionado a uma ausência de orientação temporal desses jovens que na falta de informações e conhecimentos sobre essa determinada especificidade histórica, se detiveram em argumentar a forma como entendiam que viviam os primeiros homens e mulheres.

A orientação histórica no tempo e o aprendizado histórico estão diretamente relacionados e interligados, pois para que o sujeito possa se orientar temporalmente e compreender o processo histórico ele precisa passar anteriormente por um processo de aprendizagem Histórica. Conforme Rüsen (2010, p.106) no aprendizado histórico dá-se a apropriação da História, ou seja, um dado objetivo, um acontecimento que ocorreu no passado e tornou-se uma realidade da consciência. Deste modo, o fato de uma grande parte dos jovens dessa turma não mencionarem suas concepções a respeito da origem humana pode estar relacionado à ausência de conhecimentos e informações a respeito do tema em questão, e conseqüentemente uma carência de orientação temporal desses aprendizes.

Em torno de 17% dos jovens fizeram referência ao criacionismo com base em preceitos religiosos para explicar o surgimento humano aqui na Terra, o que fez com que as narrativas com essa perspectiva fossem elencadas na categoria aqui denominada de “*Criacionismo*”. A maioria apenas citou Adão e Eva como os percussores da vida humana, mas não atribuíram nenhuma argumentação, crítica ou elaboração mais sofisticada de forma a justificar este ponto de vista que tem como referência o cristianismo cristão. Observe abaixo, a narrativa do jovem Thiago:

Os primeiros seres humanos a nascer foram Adão e Eva que como não existia roupas se vestiam com folhas de bananeiras e outras folhas comiam maçãs, bananas e frutas e como lá existiam dois humanos na face da Terra (Thiago, 13 anos).

As narrativas elencadas nesta categoria tinham em comum a referência a origem humana com base na tradição judaico-cristã que atribui à origem do mundo e do homem a criação de um Deus onisciente e onipresente. Dentro desta concepção, o planeta Terra teria sido povoado através de dois seres humanos: Adão e Eva. Possivelmente os jovens que elaboraram suas narrativas com base desta concepção foram influenciados por valores e concepções religiosas adquiridas primeiramente no grupo familiar. Como já mencionado anteriormente, o Brasil foi colonizado por muito tempo por Portugal, país católico que durante o processo de colonização e dominação de sua colônia, tratou de implantar e expandir a fé cristã por aqui.

Dois alunos apenas, que em percentual representam 9% fizeram suas narrativas com base nas ideias evolucionistas de Darwin. Muito semelhante com a outra turma, as narrativas nesta categoria descreveram o surgimento das primeiras espécies vivas como bactérias e algas na água, citando o surgimento dos peixes e posteriormente outros animais terrestres, até o aparecimento do homem. Conforme a narrativa do aluno João Paulo, o surgimento e modo de vida dos primeiros homens teria se dado da seguinte forma:

Eu vi que a vida surgiu por causa dos germes e bactérias aí começou a surgir água e peixes e só depois dos peixes vieram os primeiros animais terrestres e bilhões de anos, surgiram os humanos. No início eles morriam pelos animais não sabiam o que fazer e o que pensar, até que evoluíram e passaram a viver, nadar, caçar e fazer fogo. Eles no início também não sabiam se cuidar da natureza comiam plantas venenosas e morriam, mas depois já souberam identificar frutas, plantas, árvores e animais para não morrerem mais (João Paulo, 11 anos).

Na narrativa acima, o jovem expressa de forma clara o seu ponto de vista sobre o modo como concebe que surgiram os primeiros seres no planeta, até a chegada do homem. Cita inicialmente o surgimento dos primeiros seres microscópicos na água como algas e bactérias, posteriormente os peixes e enfim os animais terrestres. Nessa escrita é bastante evidente a concepção com base na ciência e nas ideias evolucionistas sobre o surgimento das espécies.

Tal como ocorreu na análise de dados da classe 6 A, na turma 6 B apenas 1 aluno não pontuou sua posição a respeito do aparecimento dos primeiros homens e mulheres, mas mostrou compreender que há discursos diferentes a respeito do assunto, mencionando ao longo da narrativa duas posições diferentes sobre a temática em questão: uma de cunho científico, outra com base na fé cristã. Essa narrativa foi elencada na categoria “Argumentação/diferentes posicionamentos”. Observe a narrativa da jovem Alicia, logo abaixo:

A muitos jeitos de contar como o homem surgiu, por exemplo, os cientistas acham que evoluímos dos macacos, e outros acham que foi por Adão e Eva. Bem, pelo o que estudamos o homem vivia de caça e morava nas cavernas e usava a natureza para fazer armas e objetos (Alicia, 12 anos).

Com base na narrativa acima, é possível inferir que mesmo a aluna tendo algumas ideias, ou até mesmo informações distorcidas a respeito da teoria científica sobre a origem humana, conseguiu mostrar diferentes posicionamentos e vertentes a respeito da temática. Esta mencionou o processo de evolução do ser humano a partir do macaco, mesmo errônea é sabido que está ideia é muito comum entre as pessoas, sendo veiculada inclusive pela mídia televisiva, mas conforme as teorias com base científica o homem não seria uma continuação do macaco. De fato, o mérito da escrita acima está no entendimento e compreensão de que há mais de um modo e ponto de vista para justificar a origem humana.

As ideias substanciais presentes nas narrativas das duas turmas analisadas, em alguns aspectos se assemelharam e outros foram bastante diferentes. Em ambas, a origem dos primeiros homens foi atrelada ao criacionismo, vertente de viés religiosa e às ideias evolucionistas, que tem referência na evolução das espécies. Na classe 6 A, foi bastante interessante que uma grande parte dos alunos reproduziu em suas narrativas algumas informações assimiladas nas aulas de geografia, acerca da teoria do *big-baing*, mas não souberam explicar e nem se posicionar a respeito, apenas ligaram a origem

humana ao que tinha sido ensinado em Geografia. Conforme Schmidt e Cainelli (2010, p. 65) os professores não devem dizer aos alunos de forma conclusiva sobre o que ensinam, e sim permitir que eles construam seu próprio conhecimento. A perspectiva da Educação histórica não nega que os conteúdos sejam importantes para o pensamento e resolução de problemas, mas indica que o conhecimento passível de ser utilizado pelos sujeitos, não é o mesmo que a aquisição de uma lista de conteúdos, muitas vezes, desconexos.

Talvez o fato dos alunos mencionarem o *big-baing* enquanto uma verdade absoluta para o ato da criação humana pode estar relacionada à forma como o professor concebe a educação, muitas vezes, apenas como uma lista de conteúdos que deve ser memorizada pelos alunos. Na 6B, a maior parte dos alunos não apontou nenhuma opinião ou posicionamento sobre o assunto, mencionando inclusive em suas escritas desconhecerem a origem humana.

As categorias elencadas a partir das escritas iniciais dos jovens, também tiveram categorizações distintas, pois ao analisar os dados iniciais se obteve resultados diferentes, o que resultou em categorias diferenciadas, que foram elaboradas a partir dos dados levantados e extraídos em cada turma. As ideias prévias estão de fato relacionadas aos conhecimentos e vivências experimentadas pelos alunos anteriormente, seus saberes e culturas adquiridos ao longo de sua existência. Tal bagagem cultural, é que vai por vezes diferenciar os sujeitos, mesmo que esses tenham a mesma idade e estude na mesma série escolar.

2.4 - Ideias iniciais dos alunos das classes 6A e 6 B, sobre o modo de vida dos primeiros seres humanos

As ideias iniciais substantivas dos alunos a respeito do modo de vida dos primeiros homens foram categorizadas com base na Educação Histórica, a partir da repetição de palavras presentes nas narrativas dos sujeitos. Deste modo, muitas palavras que remetem a significados de cunho histórico se repetiram mais de uma vez no texto, por isso não foi possível analisar as ideias prévias dos alunos a partir de gráficos com base em porcentagens. Tal qual como procedeu na investigação das ideias primeiras,

referentes a origem humana. Assim, se analisou as ideias prévias a partir da repetição de palavras, sendo que as mais frequentes nas narrativas dos jovens foram:

Turma 6A

Palavra	Número de repetição
Caçavam	6 vezes
Coleta de alimentos	5 vezes
Objeto de pedra	3 vezes
Vestimentas/pele de animais	3 vezes
Natural	3 vezes
Cavernas	1 vez
Sem referência	

Turma 6B

Palavra	Número de repetição
Caçavam	14 vezes
Cavernas	13 vezes
Fogo	11 vezes
Neolítico	7 vezes
Coleta de alimentos	6 vezes
Paleolítico	5 vezes
Uso de metais	5 vezes
Desenho nas cavernas	4 vezes
Agricultura	3 vezes
Sedentário	3 vezes
Nômade	3 vezes
Vestimentas/ pele de animais	3 vezes
Objetos de pedra	2 vezes
Pré-História	2 vezes
Sem referência	2 vezes

As categorias criadas com base nas ideias prévias dos alunos foram diferentes em termos de números entre as duas turmas. Na turma 6 A, foram criadas 7 categorias, já na 6 B ficou em 15 o número de categorias elaboradas com base nas ideias substantivas dos alunos. Tais categorizações foram criadas levando em consideração as palavras ou ideias contidas nas narrativas dos alunos que estivessem de alguma forma relacionada com o conceito substantivo analisado na pesquisa, o modo de vida dos primeiros homens e mulheres.

Constatou-se que os alunos da turma 6 B já traziam consigo muitas informações e até conhecimentos relativos ao modo de vida dos povos originários. Em suas escritas há inúmeras referências que se repetiram, as quais remetem à vida neste contexto histórico passado, como por exemplo, coleta de alimentos, caça de animais, cavernas, fogo, desenhos nas cavernas, vestimentas/ pele de animais, entre outros. E ainda, alguns demonstraram ter conhecimentos específicos sobre o conceito substantivo que estava sendo tratado, expresso nas narrativas através de palavras como sedentário, neolítico, paleolítico, pré-história e nômade. A narrativa da aluna Lívia, da classe 6 B ilustra bem essa riqueza de conhecimentos e informações a respeito do modo de vida dos primeiros grupos humanos:

Os primeiros seres humanos surgiram na Pré-História para nós melhor entender o período este foi dividido em duas partes Paleolítico e Neolítico. No tempo do Paleolítico também conhecido como tempo da pedra lascada as pessoas eram nômades (sem moradia fixa mudavam constantemente de lugar) porque não tinha sido inventada a agricultura. No tempo do Neolítico, também conhecido como tempo da pedra polida, as pessoas eram sedentárias (tem moradia fixa). Nesse tempo já existia a agricultura, por isso as pessoas eram sedentárias, porque elas plantavam esperam colher e depois colhiam [...] (Lívia, 11 anos).

Com base na narrativa acima, é possível perceber que a aluna já trazia consigo uma série de informações, bem como, conhecimentos sobre o modo de vida dos primeiros homens num passado longínquo. Várias palavras e até mesmo conceitos sobre o conteúdo em questão foram citados por ela, como Paleolítico, Neolítico, sedentário, Nômade e Pré-História. Possivelmente, tal conhecimento esteja relacionado a própria cultura escolar, visto que esta temática é conteúdo programático para o sexto ano do ensino fundamental, e os alunos desta turma a grande maioria estão repetindo o sexto

ano, ou ainda tenham sido adquiridos fora da cultura escolar através de jogos, vídeos e multimídias em geral.

O fato da turma 6 B relatar de forma mais abrangente a vida num passado longínquo, demonstrando maior conhecimento que a outra turma pesquisada, pode estar relacionado ao fato de que a grande maioria dos alunos desta turma serem repetentes do 6º ano, ou de anos anteriores. Assim trazem consigo um maior número de informações e conhecimentos de outras experiências escolares que tiveram, sobre a temática proposta. O fato é que, os saberes que demonstraram ter estão relacionados a diferentes processos de aprendizagem dos alunos, dentro e fora da cultura escolar.

Conforme Barca (2001, p.15) as crianças têm um conjunto de ideias relacionadas à História, quando chegam a escola que são oriundas do meio familiar, da comunidade local, da mídia especialmente a televisão e diferentes grupos sociais por eles freqüentados, que constituem importantes fontes de conhecimento histórico para os jovens, que a escola não deve desprezar. Os jovens lidam com informações e conhecimentos históricos existentes na vida prática de diferentes formas, muitas vezes através de filmes, livros, jogos, televisão, músicas e a internet. A todo o momento os alunos entram em contato com fatos e experiências humanas ocorridas ao longo do tempo, por meio desses diferentes meios e recursos. É uma espécie de memorização de fatos passados através do presente.

De certo, os jovens do mundo de hoje têm uma relação bastante próxima e até familiar com as mídias digitais, o papel de tais tecnologias não se restringe apenas em serem instrumentos de comunicação e informação, vai mais além, uma vez que produz sentidos, valores, e influencia na concepção dos jovens a respeito de si mesmo e sobre o mundo. Santana e Mercado (2011, p.272-275) por meio de seus estudos sobre a influência das mídias na vida dos jovens afirmam que a televisão e a internet são as mais assistidas e utilizadas, que estes passam pelo menos 1 hora ou mais do dia ou da noite assistindo seus programas favoritos. Percebe-se que a influência midiática é muito grande no cotidiano de todos os sujeitos, mas se acentua ainda mais na vida de crianças e jovens que cresceram em meio a tais recursos tecnológicos. Muitas das informações e noções que estes têm sobre um determinado passado histórico foram internalizadas e concebidas em meio ao vasto cerceamento tecnológico.

Algumas ideias substantivas foram comuns nas duas turmas, ou seja, se repetiram constantemente. Entre as ideias ou palavras que foram constantes nas narrativas e se repetiram com maior frequência podemos citar caça de animais, coleta de

frutos e alimentos, cavernas e vestimentas com pele de animais. A utilização e apropriação pelos jovens das mídias digitais sejam através de vídeos, filmes, jogos e da própria internet faz com que os jovens estabeleçam contato desde muito cedo com o conhecimento histórico, não no formato tradicional que muitas vezes se estabelece na escola, por meio das aulas de História, mas por meio de recursos tecnológicos, ou seja, as mídias digitais.

Os alunos chegam à escola em sua grande maioria, com informações sobre diferentes assuntos relacionados à História, e alguns até com conhecimento específico sobre determinados conteúdos históricos. Palavras como caça de animais, caverna e vestimentas com peles de animais que se repetiram frequentemente nas narrativas dos alunos e as quais remetem ao modo de vida do homem no passado, são bastante comuns nas mídias utilizadas pelos jovens, entre elas, jogos, vídeos, televisão, filmes e a internet. A utilização de diferentes aparatos tecnológicos desde cedo por crianças e adolescentes, que carregam em si situações e experiências ocorridas no passado, faz com que internalizem determinadas informações e conhecimentos referentes à História.

Na categoria “*Sem referência a origem*” reuniu as narrativas em que os jovens não fizeram alusão ao modo como compreenderiam a origem dos primeiros grupos humanos. Na classe 6 B foram apenas dois alunos, já na 6 A, 8 jovens não fizeram nenhuma tipo de referência à origem humana.

2.5. Evidências do passado presentes nas narrativas dos estudantes

Por meio das narrativas iniciais, foram investigadas as ideias históricas substantivas dos alunos a partir de temática proposta a eles, como também, os sentidos que estes atribuíam ao passado, ou seja, se compreendiam ou não a História enquanto a mudança da experiência humana no tempo.

No campo teórico da Educação Histórica acredita-se que o processo de aprendizagem do aluno dentro da cultura escolar, se dá a partir das ideias históricas iniciais que o grupo carrega a respeito do que está sendo ensinado. Os jovens desde muito cedo entram em contato com meios que fornecem informações, e muitas vezes, conhecimento sobre o passado histórico. Este contato com memórias que remetem a

tempos ocorridos anteriormente, dá-se através das diferentes relações e instituições sociais como família, amigos, escola ou até objetos midiáticos como a televisão, filmes, jogos, e a internet. É claro que muitas vezes as informações que os jovens acabam assimilando a respeito de um determinado fato histórico, uma vez que em todos os cantos e meios estão repletos de informações que remetem a alguma experiência histórica, são bastante distanciadas do que nos remete às pesquisas com base historiográfica.

De fato, todas as informações e conhecimentos adquiridos pelos jovens desde sua infância, provenientes dos diferentes meios e relações sociais estabelecidas ao longo de sua existência, vão servir de elementos que ajudarão a constituir sua consciência histórica. Quando um determinado dado objetivo ocorrido no passado, torna-se uma realidade da consciência, e assim subjetivo, transformando-se em aprendizado histórico. Deste modo, o processo de aprendizagem histórica está além da História objetiva, pois os sujeitos precisam de uma apropriação consciente da História, de forma que possam construir sua subjetividade e torná-la a forma de sua identidade Histórica. Para Rüsen (2010, p. 109) esse duplo movimento de aprendizado, que vai da passagem do dado objetivo à apropriação subjetiva, e da busca subjetiva de afirmação ao entendimento objetivo, alcança o nível ou a qualidade da formação quando consegue efetivar a articulação entre objetividade e subjetividade do pensamento histórico.

A aprendizagem histórica entendida como um processo de formação de sentido na consciência histórica, se expressa através de três dimensões: experiência, interpretação e orientação histórica. A competência de orientação temporal no presente, mediante a memória consciente, é o resultado de um processo de aprendizado. Assim, com base na Educação Histórica e os pressupostos teóricos de Rüsen, investigou-se também o sentido atribuído pelos jovens as experiências humanas, ou seja, o modo como entendiam as experiências históricas ao longo do tempo.

Conforme Rüsen (2010, p.88) a orientação, uma das dimensões da aprendizagem histórica pode ser entendida como a função prática da experiência histórica significativa, isto é, com o uso do conhecimento histórico que é organizado num modelo abrangente de sentido voltado para a organização significativa da vida prática no processo do tempo, os quais transformam as pessoas e o mundo. A auto-compreensão das pessoas e o significado que dão para o mundo carregam em si elementos históricos específicos. Desta forma, a competência da orientação de si, historicamente, é a habilidade de aplicar este modelo, que é preenchido pelo conhecimento e pela

experiência, para situações da vida e para formular, assim como refletir, sobre o seu próprio ponto de vista na vida presente.

Além de se pesquisar a forma como o uso de mídias pode potencializar ou não a aprendizagem dos jovens, se investigou também, a compreensão histórica dos alunos, a respeito do passado histórico. Os conceitos históricos são compreendidos pela sua relação com os conceitos da realidade humana e social que o sujeito experiência. Conforme Barca e Gago (2001, p. 241) o aluno procura explicações para uma situação do passado à luz da sua própria experiência, mesmo sem apreciar as diferenças entre as suas crenças e valores e as de outra sociedade, isso revela já um esforço de compreensão histórica.

Em três narrativas da classe 6B, os alunos quando se referem ao modo de vida dos primeiros seres humanos, mencionam que os homens do passado viviam nas cavernas e tinham com hábito arrastar as mulheres pelos cabelos naquela época. Como mostra a narrativa do aluno Josiel do 6º ano:

Os homens para se alimentar tinham que caçar animais como lebre, pássaros, peixes, etc. Para se relacionar com as mulheres tinham que pegá-las pelos cabelos levá-las até as suas cavernas e se relacionar. Elas ficam grávidas e os homens tinham que caçar ainda mais para alimentar a sua família. Seus pais depois de grande ensinavam a desenhar nas paredes, caçar como matar os animais para o seu alimento (Josiel, 13 anos).

O relato apontado acima é bastante presente quando o assunto é o modo de vida dos primeiros seres humanos, fazendo parte de certa forma, do senso comum. Há muitos discursos presentes em mídias como filmes, cartoons e desenhos que circulam na internet a respeito desses primeiros homens ditos pré-históricos. Entre os mais comuns relatam os homens vivendo em cavernas, sobrevivendo da caça e pesca, usando roupas feitas de pele de animais, vivendo de maneira bastante rude, de forma bastante intrínseca com a natureza. A imagem do homem arrastando as mulheres pelos cabelos nesta época é bastante difundida, e facilmente encontrada em ilustrações que circulam pela internet.¹⁸ Tais representações fazem parte de estereótipos produzidos em determinados contextos históricos, que acabaram por se perpetuar.

Conforme Vilela (2012, p. 165) a ciência do século XIX foi responsável por popularizar imagens equivocadas a respeito das primeiras espécies humanas, todas equivocadamente popularizadas pela ficção na forma de romances de aventuras, filmes

¹⁸ Ver ilustração em anexo ao fim da obra.

e HQ's, entre as quais é possível citar o estereótipo de “homens das cavernas” e de “mulher das cavernas”. Na verdade, a expressão “homens das cavernas” é mais um estereótipo de que todo homínido tivesse vivido apenas durante o Paleolítico. A imagem dos primeiros homens vivendo em cavernas, amplamente difundida pela mídia, deriva do fato que foi nas cavernas que se encontrou a maioria dos vestígios sobre esses primeiros homens, fato que se deve mais ao grau de preservação das cavernas do que uma evidência de esse ter sido o principal local de abrigo, dos primeiros grupos humanos.

Os ditos homens das cavernas são retratados também como indivíduos barbudos e cabeludos, vestindo restos de peles de animais e usando clavas (VILELA, 2012, p.165). Tais representações e estereótipos sobre esses primeiros grupos humanos aparecem de forma bastante marcante nas narrativas dos alunos, pois expressões como “cavernas” e “vestimentas com peles de animais”, entre outras, aparecem com grande frequência em suas escritas e memórias a respeito da forma como estes humanos viviam. Assim, entende-se que uma parte das informações e até conhecimentos que constituem o pensamento histórico dos alunos, encontra raízes em diferentes meios fora do contexto escolar, como televisão, vídeos, desenhos e a internet.

A partir dos dados analisados, verificou-se que os jovens quando chegam à escola já trazem consigo algumas informações e conhecimentos mesmo que muitos inconsistentes sobre assuntos relacionados a História, neste caso, o modo de vida e surgimento dos primeiros grupos humanos. Muitas de suas memórias referente a temática proposta foram concebidas mesmo antes de chegarem a escola. Acredita-se que diferentes mediações e processos contribuem para isso, como por exemplo, muitos filmes e jogos que têm como pano de fundo assuntos e personagens históricos, desenhos animados, ilustrações e histórias em quadrinhos que os jovens desde muito cedo usufruem, demonstrando interesse.

2.6 - Que sentido os estudantes atribuem as experiências humanas ocorridas ao longo do tempo?

Entender o modo como os jovens dão sentido as experiências humanas atreladas ao tempo, é importante como forma de transformar informações iniciais já existentes, mesmo que muitas vezes inconsistentes, em conhecimento histórico. Com base na Educação Histórica e na Unidade Temática Investigativa proposta por Barca e Schmidt, é valorizar as ideias que os alunos trazem consigo a respeito de determinada temática. A aprendizagem histórica que seria finalidade do Ensino de História, se dá através da apropriação da História pelos sujeitos, tendo como objetivo transformar informações em conhecimentos, de forma que possam se apropriar de ideias históricas cada vez mais complexas. O aprendizado histórico, que opera por meio da consciência histórica que segundo Rüsen (2010, p. 104), é a constituição de sentido sobre a experiência no tempo, no modo de uma memória que vai além dos limites de sua própria vida prática. Deste modo, tal constituição de sentido necessita também ser aprendida pelos sujeitos.

Assim, investigou-se o sentido que os jovens atribuem ao passado, a forma como compreendem o processo histórico, a partir da constituição narrativa de sentido sobre as experiências ocorridas no tempo. Constatou-se que na maior parte das narrativas os alunos apresentam uma carência de orientação temporal, tomando determinados discursos a respeito da História enquanto verdade absoluta, acabados em si, tomando o passado como um conhecimento unilateral e estático. Numa proporção bem menor os alunos mostraram entender que a História se dá a partir da mudança da experiência humana no tempo, ou seja, conseguiram distinguir qualitativamente tempos históricos diferentes, mesmo que algumas vezes caíssem em incoerências históricas.

A carência de orientação temporal dos aprendizes é perceptível nas narrativas quando fazem referência a fatos e processos que não são contemporâneos, ou seja, não coexistiram num mesmo tempo histórico. Um fato bastante recorrente na escrita dos jovens, é quando situam dentro do mesmo quadro temporal a convivência dos primeiros seres humanos e dos dinossauros. Um exemplo disso é a narrativa do estudante Arthur como mostra o trecho abaixo:

As primeiras formas de vida surgiram no mar. Essas espécies foram evoluindo através do tempo até chegar aos humanos.

Os humanos da era pré-histórica morriam em cavernas, eles usavam roupas feitas com couros dos dinossauros e tinham ferramentas feitas de pedra. A sua relação com a natureza era mais ou menos, porque eles estavam sempre lutando com os dinossauros (Arthur, 11 anos).

É bastante constante e presente nas narrativas, a ideia de que homens e dinossauros habitaram ao mesmo tempo o planeta Terra. Tal ideia é geralmente encontra raízes em jogos e filmes de *Hollywood* como o *Jurassic Park*, os quais não têm como pretensão dar conta de acontecimentos e fatos históricos, pois tem como objetivo o entretenimento. Isso nos remete a uma ausência de orientação temporal dos alunos, que acabam por misturar elementos de diferentes contextos históricos.

Rüsen (2010, p.108) enfatiza que o aprendizado não pode ser apenas um processo de aquisição da História através de fatos objetivos, uma vez que envolve também o conhecimento histórico que passa a atuar nos arranjos mentais dos sujeitos. Em outras palavras, tal conhecimento não deve ser inerte, pois deve agir como parte da vida do aprendiz, tendo como função a orientação dos indivíduos no tempo, por meio da consciência histórica, que desenvolve a sua função prática. Assim, a tarefa da História é também de contribuir para formação das identidades dos sujeitos.

Por meio das narrativas, percebe-se que os alunos em sua maioria, acreditam que a História é um conhecimento estanque sobre fatos e acontecimentos ocorridos no passado, sem conseguir compreender os conceitos e processos que compõe a História. Não entendem que os diferentes discursos acerca de um passado histórico são construções e não uma cópia fidedigna sobre um determinado fato ocorrido. Daí, entre outros desdobramentos, situa-se a procura dos jovens por verdades absolutas, sem a mínima compreensão de que a História se constitui de múltiplos discursos.

Quando a História é aprendida apenas como recepção ou assimilação de determinados conhecimentos, ela perde a sua capacidade e função prática de orientação dos indivíduos, deixando de contribuir para a formação histórica e identidade dos sujeitos. Para Lee (2006, p136) há mais na História do que somente acúmulo de informações sobre o passado, o conhecimento escolar e atividades estimulantes em sala de aula são inúteis se estiverem voltadas somente à execução de ideias de nível muito elementar.

O fato é que, quando o Ensino de História é tratado como mera assimilação de informação sobre um passado distante, desprovido de sentido ao lidar com um conhecimento estanque sem função prática e nem relação com o presente, acaba

contribuindo para que ocorra o desinteresse do aluno pelas aulas de História, como também, não contribui efetivamente para o processo de aprendizagem histórica dos educandos.

Em uma quantidade bem menor de narrativas os alunos mostraram compreender a História enquanto um processo dinâmico que se dá, por meio de mudanças ocorridas através das diferentes experiências humanas no decorrer do tempo. Em algumas narrativas, os alunos mostram entender que diferentes inventos e acontecimentos, sejam eles criados pelos homens ou não, foram capazes de provocar mudanças substanciais, e até mesmo rupturas em determinados contextos históricos.

Um exemplo bastante citado e recorrente neste grupo de alunos que conseguem entender a História enquanto processo de mudança, ou até mesmo, a diferença existente entre determinados contextos históricos é a descoberta do fogo pelos ditos “homens pré-históricos”. Compreendem que o modo de vida se modificou drasticamente naquele momento a partir do surgimento do fogo. Mencionam várias mudanças surgidas na vida do homem de até então, como o fato de poderem comer carne, já não mais crua, se afugentar do frio e do perigo eminente da época, e a fabricação de armas, após o domínio do fogo.

Dentro deste grupo, alguns alunos mostram compreender o processo de mudança no tempo, quando relacionam fatos e acontecimentos ocorridos em contextos históricos bastante diversos, como o surgimento das primeiras espécies e formas de vida na água, o aparecimento dos homens denominados de “pré-históricos”, e posteriormente, a formação das cidades e países. É exemplo disso, a narrativa do estudante João, da turma 6 A:

[...] Primeiro veio os bichos bem pequenos que quase nem se via de tão pequeno, depois veio os peixes que iam comendo os bichos mais pequenos que cresciam e começaram a se reproduzir cada vez mais. Depois veio os jacarés, cobras que só podem viver na terra e também os pássaros. Depois foi aparecendo mais animais tipo mamute, tigre, bicho-preguiça, macacos e outros. Depois foi surgindo os humanos que começaram a fazer filhos e mais filhos e foi se tornando o mundo. Foi vindo as cidades, as casas, escolas, supermercados, fábricas de arroz e soja, de roupas e etc. (João, 12 anos)

Percebe-se que o jovem compreende processos históricos que se deram em épocas e contextos bastante distintos, assim como, as transformações sociais ocorridas a partir do surgimento dos primeiros homens e mulheres, conseguindo relacionar

instituições e estruturas presentes na sociedade e tempo presente, como escolas e fábricas à mudanças estabelecidas e possibilitadas por estes primeiros homens. Tal reflexão feita pelo aluno é possível a partir do aumento da competência da experiência, uma das dimensões da aprendizagem histórica. Conforme Rüsen (2010, p.111), a experiência está atrelada a uma distinção qualitativa entre passado e presente, que o passado é um outro tempo diferente do presente. Assim, a experiência e conseqüentemente, a aprendizagem histórica, é também uma apreensão das diferenças e mudanças qualitativas dos diferentes tempos históricos.

De fato, aprender é um processo dinâmico no qual o sujeito aprendiz passa por mudanças, adquirindo alguma coisa, apropriando-se de algo, seja ele um entendimento uma capacidade, ou um misto dos dois. No aprendizado histórico, dá-se a apropriação da História, um dado objetivo, um acontecimento que ocorreu no passado, torna-se uma realidade da consciência, torna-se subjetivo, passando a desempenhar um papel de ordenamento interno do sujeito.

2.7. Aplicação da Unidade Temática Investigativa a partir das ideias iniciais dos estudantes

Com base nas ideias e conhecimentos prévios dos jovens sobre a origem e modo de vida dos primeiros homens e mulheres foram selecionadas as atividades com mídias que seriam aplicadas por meio da Unidade Temática Investigativa, de modo a avançar as informações e conhecimentos já existentes sobre a temática proposta. Para isso, primeiramente foram categorizadas todas as ideias, informações e conhecimentos iniciais dos alunos e apresentados a eles de forma que pudessem se identificar e localizar suas respostas, pois segundo o que propõe a Educação Histórica por meio da Unidade Temática Investigativa, esse é um momento bastante importante para o processo de aprendizagem dos jovens. Para Fernandes (2006, p.7) as práticas têm apontado para a importância de fazer a problematização junto aos alunos, de preferência mostrando a eles a tabulação, pois se acredita que este é um momento imprescindível para que ocorra o início de um processo cognitivo, quando o aluno começa a confrontar as várias interpretações dadas por ele e seus colegas à temática que será estudada.

A partir das ideias e informações que surgiram com base nas escritas das turmas como mencionado anteriormente, foi selecionado as fontes midiáticas que seriam utilizadas na aplicação da pesquisa. A primeira fonte selecionada foi o documentário denominado de *The Real Eve*, com base na ciência e através de pesquisas genéticas realizadas com vários indivíduos oriundos de diferentes regiões do planeta, na qual se comprovou que todos tinham um elo em comum com uma mulher surgida na África oriental, a mais de 150 mil anos, denominada no documentário de Eva. Este documentário é uma produção em comum da empresa televisiva de entretenimento *Discovery Chanel* junto com universidades norte- americanas, com duração de uma hora e trinta e um minutos.

Conforme o documentário, a Eva genética surgida primeiramente na África não seria a única nem a primeira mulher existente na Terra naquele momento, mas a única pessoa do sexo feminino capaz de deixar uma linhagem de descendência. Tal pesquisa tem como base o DNA mitocondrial, código molecular que nos identifica de forma única, e que é passado pelas mulheres até as últimas gerações. É abordado também, como os primeiros homens e mulheres saíram da África e se espalharam pelo mundo, bem como, o modo de vida e dificuldades presentes naquele determinado contexto, as ferramentas e objetos produzidos a partir de necessidades surgidas de suas vivências.

De acordo com o rastreamento genético feito com base nas pesquisas do DNA mitocondrial do homem contemporâneo cuja linhagem genética remete àquela Eva africana, todos os seres humanos têm uma origem em comum, embora apresentem características físicas e psicológicas que os diferenciam. O documentário denomina a mulher descoberta a cerca de 150 mil anos, cuja linhagem deu origem a todos os seres humanos de “Eva genética”, o que de certo modo faz apologia a personagem Eva relatada no livro *Gênesis* da bíblia, fundamentada na teoria criacionista. A escolha dessa fonte midiática para realização da pesquisa se justifica pelo fato do documentário remeter a origem humana tendo como referência pesquisas de cunho científico, além de abordar de forma bastante rica o modo como viviam as primeiras espécies humanas, suas dificuldades, experiências; a maneira que iam descobrindo para sobreviver em meio a tantas intempéries.

A outra fonte midiática selecionada para a aplicação da pesquisa foi o vídeo curta-metragem *L'Animateur /O animador* produzido por Nick Hilligoss, vencedor do Festival de Berlim em 2008. O vídeo é uma paródia com viés irônico e divertido a respeito da Gênese Humana. Ao longo da História, os artistas, cada um a seu tempo, de

acordo com seus valores e preceitos, contextualizaram sua visão a respeito da Criação. Assim, o vídeo nada mais é do que o conjunto de questionamentos, valores e posição do autor a respeito do surgimento da vida humana.

A visão cosmogônica do contexto bíblico para judeus e cristãos é uma verdade universal e criacionista, um relato sagrado; já para os não-cristãos a Bíblia pertence a outra esfera, pois está mais ligada a expressão cultural dos povos, ao folclore, lendas e mitos. O fato é, a forma como as pessoas concebem o surgimento da vida humana na Terra está atrelada a uma série de fatores que vão desde formação religiosa e cultural, até convicções de cunho científico, com base na ciência. O vídeo também contrapõe outros posicionamentos presentes na Gênese Humana, como por exemplo, que a Terra seria criada primeiramente para servir de habitat ao casal adâmico, uma vez que explora a ideia de outros mundos além da Terra.

O curta, digo, esta fonte utilizada na pesquisa, é uma representação bem-humorada a respeito da Gênese, que mostra a criação de Adão e Eva, por meio do teatro de fantoches, no qual o titereiro representa também o criador, Deus, que assim como dá vida aos primeiros seres, também os aniquila. Muito interessante no vídeo, é a multiplicidade de identidades do Criador, que é ao mesmo tempo um alerquim e o titereiro, o que faz com que seu personagem oscile do profano ao sagrado. Conforme Runfe (2013, p.226) que analisa em suas pesquisas a obra do *L'Animateur* este vídeo tende a dessacralizar a constituição do universo, quebra o paradigma da divindade suprema e desenvolve um criador sarcástico, egocêntrico, que parece não se importar com as criaturas.

A escolha do vídeo *L'Animateur* como fonte nesta pesquisa se justifica por ser uma representação inteligente e bem humorada a respeito da Gênese humana, interessante aos olhos dos jovens, uma vez que se utiliza de desenhos e animações através do uso de fantoches para abordar a temática, o que faz com que a abordagem dessa fonte, seja mais próxima e familiar à realidade aluno, de forma que possa a vir despertar o seu interesse. Além disso, a duração do vídeo é de aproximadamente 4 minutos, de modo a não se tornar cansativo e exaustivo a eles.

A terceira etapa da pesquisa foi aplicada através da rede mundial de computadores, a internet, onde os alunos deveriam selecionar duas fontes históricas que buscasse compreender o modo de vida dos primeiros homens e mulheres. Para isso, poderiam optar em navegar nas sugestões de sites fornecidos para efetuar a tarefa, ou poderiam selecionar as fontes em outras páginas de acordo com o seu entendimento e

interesse. Foram sugeridos sete endereços eletrônicos onde poderiam investigar e encontrar tais fontes.¹⁹ Os endereços dados como sugestão nesta tarefa eram páginas de museus, fundações, instituições culturais que tivessem atividades voltadas para temática em questão, por meio de exposições ou qualquer vestígio que remetesse ao assunto tratado.

É importante ressaltar que a escolha de endereços e seleção das fontes ficou a critério do aluno. Assim, alguns seguiram a sugestão de endereços eletrônicos fornecida na atividade, já outros preferiram pesquisar em outras páginas e endereços encontrados. A opção em indicar algumas páginas e endereços existentes na internet para realização da atividade ocorreu por que se acredita que toda atividade que envolva o uso das tecnologias, exige o planejamento e a intermediação do professor com base nas necessidades dos jovens para que seja efetuada com sucesso, ou seja, que possa contribuir para a aprendizagem do educando. É um pouco o que Kenski (2010, p. 57) nos diz sobre o saber utilizar pedagogicamente as tecnologias digitais, as quais muitas vezes, são utilizadas para passar conteúdo. A contribuição efetiva na aprendizagem se dá quando o professor se apropria das mídias, não para ocupar o tempo todo de uma aula, mas sim como um instrumento capaz de fazer o aluno pensar e questionar de forma crítica sobre os mais diferentes processos históricos.

A partir daí, se faz necessário que o professor se utilize de seu conhecimento acadêmico e pedagógico para propor as atividades. Quando é utilizada uma mídia é preciso ter em mente seus objetivos, ou seja, o que está se pretendendo alcançar, se tal atividade está de acordo com os objetivos, e até mesmo, com a maturação intelectual de seus educandos.

Constatou-se através das duas turmas que serviram de base para realização desta pesquisa, que os alunos embora tenham bastante familiaridade com o computador e com a internet, a maioria não sabe utilizar a rede mundial de computadores e páginas de buscas enquanto instrumento de pesquisa. Utilizam em sua grande maioria a internet

¹⁹ Os sites sugeridos para realização da tarefa foram:

www.mae.usp.br

www.itaucultural.org.br/arqueologia

www.fumdham.org.br

www.mhnjb.ufmg.br/arqueologiaprehistorica.html

www.marica.com.br/museu/prehistoria.htm

www.museunacional.ufrj.br/exposicoes/arqueologia-brasileira

para acessar jogos e redes sociais como o *facebook*. Conforme Delaunay (2008, p.278), mesmo as tecnologias digital sendo familiar a esses jovens, isso não significa que estes saibam compreender a sua complexidade, nem tampouco as utilizam adequadamente de forma a aproveitar todas as suas possibilidades. A utilização de recursos tecnológicos no ensino tendo como finalidade o processo de aprendizagem exige que este seja utilizado de forma adequada para que possa potencializar o aprendiz conforme os objetivos propostos.

Assim, devido a essa constatação, se achou mais adequado indicar algumas páginas e endereços eletrônicos para que pudessem realizar a atividade. Nesta última tarefa foi dado o seguinte enunciado aos alunos:

De forma a compreender o modo de vida dos primeiros homens e mulheres, busque na internet vestígios (fontes históricas) que ajude a compreender a vida dos primeiros seres humanos.

- a) Selecione e copie 2 vestígios (fontes históricas) que ajudem a compreender a vida dos primeiros homens e mulheres.
- b) Justifique a escolha das mesmas (por que você escolheu tais fontes)?
- c) O que é possível saber sobre o modo de vida dos primeiros homens a partir do uso de tais fontes.
- d) É possível confiar nas fontes históricas selecionadas? Por quê?

É importante salientar que antes de ser aplicada toda a pesquisa, a respeito da origem e modo de vida dos primeiros homens e mulheres, buscou-se trabalhar com os alunos de modo que pudessem internalizar o significado de fontes históricas. Para isso, fizeram várias atividades, dentre elas, um trabalho em que deveriam elaborar uma biografia com base em alguns documentos, a partir de uma história hipotética.

A História se apresenta como uma pluralidade de discursos sobre o passado com base nos vestígios deixados ao longo do tempo, ou seja, as fontes históricas. Para o aluno compreender a História é necessário que tenha clareza sobre o significado e o papel das fontes nas pesquisas historiográficas. Conforme Schmidt e Cainelli (2010, p.111) no Ensino de História, o trabalho que passa a entender e desvelar o discurso histórico impõe uma atitude incessante e sistemática com o documento em sala de aula.

Os alunos efetuaram a terceira atividade da pesquisa na rede mundial de computadores, a internet, onde tinham que responder a quatro questões, e após enviar ao por e-mail a atividade.

3. A construção do conhecimento histórico intermediado pelas mídias digitais

3.1. O uso das tecnologias digitais à luz da Educação Histórica

Com base nas ideias prévias dos alunos e posterior aplicação da Unidade Temática Investigativa intermediada pelas mídias digitais, buscou-se neste capítulo analisar se o uso de tais tecnologias, alicerçadas aos pressupostos teóricos da Educação Histórica contribuiu para a progressão das ideias históricas dos alunos com base no conceito substantivo “o modo de vida e origem dos primeiros homens e mulheres”. A proposta de utilização do documentário *The Real Eye* e o vídeo *O Animador* enquanto fonte histórica teve como propósito fazer os alunos confrontarem diferentes discursos históricos, de modo que pudessem compreender que a História se constitui de múltiplos discursos, estruturados a partir da pesquisa das fontes.

O conteúdo da História apresenta-se como uma pluralidade de modulações dos discursos sobre o passado através de narrações, descrições, análises causais entremeadas por palavras e expressões. Conforme Schmidt e Cainelli (2010, p.111) no Ensino de História o trabalho para entender e desvelar o discurso histórico impõe uma atividade incessante e sistemática com as fontes em sala de aula. Assim, a internalização do conceito, bem como o entendimento da importância e significado das fontes nas pesquisas históricas se torna imprescindível para o aluno, de forma que possa vir a compreender respectivamente os fatos e o passado histórico, para que a História no ponto de vista dos educandos, não seja apenas um aglomerado de informações desconexas, passíveis de ser memorizadas para uma determinada avaliação escolar.

Ao se investigar as ideias iniciais a respeito da origem dos primeiros homens e mulheres percebeu-se que a grande maioria dos alunos carrega consigo uma série informações, e até conhecimentos, de como imaginam que surgiu e vivia a espécie humana. Muitas dessas informações são alicerçadas em crenças religiosas, outras aprendidas nas aulas de História, nos livros didáticos, em filmes, jogos, enfim, em meios fora e dentro da cultura escolar. De acordo com Schmidt e Carvalho (2008, p. 3) a investigação dos conhecimentos prévios ou tácitos dos componentes de determinado grupo é de extrema relevância, pois a utilização dos conhecimentos que fazem parte do próprio pensamento histórico do grupo pode valorizar seus saberes, e gradualmente, contribuir para uma compreensão mais complexa de suas ideias históricas.

Dentre todas as narrativas iniciais de ambas as turmas, apenas dois alunos, um em cada turma, mostraram inicialmente compreender que há diferentes discursos que permeiam a origem da espécie humana, o restante se deteve a contar as informações, crenças e valores pessoais que tinham a respeito do assunto que estava sendo proposto a eles. De forma a pode analisar se o uso de tecnologias digitais alicerçada a Unidade Temática Investigativa, metodologia com base na Educação Histórica, contribuiu para a aprendizagem dos alunos a partir da progressão de suas idéias históricas, comparou-se as narrativas iniciais que continham as ideias prévias dos alunos, com as finais, aplicadas após ser feita a intervenção com base na Unidade Temática Investigativa.

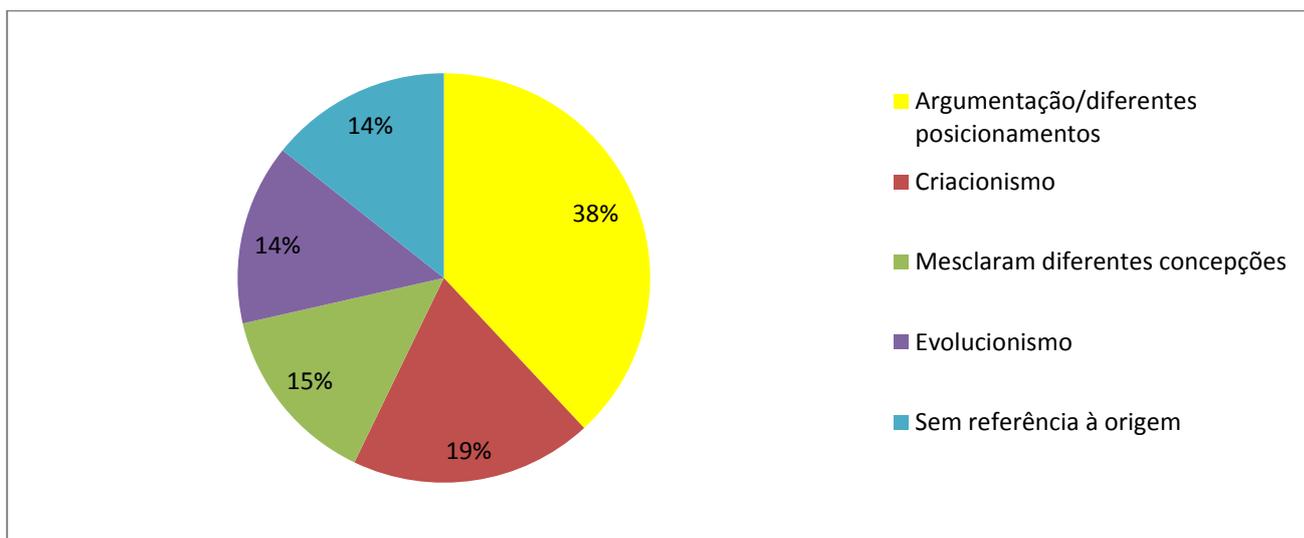
Para estruturação das narrativas finais, se utilizou de uma situação lúdica (situação hipotética) de forma a pode estimular os alunos a participar da atividade. Para isso, foi colocada a eles a seguinte situação, de modo pudessem elaborar a narrativa final: Imagina que você tem que apresentar um trabalho na escola sobre o modo de vida e surgimento dos primeiros homens e mulheres. Como você contaria a História do surgimento e modo de vida dos primeiros homens e mulheres a seus colegas?

As categorias foram criadas com base nas ideias contidas nas narrativas dos jovens e na relação que estes estabeleciam com as fontes utilizadas. Dessa forma, procurou-se analisar se, após a intervenção feita por meio da Unidade Temática Investigativa através de fontes midiáticas, ocorreu a progressão das ideias históricas dos alunos, de modo que pudessem compreender os diferentes discursos acerca do passado histórico, tendo como referência o conceito substantivo a origem e modo de vida dos primeiros homens e mulheres. Foram analisadas inicialmente nas narrativas finais, as ideias e conhecimentos dos jovens com base na ideia substantiva a origem dos primeiros homens e mulheres.

3.2. Análise dos dados com base nas narrativas finais dos estudantes

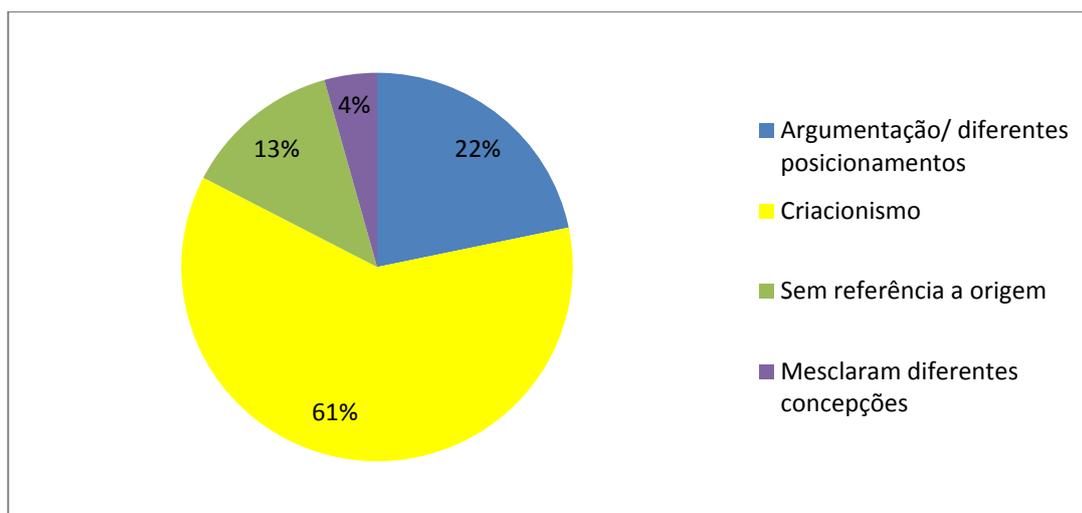
Assim como nas narrativas iniciais, o número de categorias criadas nas narrativas finais, em cada turma foram diferentes. Na classe 6 A foram obtidas 5 categorias distintas, na classe 6 B obteve-se 4 categorias. Os gráficos abaixo demonstram as ideias e concepções dos alunos, após a aplicação da unidade temática investigativa, a respeito do modo como compreendem a origem humana:

Classe 6A²⁰



²⁰ Fonte: elaboração própria.

Classe 6 B²¹



Na categoria denominada de *Argumentação/diferentes posicionamentos* foram agrupadas as narrativas em que os alunos foram além de narrar o que eles pensavam sobre a origem humana, apontaram a existência de diferentes posicionamentos ou pontos de vista acerca do passado e origem humana. Nas narrativas iniciais, apenas um aluno em cada turma mostrou compreender que existe posicionamentos diferentes sobre a forma como surgiram os primeiros homens e mulheres. Ao fim da intervenção realizada com os jovens, constatou-se com base nas narrativas finais que oito alunos na classe 6 A e cinco da classe 6B, conseguiram compreender os diferentes posicionamentos acerca da origem humana e da constituição do passado enquanto discursos históricos. Observa a narrativa da aluna Larissa da classe 6 A, logo abaixo:

O surgimento dos primeiros homens e mulheres pode ser explicado de duas maneiras pelo criacionismo que conta que Deus criou o mundo e tudo que há nele. Deus também criou o homem do pó da terra e lhe deu o nome de Adão, e da costela de Adão fez a mulher e os dois se alimentavam de frutas e do que plantavam. Resumindo é o que explica o surgimento do homem através da religião. A outra maneira é o evolucionismo que conta que a Terra se formou através de uma explosão chamada big bang. Os primeiros seres surgiram na água que foram as bactérias e algas verdes, e a partir desses seres, surgiram outros e outros. Nós todos somos descendentes da primeira mulher que surgiu na África, pelo menos é o que dizem os cientistas. Resumindo é o que explica o surgimento os primeiros homens através da ciência [...] (Larissa, 11 anos).

Na narrativa acima a aluna foi além de suas convicções pessoais e mostrou conhecer diferentes posicionamentos a respeito da temática em questão, afirmou haver

²¹ Fonte: elaboração própria.

dois modos possíveis para explicar o surgimento dos primeiros grupos humanos, um com base na religião cristã denominado de Criacionismo, e outro com base na ciência, chamado de evolucionismo. Ela também mencionou alguns dados abordados em uma das fontes utilizadas nesta pesquisa para tratar o assunto, o documentário *A Origem do Homem* que afirma que todos seres humanos existentes hoje no planeta carregam em sua carga genética genes semelhantes a primeira mulher descoberta na África denominada de Eva genética.

Uma menor parte dos alunos conseguiram a progressão de suas ideias iniciais, de modo a elucidar e apontar diferentes perspectivas sobre o surgimento dos homens, com base nas fontes utilizadas em sala de aula. Assim, esses jovens conseguiram compreender as diferentes concepções existentes, uma com base na ciência e outra com viés religioso, através do uso das mídias digitais na aprendizagem de História. Segundo Barca (2006, p. 03) a aprendizagem em História deve ser orientada para uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadas fontes, uma vez que a História não trata de certezas sobre um passado fixo, existem construções historiográficas diferentes, por vezes a responder perguntas muitas próximas.

Dessa forma, é bastante importante o aluno interpretar diferentes fontes e documentos relacionados a fatos e contextos ligados à História, de modo que possa gradualmente desenvolver o raciocínio histórico. Nesta categoria, os jovens não se detiveram apenas em expressar a expressar suas crenças e opinião sobre a forma como imaginam, ou até mesmo acreditam que teria surgido os primeiros grupos humanos. Estes conseguiram tecer diferentes posicionamentos com base nas fontes que foram utilizadas na atividade.

Ao se propor a atividade com o uso de mídias digitais e com base nas ideias iniciais dos alunos sobre a temática, se teve como pretensão que os alunos desconstruíssem a ideia bastante dominante entre eles e verificada por meio das narrativas, de um passado único constituído de verdades totalizantes e absolutas sobre fatos ocorridos ao longo do tempo, neste caso, o surgimento e modo de vida dos primeiros homens e mulheres. Através da utilização de fontes midiáticas com perspectivas diferentes sobre a criação humana - o documentário *The Real Eve* que aborda o surgimento do homem com base na ciência, e o vídeo *O Animador* que mesmo sendo uma crítica ao ato da criação com base na fé cristã, têm um enfoque religioso a respeito do assunto - se pretendeu que o aluno fosse além de suas ideias iniciais, por

meio de um processo de reflexão e interpretação com base nas fontes utilizadas, de modo a entender os diversos discursos que compõe a História e o passado histórico.

Conforme Rüsen (2010, p. 114) a aprendizagem histórica está relacionada ao aumento da competência interpretativa. Trata-se de uma dimensão da aprendizagem que contribui para o desenvolvimento da capacidade de dar significados aos fatos históricos de modo a integrar diferentes tipos de conhecimentos e experiência do passado humano em totalidades compreensíveis. Para Schmidt e Cainelli (2010, p. 70) através dessa dimensão da aprendizagem, a interpretação, é possível a superação do dogmatismo, tais como a verdade histórica do manual didático e a verdade histórica do professor em direção a uma perspectiva do conhecimento histórico que pode ser mudada por meio da argumentação.

Quando foram categorizadas as idéias prévias dos alunos, percebeu-se que praticamente em todas as narrativas, exceto duas, eles compreendiam o passado histórico de forma dogmática, constituído de verdades absolutas totalizantes, possível de ser encontrado, em manuais e livros didáticos, bem como na fala do professor. Após esta constatação, elaborou-se a intervenção com base na Educação Histórica e por meio da Unidade Temática Investigativa utilizando as mídias enquanto fonte. Através desta atividade e da interpretação das fontes midiáticas, se pretendeu que os alunos compreendessem as diferentes perspectivas a respeito do passado histórico tendo como base a ideia substantiva em questão, a origem dos primeiros grupos humanos.

Comparando os dados das narrativas iniciais com as finais, o percentual de alunos que conseguiu alavancar suas ideias de modo entender os diferentes discursos históricos acerca da origem humana foi de 38% na classe 6 A e de 22% na 6 B. O número de jovens que conseguiu alavancar suas ideias, partindo inicialmente de uma verdade totalizante a respeito do passado para compreensão de diferentes perspectivas a partir da intervenção midiática e da Unidade Temática Investigativa, mesmo que tenha aumentado consideravelmente levando em consideração as ideias categorizadas nas narrativas iniciais, ficou reduzido a uma menor parte do grupo, se pensarmos no total de alunos e narrativas analisadas.

Fazer o aluno pensar historicamente a compreender processos históricos de modo a entender que o passado é constituído de diferentes discursos a respeito dos fatos e acontecimentos ocorridos ao longo do tempo, é um processo que deve ser trabalhado continuamente com o aluno nas aulas de História. Conforme Schmidt e Braga (2005, p. 299) a consciência crítica possibilita a inscrição dos sujeitos na realidade para

melhor conhecê-la e transformá-la, formando-o para enfrentar, ouvir e desvelar o mundo, procurando um encontro com o outro, estabelecendo um diálogo do qual resulta o saber.

Assim, fazer o aluno refletir historicamente sobre o passado histórico é um processo que exige um trabalho contínuo e constante em sala de aula, é preciso que o aluno seja incentivado por meio de propostas que o estimule a pensar historicamente e daí a desenvolver uma consciência crítica. Tais propostas e metodologias aplicadas com os alunos, exige um tempo e uma constância para que apareça resultados no processo de aprendizagem desses jovens. Para isso, é necessário romper com algumas práticas ainda muito presentes no Ensino de História no Brasil, na qual o professor é o transmissor de conhecimentos e o aluno o receptor, o qual deve assimilar tais informações. Essa forma de ensinar História trata o passado com algo pronto e acabado, constituído de verdades históricas.

O modo como a maior parte dos alunos que participaram desta pesquisa entendem a História, ou seja, constituída de determinadas verdades absolutas acerca do passado pode estar associado à forma como lhes foi ensinado História ao longo do processo de escolarização. O Ensino de História nas escolas brasileiras é ainda bastante norteado por práticas que se perpetuam já há bastante tempo, as quais primam pela memorização de conteúdos presentes em manuais e livros didáticos. A questão é que, apenas memorizar sem reflexão crítica não faz o aluno compreender os diferentes processos Históricos, pois ele apenas memoriza algo que muitas vezes não produz nenhum significado.

A grande maioria dos alunos da classe 6 A a grande maioria são oriundos das séries iniciais que vai do primeiro ao quinto ano e onde ocorre principalmente o processo de alfabetização. No quarto e quinto ano das séries iniciais os alunos têm a disciplina de História. Assim, quando chegam ao sexto ano já possuem uma concepção do que é História. A classe 6B a maior parte é composta de alunos que estavam repetindo o sexto ano e uma menor parte de alunos oriundos do 5º ano das séries iniciais. A forma como a maior parte dos alunos analisados na pesquisa compreende a História pode estar relacionada ao modo como eles aprenderam História nos anos anteriores. Além disso, as professoras que lecionam nas séries iniciais ministram aula de diversas disciplinas e não possuem uma formação específica para ensinar História a estes alunos.

De acordo com Nadai e Bittencourt (2012, p. 93) repensar a História como disciplina escolar requer dos professores um momento de reflexão que envolve considerações que vão além dos conteúdos, metodologias de ensino e recursos didáticos. A forma como os alunos concebem a História está diretamente relacionada ao modo como os professores compreendem a História e daí estruturam e aplicam suas aulas. Assim, a concepção dos professores das séries iniciais, mesmo que sem formação específica em História mas que trabalham cotidianamente a disciplina de História com os alunos, e dos professores com formação específica em História que atuam geralmente nos anos finais do ensino fundamental influenciam o modo como seus alunos entendem a História.

Na categoria denominada de *Criacionismo*, os alunos fizeram referência à origem dos primeiros homens e mulheres através de explicações religiosas pautadas exclusivamente na fé cristã. Assim, fazem alusão a diversos elementos que constituem e simbolizam o cristianismo como o surgimento de Adão e Eva e a partir daí todos os seres humanos, o Jardim do Éden, a serpente e o pecado original de onde teriam surgido todos os males do mundo. A narrativa da aluna Giovana da classe 6 A, aponta bem este tipo de perspectiva presente dentro desta categoria:

Bom eu acredito que os primeiros seres humanos foram criados por Deus e que os primeiros seres humanos foram Adão e Eva e que eles viveram no Jardim do Éden. Como eu ouvi eles poderiam desfrutar de todos os benefícios do enorme espaço poderiam comer e beber de qualquer coisa menos da macieira, pois eles não usavam roupas, mas não sabiam que estavam pelados. Mas eles comeram a maçã proibida e foram expulsos do Jardim e condenados para o resto da vida (Giovana, 12 anos).

Verificou-se que mesmo após a intervenção pedagógica, com o uso das tecnologias e aplicadas com base na Educação Histórica no intuito que os alunos pudessem interpretar as diferentes fontes e perceber os múltiplos discursos a respeito da origem humana, os jovens construíram suas narrativas pautados somente por elementos que remetem ao um ponto de vista religioso a respeito da criação humana. As narrativas enquadradas dentro desta categoria apontam apenas para uma determinada perspectiva que tem como fundo, a doutrina cristã.

A origem dos primeiros seres humanos, ideia substantiva utilizada nesta pesquisa, é uma temática que não pertence apenas ao campo da História. Através de pesquisas e discursos historiográficos com base na ciência, busca-se criar explicações a

respeito da origem humana. Esse assunto encontra espaço em outros segmentos e campo como o religioso, uma vez que expressa crenças e concepções de um determinado povo que com base na cultura e na religião vão elaborar explicações para justificar a vida humana na Terra.

A partir da perspectiva de Gago e Barca (2001, p.255) o sentido que os alunos atribuem às diferentes mensagens varia de acordo com suas próprias experiências de aprendizagem, dentro e fora da cultura escolar. A forma como o aluno entende a origem humana está também bastante atrelada às experiências vivenciadas por ele em outros espaços e relações sociais como a família e a igreja. Tais concepções são internalizadas muitas vezes desde a infância e está relacionada com crenças e pressupostos religiosos onde a criança está inserida.

Na classe 6 A inicialmente 33% dos alunos construíram suas narrativas pautados pela doutrina cristã para explicar o surgimento dos primeiros homens, após a intervenção pedagógica feita com base nas ideias iniciais, 19% dos alunos mativeram suas escritas elaboradas exclusivamente com elementos do cristianismo nas narrativas finais. Na classe 6 B, a maior parte dos alunos, 70% foram elecandos na categoria *Sem referência a origem* pois não haviam feito nenhuma referência a origem dos primeiros seres humanos, pois abordaram apenas o modo de vida desses primeiros homens. Já os alunos que fizeram suas narrativas iniciais com base na fé cristã primeiramente foi 17% após a intervenção pedagógica 61% aludiram ao cristianismo como a única hipótese possível para a criação humana.

Abordar a origem do homem é uma temática bastante complexa e não se restringe apenas em um conteúdo a ser ensinado aos alunos nas aulas de História, pois envolve valores e concepções que os jovens têm a respeito do assunto. Tais concepções geralmente encontra raízes primeiramente no grupo familiar de acordo com a religiosidade de cada um. Segundo Schmidt e Garcia (2005, p. 302) é possível verificar indícios da experiência humana em diferentes formas como na tradição, na memória e grupos de convívio. Esse conhecimento pode ser articulado em diferentes situações das aulas com outras formas de conhecimento humano.

O que justificaria em parte os alunos da classe 6 B mencionarem o criacionismo como uma única possibilidade para o surgimento humano, mesmo após serem estimulados a refletir sobre diferentes discursos acerca do assunto, pode estar relacionado ao fato desta temática fazer referência a crenças e valores solidificados nos alunos desde muito cedo.

De fato, as narrativas elencadas dentro desta categoria denominada *Criacionismo*, os alunos não conseguiram mesmo após intervenção realizada com as fontes midiáticas e a internet compreender os diferentes discursos que é constituída a História. Nas narrativas, os alunos fazem alusão a esta explicação de cunho religioso como única verdade possível sobre o passado humano. Nesta perspectiva, o passado é visto pelos jovens com algo pronto, acabado em si, constituído de verdades permanentes.

3.3. O Ensino de História e a necessidade de alfabetização histórica dos aprendentes

A forma como está estabelecido o Ensino de História no Brasil, o sentido que os professores conferem a História e o modo como desenvolvem suas práticas, vai influenciar na maneira como os alunos compreendem esta disciplina. O Ensino de História nas escolas brasileiras ainda é bastante pautado na memorização de fatos ocorridos no passado tendo no livro didático o principal recurso para desenvolver tal prática. Conforme Lee (2006, p.136), há mais na História que somente um acúmulo de informações, o conhecimento escolar do passado e atividades estimulantes em sala de aula são inúteis se estiverem voltadas somente para execução de ideias de nível elementar.

O modo como está estruturado o Ensino de História enquanto disciplina escolar, a forma como os professores compreendem o significado sobre ensinar História na educação básica e o próprio currículo dos cursos de graduação de licenciatura em História vão fornecer elementos para traçar o perfil de professor, bem como a concepção dos alunos a respeito da História. Uma menor parte dos alunos conseguiram ir além de suas convicções pessoais e apresentaram uma versão multiperspectivada da História, ou seja, mostraram compreender os diversos discursos a respeito de um mesmo fato histórico. É importante salientar que o número de narrativas que mostraram um discurso multiperspectivado da História aumentou após a intervenção realizada com base nas narrativas iniciais.

De qualquer modo, a maior parte dos alunos que fizeram parte desta pesquisa trataram o passado como algo fixo, mostrando haver apenas uma descrição verdadeira a respeito do conteúdo histórico proposto. É necessário que esses jovens entendam que as

considerações históricas acerca do passado são construções, e não cópias do passado. A maneira como os alunos conferem sentido ao passado e aos diferentes processos históricos encontra raízes na forma como estão estruturados os currículos de História no Brasil na educação básica, bem como, nas práticas e concepções dos professores a respeito da História enquanto disciplina curricular.

Segundo Schmidt e Garcia (2005, p.299) é necessário tomar como princípio da Didática da História que professores e alunos busquem a renovação de conteúdos, a construção de problematizações históricas, a apreensão de várias histórias lidadas a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas de modo a recuperar a vivência pessoal e coletiva de alunos e professores, e vê-los como participantes da realidade histórica com o objetivo de convertê-la em conhecimento histórico. Nesse sentido o campo da Educação Histórica tem indicado a importância de se conhecer os processos e princípios da produção do conhecimento histórico, os quais sustentam o trabalho do historiador e, portanto, do professor de História.

O fato dos alunos nesta categoria remeterem a origem dos primeiros homens e mulheres a uma explicação única tida como verdade absoluta e com base na fé cristã pode estar associado a fatores mencionados anteriormente como a influência primeira advinda da família e outros grupos sociais, a partir de suas crenças e preceitos sobre a concepção do mundo e surgimento dos homens, o modo como está estruturado ainda o Ensino de História na educação básica brasileira voltado para memorização sem reflexão crítica sobre os fatos históricos, e a não apreensão de conceitos como fontes históricas, trabalhados anteriormente em sala de aula, bem como os múltiplos discursos que constituem a História.

É preciso ter clareza que a aprendizagem muitas vezes não se dá de modo rápido e instantâneo, visto que é um processo e se faz necessário um tempo específico de acordo com as condições intelectuais e formas de aprendizagem específicas de cada aluno. Para que ocorra a aprendizagem histórica dos sujeitos é preciso que estes sejam estimulados a compreender os conceitos próprios da História, através da utilização das fontes históricas e da reflexão crítica a respeito dos variados processos e discursos que compõem a História.

De acordo com Schmidt e Cainelli (2010, p. 66) um dos principais significados apontados para a aprendizagem histórica é transformar informações em conhecimentos, apropriando-se das ideias históricas de forma cada vez mais complexa, no sentido de

construção de uma literacia histórica, ou seja, de um processo de alfabetização histórica significativa.

A definição e constituição do conceito de literacia histórica desenvolvido por Lee (2006, p. 147-148) se integra ao conjunto de investigações e reflexões pertinentes ao campo da Educação Histórica. De acordo com o conceito de literacia histórica a finalidade do Ensino de História é levar à população os conteúdos, temas, métodos, procedimentos e técnicas utilizados pelo historiador para produzir o conhecimento histórico. A intenção não seria transformar os sujeitos em historiadores, mas de ensiná-los a pensar historicamente. Para Schmidt e Cainelli (2010, p. 37) dialogar com o passado e aprender a pensar historicamente, se faz necessário usar as ferramentas que os historiadores utilizam para recriar o passado.

É necessário habilitar o aluno a pensar historicamente de modo que este possa compreender que o passado é constituído de variadas vozes e diferentes atores que viveram em uma época específica, com seus diferentes interesses e aspirações, que o conhecimento que temos hoje sobre o passado é fruto do trabalho de reconstituição de épocas e acontecimentos anteriores, através das fontes históricas. Além disso, é preciso que entendam que este conhecimento sobre o passado não é único e nem permanente, que é possível diferentes posições para um mesmo acontecimento, e que este também é passível à mudanças, conforme surgem novas pesquisas e fontes sobre o assunto em questão.

Fazer com que o aluno entenda tais questões, exige que o mesmo passe por um processo de alfabetização histórica, ou seja, que primeiramente compreenda os conceitos e preceitos epistemológicos que constitui a História, para que posteriormente consiga entender os diferentes discursos e processos históricos. Conceitos como mudanças, permanências, evidências, fontes históricas, tempo histórico são alguns dos conceitos de bastante significância para compreender a constituição da História.

A maneira como a maior parte dos alunos concebeu o passado e o assunto analisado, ou seja, como um discurso único e permanente, encontra raízes na estrutura do Ensino de História no Brasil, ou seja, ainda bastante pautado na memorização e quantidade de conteúdos e em práticas de professores que propagam a forma como também foram escolarizados.

3.4. Análise da progressão das ideias históricas dos jovens

Nas narrativas iniciais da classe 6B uma boa parte dos alunos não tinham feito nenhuma referência a origem humana por isso foram classificados na categoria *Sem referência à origem*. Nas narrativas finais, após a intervenção pedagógica diminuiu consideravelmente o número de alunos que tinham sido classificados nesta categoria, de 70% para 13% o percentual de jovens que não mencionou nenhuma ideia ou concepção que remetesse a origem humana. Ao passo que diminuiu os índices da categoria *Sem referência a origem*, nesta turma, aumentou o número de alunos que se enquadraram na categoria *Criacionismo*. Foi de 17% para 61% o percentual de jovens que em suas narrativas finais, após a intervenção pedagógica realizada, abordou a origem humana apenas de uma vertente, do ponto de vista religioso.

Na classe 6 A ao fim de todas as práticas realizadas diminuiu o número de alunos de 33% para 19% que se baseou apenas na perspectiva com base na fé cristã (categoria denominada aqui de *Criacionismo*) para explicar o surgimento dos primeiros grupos humanos, em contrapartida, aumentou de 5% para 38% o número de alunos que com base nas fontes midiáticas conseguiu ir além de suas ideias iniciais, conseguindo compreender os diferentes discursos a respeito da temática analisada, enquadrados na categoria *Argumentação/ Diferentes posicionamentos*.

Com base nos dados relatados acima verificou-se a progressão de parte dos alunos da classe 6 A, pautada inicialmente em um discurso único e totalizante a respeito da origem humana para uma compreensão mais sofisticada, pois através das fontes midiáticas conseguiram compreender os diferentes discursos referentes a temática. Segundo Barca e Gago (2001, p.241) o reconhecimento da existência de outros pontos de vista no passado, apoiado nas fontes históricas disponíveis, é já característico de um nível de pensamento histórico genuíno, e que poderá ser gradualmente contextualizado.

Oberve a narrativa da aluna Lara da turma 6 A, que evidencia diferentes discursos a respeito de um mesmo fato histórico:

O surgimento dos primeiros homens e mulheres pode ser explicado de duas maneiras: o criacionismo e também pelo evolucionismo. O criacionismo é a teoria que explica o surgimento dos primeiros homens e mulheres através da religião, sendo assim cada pessoa acredita no modo de surgimento dos primeiros seres humanos, da forma que pensar ou achar que é mais real. Já o

evolucionismo é uma teoria que explica o surgimento dos primeiros seres humanos através da evolução. Como muitos já conhecem existe uma história que conta a versão sobre Adão e Eva, ela é assim: primeiro surgiu o homem que veio da Terra, depois a árvore com seus frutos e da costela de Adão veio Eva. Uma cobra surgiu e colocou a maçã na boca de Eva, após Adão e Eva se transformaram em pessoas. Outra teoria chamada big-baing diz que Terra a surgiu de outros planetas (Lara, 11anos).

Embora tenha aumentado consideravelmente o percentual de alunos nas duas turmas que tenham conseguido avançar sua compreensão histórica ao término da aplicação da Unidade Temática Investigativa, ainda em uma maior parte, não se verificou tal progressão. É importante ressaltar, que a aprendizagem enquanto um processo cognitivo e psicológico de cada sujeito está submetida ao ritmo e condições individuais de cada um. Além disso, para que ocorra a aprendizagem histórica é necessário que os alunos passem por um processo pelo menos inicial de alfabetização histórica, de modo que possam compreender os conceitos epistemológicos que constituem a História.

Dessa forma, há uma série de condições e determinações como já citado anteriormente, que vão contribuir para que os alunos consigam ou não atingir a aprendizagem histórica. Entre elas é possível mencionar a prática dos professores especialmente de História que participaram do processo de escolarização do educando, se tais práticas não se detiverem apenas na memorização de conteúdos, mas derem conta também da internalização de conceitos referentes a epistemologia da História, no sentido de uma literacia histórica. Quando o aluno está acostumado apenas a aprender História de forma receptiva, ou seja, através da captação de um aglomerado de informações, se torna mais difícil o entendimento e compreensão dos diferentes processos acerca da História.

Acredita-se que parcela significativa de alunos que após a intermediação feita com base na categorização de suas ideias iniciais, não conseguiram compreender os diferentes discursos a respeito da origem humana e o passado histórico, está relacionado a não internalização de conceitos inerentes à História, entre eles, o conceito trabalhado com eles antes e durante a aplicação da pesquisa, de fontes históricas. É preciso aqui ressaltar que uma grande parte dos alunos analisados na pesquisa, principalmente os da classe 6A eram oriundos das séries iniciais, onde a História é ministrada por um professor responsável em lecionar todas as disciplinas sem atribuições específicas de cada área. Não há também, uma relação mais próxima entre os professores do currículo

com os das séries finais, de modo a estabelecer um trabalho contínuo voltado para a aprendizagem histórica do aluno.

Conforme Cainelli e Oliveira (2012, p.01) sobre a aprendizagem em História no processo de transição para o 6º ano, relatam que a História ensinada nas séries iniciais de forma geral é marcada por fatos importantes da nação, principalmente as datas comemorativas a nível nacional e regional, trabalhadas de forma estanque, isoladas entre si, representando verdades inquestionáveis. Essa noção de passividade e neutralidade geradas por esta forma de entender o Ensino de História acaba influenciando uma concepção de aprendizagem natural do tempo e da História. Assim, a forma como os professores sejam eles das séries iniciais ou das séries finais concebem a História, e também, o modo como imprimem suas práticas na atividade cotidiana de sala de aula, vão fornecer elementos que ajudarão constituir uma maneira como os alunos compreenderão o passado e a própria História.

Na análise das narrativas iniciais da classe 6 A, foi criada a categoria denominada de *Big-Bang*, que reuniu todas as escritas dos alunos que mencionaram o *big-bang*, teoria científica que aborda o desenvolvimento e origem do universo, como o motivo do surgimento da existência humana. Em torno de ¼ dos alunos, mais especificamente 24% apontaram para essa perspectiva. Como já dito anteriormente, as narrativas iniciais que se enquadraram nesta categoria não expressaram construções mais sofisticadas e elaboradas do pensamento histórico a respeito da temática proposta, o surgimento da espécie humana, os jovens em suas narrativas apenas afirmam ser essa a forma que teria sido a origem do homem na Terra.

No momento em que estava sendo investigadas as ideias prévias dos jovens para a realização desta pesquisa, eles também estudavam em Geografia os tempos geológicos da Terra, motivo que talvez justifique uma parte grande de alunos mencionarem o *big-bang* e as aulas de Geografia em suas escritas, para explicar o que lhes estava sendo pedido. Observe a narrativa da estudante Cassandra da classe 6 A:

As coisas do nosso mundo surgiram através de uma explosão que chamamos de *big-bang*, as primeiras coisas que surgiram foram as rochas, e os dinossauros vieram bem antes do que nós seres humanos, pois eles são da Pré-História. Mas dizem na televisão sobre algumas coisas que a Geografia nos diz nem sempre é verdade, por isso eu não acredito no que diz a Geografia.

Os alunos que dentro desta categoria, atribuíram ao *big-baing* a origem dos primeiros homens, não imprimiram nenhuma explicação de como as coisas teriam acontecido, apenas citaram ser esse o motivo do aparecimento humano na Terra. Em suas ideias iniciais, atribuíram um sentido único ao passado entendido por eles como algo permanente. Assim, o passado aqui também foi tratado de forma estática, não passível à mudanças. Percebeu-se que nesta perspectiva os alunos foram bastante influenciados pelo que estavam estudando em Geografia, pois haviam memorizado informações, algumas até contraditórias, e sem reflexão sobre o assunto.

Barca (2001, p. 20) afirma que há uma série de fatores que influenciam na progressão de conhecimento dos sujeitos como as aptidões individuais, suas vivências prévias e o tipo de tarefas a desempenhar e que os estágios de desenvolvimento mental são variantes, por isso há crianças de sete anos com o pensamento histórico ao nível das de catorze e vice-versa. Na análise das narrativas finais da classe 6A, esta categoria não foi mais elencada, pois não houve nenhuma narrativa que estivesse dentro dessa perspectiva. É possível afirmar que os alunos conseguiram avançar suas ideias históricas com base no conceito substantivo, no momento em que a categoria *big-baing* desapareceu e a denominada *argumentação/diferentes posicionamentos* que centraliza as ideias históricas mais sofisticadas, aumentou consideravelmente.

A categoria *Mesclaram concepções diferentes* reúne as narrativas em que os alunos se utilizaram de várias informações, conhecimentos e concepções contraditórias para explicar a origem humana. Bastante comum e presente na escrita dos jovens, a fusão de perspectivas com posicionamentos diferentes, sobre o surgimento desses primeiros homens. Assim, misturam elementos da doutrina religiosa cristã que com base na fé e na Bíblia, explica a origem humana através de Deus, o qual teria criado inicialmente Adão e Eva, e a partir daí, teria surgido toda a espécie humana com elementos de outras vertentes diferentes, como por exemplo, concepções com base na ciência, que atribui o surgimento da espécie humana a evolução das espécies. Observe a narrativa inicial da aluna Cassandra da classe 6 A:

Tudo começou através de uma explosão que reuniu muitos seres, passou a ser chamado de *big-baing*. Os primeiros animais surgiram na terra foram os dinossauros, que aí por diante surgiram as plantas, animais ovíparos, vivíparos e carnívoros. Os primeiros seres humanos foram Adão e Eva, se

alimentavam de vários tipos de coisas como animais, as plantas, os frutos e daí por diante.

Os jovens quando chegam à escola, já trazem consigo uma série de informações primeiras e conhecimentos, mesmo que muitos até inconsistentes, a respeito de diferentes assuntos acerca da História. Barca (2004, p. 387) diz que as pesquisas sugerem que crianças e jovens constroem as suas concepções históricas com base em várias fontes de conhecimento para além da escola, como a família, o meio social, as mídias e desenvolvem estratégias cognitivas específicas. Esta categoria engloba informações e conhecimentos difusos que os alunos têm a respeito da temática. Muitas dessas ideias principiantes que os alunos possuem sobre os diferentes fatos e acontecimentos do passado foram adquiridas através de suas múltiplas vivências e relações sociais, e são elementos que vão constituir a sua consciência histórica. Assim, os jovens constroem o conhecimento sobre o passado por referência ao presente e com suporte em várias fontes do conhecimento, dentro e fora da escola.

Inicialmente 29 % das narrativas dos jovens da classe 6 A pertenciam a categoria *Mesclaram diferentes concepções*, após a intervenção feita tendo como referência as ideias prévias dos alunos e o uso de fontes midiáticas, este número caiu para 14%. Na classe 6B, no levantamento das ideias iniciais dos alunos nenhuma narrativa se enquadrou nesta categoria, ao final da intervenção pedagógica 4% estruturaram suas escritas dentro desta perspectiva.

Conforme Barca (2004, p. 386-397), as pesquisas inglesas sobre cognição histórica sugerem que há uma progressão global não linear do pensamento histórico de crianças e jovens, e que este nível conceitual pode oscilar. Os dados acima citados mostram que após o fim da intervenção pedagógica, na classe 6 A diminuiu o número de narrativas elencadas na categoria *Mesclaram diferentes concepções*, o que denota uma progressão das ideias substantivas dos alunos da turma como um todo, uma vez que nesta categoria ficou agregada às narrativas que continham apenas ideias difusas a respeito da origem dos primeiros grupos humanos, sem compreensão das diferentes vertentes a respeito do assunto.

O modo como os alunos atribuíram sentido ao passado na categoria *Mesclaram concepções diferentes* é bastante semelhante a categoria *criacionismo* e a *big-baing*, nas quais o passado é entendido como uma constituição de verdades históricas a respeito de fatos e acontecimentos ocorridos anteriormente, ou seja, como algo permanente

constituído de verdades generalizantes sobre determinados contextos e personagens históricos. Os alunos fizeram alusão a variados tipos de informação se utilizando na maioria das vezes de concepções diferentes e até contraditórias para explicar a origem humana, não conseguindo fazer uma interpretação mais aprofundada com base nas fontes utilizadas.

Outra categoria criada a partir da análise das narrativas e denominada de *Sem referência à origem* agrega as narrativas em que os alunos não fizeram menção ao modo como concebiam que teria surgido os primeiros homens e mulheres, mas trouxeram muitas informações e conhecimentos referentes a forma como concebiam o modo de vida dos primeiros homens e mulheres. Assim, nas ideias iniciais dos jovens da classe 6B 70% das narrativas foram agrupadas dentro desta categoria, após a intervenção realizada com base nas fontes midiáticas este número caiu para 13%. Na classe 6 A, não houve inicialmente nenhuma narrativa nesta categoria, na verificação das ideias finais dos jovens, ao fim da intervenção pedagógica, 14 % foram elencados dentro desta categoria.

Uma grande parte, ou até mesmo, a maior parte das narrativas iniciais da classe 6 B foram elencadas dentro da categoria *Sem referência à origem*. Embora não houvesse nenhum tipo de alusão sobre a forma como imaginavam que teria surgido os primeiros homens e mulheres na Terra, suas narrativas estavam repletas de informações e conhecimentos de caráter histórico, sobre o modo como compreendiam que deveria ter sido a vida desses primeiros grupos humanos. Entre essas informações e conhecimentos substantivos presentes nas narrativas dos jovens está a descoberta do fogo na Pré-História, as cavernas entendidas como o local de moradia neste momento para o homem e os instrumentos utilizados feitos a partir da pedra. Também fizeram referência às palavras específicas que remetem diretamente ao conceito substantivo analisado, como Neolítico, Paleolítico, Nômade e Sedentário.

Os dados mostram que a maior parte dos alunos da classe 6 B trazem uma série de informações factuais e conhecimentos a respeito do modo de vida dos primeiros homens, como mostra a categorização de suas ideias iniciais, tratadas no capítulo 2. A gama de conhecimentos que inicialmente esta turma demonstrou ter a respeito do cotidiano dos primeiros grupos humanos pode estar relacionado ao fato que grande parte desses alunos estavam repetindo o 6º ano, e já teriam tido contato anteriormente com a temática estudada. Conforme o currículo escolar de História para as séries finais do ensino fundamental, a ideia substantiva tratada aqui na pesquisa, a origem e modo de

vida dos primeiros grupos humanos é conteúdo estudado pelos alunos no 6º ano. Já na classe 6 A, inicialmente os alunos fizeram poucas inferências a respeito do modo de vida dos primeiros homens e mulheres, dado que se verifica pelo número de categorias criadas a partir das narrativas iniciais com base nas ideias substantivas, enquanto na 6 A foram 7 categorias, na classe 6 B foram 15 as categorias elencadas.²²

As ideias prévias que os jovens carregam a respeito dos múltiplos assuntos de cunho histórico são internalizadas por eles através de inúmeras relações que estabelecem com as mídias e tecnologias digitais, jogos eletrônicos, a internet, programas televisivos e filmes, como também, no convívio em grupos e instituições sociais como a família, amigos e a escola. Conforme Schmidt e Garcia (2006, p. 09) a História não se restringe ao conhecimento veiculado pelos manuais didáticos, pois pode ser encontrado em todo lugar, uma vez que é fruto da experiência humana.

De fato, a cultura escolar não é o único meio onde os alunos tem contato com assuntos e informações que remetem a um passado histórico, mas é também um espaço onde tais situações se estabelecem. Acredita-se que a quantidade de informações que os alunos da classe 6 B já traziam sobre o modo de vida dos primeiros grupos humanos, pode estar relacionada ao contato anterior que tiveram com o conteúdo previsto no currículo escolar para o 6º ano. Já na classe 6 A, foram poucas as informações que os jovens trouxeram a respeito do modo de vida desses primeiros homens, a maior parte das narrativas deram ênfase a forma como concebiam a origem humana, tanto que na categorização das ideias iniciais dessa turma, nenhuma narrativa foi elencada na categoria *Sem referência origem*.

Na análise das narrativas finais 14 % e 13% foram os números respectivamente de alunos na classe 6 A e na 6 B, que construíram suas escritas abordando somente o modo de vida dos primeiros grupos humanos, e daí tiveram suas narrativas elencadas na categoria *Sem referência à origem*.

Na verificação das ideias iniciais da classe 6 A não houve nenhuma narrativa elencada dentro da categoria *Sem referência à origem*. Os jovens de modo geral se detiveram em explicar a forma como entendiam que teria surgido os primeiros homens e mulheres. Na análise das narrativas finais, 13% dos alunos construíram suas escritas abordando somente o modo como viviam esse primeiros homens, sendo que a maior

²² Ver página 50.

parte dos alunos desta turma refletiram sobre o passado tendo, como eixo central a ideia substantiva, a origem humana.

Embora tenha se verificado que os alunos da classe 6B trouxeram em suas ideias prévias um número maior de informação e conhecimentos sobre o conceito substantivo analisada na pesquisa, na classe 6 A, os alunos conseguiram desenvolver ideias históricas mais avançadas. Um reflexo disso é o aumento substancial no número de narrativas elencadas dentro da categoria *Argumentação/diferentes posicionamentos* que inicialmente era de 5% e após a aplicação da Unidade Temática Investigativa foi elevada a 38%, na classe 6 B, o número de narrativas finais elencadas dentro dessa categoria foi de 22%. Daí, é possível inferir queo acúmulo de um maior número de informações a respeito de determinado fato ou acontecimento passado, não garante de fato uma aprendizagem histórica efetiva.

Fazer com que os jovens aprendam História exige que lhes forneçam instrumentos e meios para que possam refletir historicamente sobre os mais diferentes processos e fatos que compõe o passado. Isso exige uma tomada de decisão e mudança muitas vezes até de concepção, por parte de quem ensina. Não é possível desejar que os alunos compreendam os processos históricos mantendo uma prática de ensino baseada na memorização de fatos acerca da História. Segundo Barca (2001, p.14), as pesquisas em cognição histórica distanciam-se cada vez mais de uma ideia de aprender História em quantidade, baseada simplesmente numa compreensão mecanicista de noções estereotipadas.

Os dados mostram que em ambas as turmas, embora em níveis diferenciados, parte dos alunos tiveram a progressão de suas ideias históricas no nível do pensamento histórico, e também, adquiriram informações factuais com base no conceito substantivo proposto.

A penúltima categoria aqui analisada e elencada a partir das narrativas dos alunos é denominada de *Evolucionismo*, pois nesta categoria os alunos explicaram a origem dos primeiros grupos humanos com base na teoria da evolução das espécies, que tem como principal mentor intelectual Charles Darwin. Essa teoria aborda as alterações sofridas pelas diversas espécies de seres vivos ao longo do tempo e a sua relação com o meio onde habitam.

Assim, 9% das narrativas iniciais de cada turma foram elencadas dentro na categoria *Evolucionismo*. Após a intervenção feita com base nas ideias prévias do alunos e das fontes midiáticas utilizadas nesta pesquisa, 14% das narrativas finais da

classe 6 A foram elencadas nesta categoria, já na turma 6 B nenhuma narrativa foi enumerada nesta categoria. As ideias dos alunos construídas a partir desta perspectiva estavam preocupadas principalmente em explicar o surgimento do homem e dos seres vivos através da evolução das espécies. Observe a narrativa do estudante Reinaldo da classe 6 A:

Os primeiros seres vivos surgiram com o *big-baing*, a explosão de uma estrela. Fazendo assim nascer o planeta Terra, com peixes que evoluíram e se transformaram em dinossauros, que ficaram na Terra por anos e anos. Até que um dia surgiu um asteroide e matou todos os dinossauros, e depois de algum tempo surgiram os primeiros seres humanos (Reinaldo, 11 anos).

Poucas narrativas foram construídas pelos alunos com base nesta perspectiva denominada aqui de *Evolucionismo*. As escritas elaboradas e elencadas nesta categoria se utilizaram de informações e conhecimentos com base na ciência para a sua estruturação. Assim, os jovens mencionaram espécies de animais que ao longo do tempo se adaptaram ao planeta Terra, como outras que desapareceram neste processo. Como mostra a narrativa logo acima, que mesmo com algumas informações incoerentes, tratam da evolução das espécies até o aparecimento dos primeiros grupos humanos.

Na classe 6 A, tais ideias e perspectivas estavam contidas nas escritas primeiras dos alunos, após a intervenção pedagógica por intermédio da Unidade Temática Investigativa e fontes midiáticas, aumentou o número de narrativas construídas com base nessa perspectiva, já na classe 6 B houve uma diminuição ou até mesmo, a inexistência dessa categoria na análise das ideias finais, pois não houve nenhuma narrativa feita com base nessa perspectiva.

Ainda analisando a categoria *Evolucionismo* se verificou que o sentido que os alunos atribuem ao passado é diferente de categorias como *Criacionismo* e *Mesclaram concepções Diferentes*, por exemplo. Nessas últimas duas, o passado é narrado pelos alunos como algo fechado em si, constituído de determinadas verdades acerca de fatos e acontecimentos ocorridos anteriormente. Já na categoria *Evolucionismo* os alunos tentam justificar a existência humana através de uma série de modificações ocorridas ao longo do tempo. Estes demonstram entender o passado e o tempo não de forma perene, mas como algo passível à mudanças e transformações, ou seja, demonstrando uma concepção ontogenética da História.

Assim, é possível verificar na categoria *Evolucionismo* ideias históricas mais avançadas no que condiz a forma de compreender o tempo e o passado Histórico. Embora os alunos nesta categoria não tenham feito referência a outras concepções também possíveis para explicar o surgimento dos primeiros homens e mulheres, tal qual ocorreu na categoria *Argumentação/diferentes posicionamentos*, eles conseguiram perceber a História enquanto um processo de mudança no tempo.

Considerações Finais

Mesmo com as inúmeras mudanças sociais e políticas que o país sofreu nas últimas décadas, principalmente após o fim da ditadura militar com a abertura política na década de 1980 e a constituição democrática de 1988, bem como, as inúmeras legislações criadas como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais que tinham como objetivo adequar o país ao novo contexto político que se iniciava, a forma como ainda hoje estão configuradas as práticas do Ensino de História nas escolas públicas ainda são bastante semelhantes com outros contextos históricos anteriores, que tinham finalidades diferentes de acordo com a época para esta disciplina na educação brasileira.

Embora esteja presente na legislação que vigora no país que um dos objetivos da educação é formar o cidadão crítico e participativo, questiona-se de que forma as disciplinas escolares e especialmente o Ensino de História, na prática, está contribuindo para a formação crítica desse novo sujeito. De qualquer forma, o que se sabe é que ainda temos um ensino bastante pautado na memorização de fatos e acontecimentos passados, no que tange a disciplina de História.

Se faz necessário refletir qual é o objetivo do Ensino de História no currículo do ensino básico, bem como, a sua função e analisar de que forma isso vem se efetivando, se realmente na prática tais objetivos estão sendo atingidos. O que se sabe é que fazer o aluno pensar historicamente, bem como, compreender os processos que compõem a História está atrelado à forma como os professores compreendem e trabalham a disciplina de História na escolas. Apenas tratar o passado enquanto informação, ou ainda, como um aglomerado de fatos entendidos pelo aluno como uma verdade histórica não contribui para a produção do conhecimento histórico dos jovens.

O sentido que os professores atribuem a História enquanto disciplina escolar, bem como a função prática dessa disciplina no currículos escolares vai influenciar na maneira como os jovens vão entender a História. Atrelado a isso, está também a prática pedagógica desses profissionais, que dependendo a forma como estruturam as suas atividades docentes vão estimular ou não o pensamento histórico desses sujeitos.

Como forma de atribuir sentido ao Ensino de História no intuito de estimular o pensamento e raciocínio histórico dos educandos, através da reflexão e da

interpretação de documentos e fontes nas aulas de História, a Educação Histórica aparece enquanto proposta teórica e metodológica que busca respostas concernentes ao pensamento e formação da consciência histórica, através da investigação das ideias históricas dos sujeitos em contexto de escolarização. Esta linha de pesquisa, diferentemente de concepções teóricas do século XVIII, que entendia o aluno como uma tábula rasa, propõe a progressão das ideias históricas dos educandos a partir de suas ideias iniciais sobre a temática proposta.

Assim, foi investigado inicialmente as ideias prévias dos alunos sobre a conceito substantivo proposto, a origem e modo de vida dos primeiros homens e mulheres. A partir daí, constatou-se que quando eles chegam à escola trazem consigo uma série de informações, ideias e até conhecimentos oriundos de vários meios e relações sociais que tem raízes fora e dentro da cultura escolar.

Os jovens hoje têm uma relação bastante próxima com as mídias e tecnologias digitais como a televisão, vídeos, filmes, jogos, celulares e a internet. Muitas das ideias e informações propagadas por tais recursos midiáticos remetem a elementos de caráter histórico. O contato bastante próximo dos jovens com tais objetos e informações veiculadas por essas mídias vão também constituir o seu pensamento histórico. Nas narrativas iniciais os alunos retrataram com bastante riqueza detalhes cenas e imagens que povoam o seu pensamento e que estão muito presentes em tais recursos como a coexistência de seres humanos e dinossauros num mesmo contexto histórico e a imagem dos ditos primeiros homens que tinham como hábito arrastar suas parceiras pelos cabelos até as cavernas.

Com base nas ideias primeiras dos alunos expressas nas narrativas se propôs a intervenção pedagógica através da Unidade Temática Investigativa -com origem na Educação Histórica e na utilização das mídias digitais enquanto fonte histórica, de modo a investigar a progressão do pensamento histórico de jovens, a partir do uso de tecnologias.

Nas últimas décadas a inserção e a continua proliferação do uso de novas tecnologias vem se tornando uma constante e alterando as relações sociais como um todo. Tais modificações vivenciadas devido ao uso intenso de aparatos tecnológicos em diferentes segmentos, desde situações cotidianas até as relações de trabalho vem ganhando também bastante espaço na educação básica brasileira, através de políticas públicas que fomentam e estimulam a utilização de mídias tecnológicas no ensino. Nos últimos anos foram criados vários programas do governo federal como o Proinfo e

Prouca que visam o processo e aparelhamento e informatização das escolas públicas de educação básica.

Ao mesmo tempo que há bastante investimento e estímulo ao processo de informatização das escolas, há poucas pesquisas, principalmente ligadas ao Ensino de História, que abordem o processo de aprendizagem do aluno a partir do uso das mídias tecnológicas. Além disso, há uma forte tendência em utilizar as tecnologias digitais para perpetuar o tradicional método de ensino, o que alguns autores se referem em “usar o novo para fazer o velho”, onde muitos pensam que substituir o quadro pelo *power-point* por exemplo, ocasionaria mudanças significativas na aprendizagem dos alunos.

Somente a inserção das mídias digitais no ensino não é capaz de modificar alguns problemas estruturais presentes na educação já há algum tempo. É necessário utilizar essas novas tecnologias de forma a promover a aprendizagem dos alunos. No caso do Ensino de História seria de utilizar as mídias de forma a propiciar a produção do conhecimento histórico.

Na era da textualidade eletrônica, um dos desafios no que concerne ao historiador e do professor de História é o de se relacionar com as mídias digitais não apenas como um recurso, mas a necessidade de se aprender as novas modalidades de construção e recepção dos discursos históricos. Isto exige uma mudança de postura no papel do professor que precisa achar novas maneiras de como captar tais discursos e utilizá-los por meio dessas novas linguagens midiáticas. Neste contexto, cabe ao professor dominar os processos de apresentação e construção do conhecimento histórico entre a ciência de referência e o saber escolar, de forma a constituir o saber a ser ensinado.

Na rede mundial de computadores os conteúdos encontram-se armazenados de forma fragmentada e dispersa, exigindo novas maneiras de construir associações, conexões e relações por parte de quem utiliza. Estimular o aluno a construir relações significativas a partir do uso das mídias digitais, exige também, que o professor explicita a sua intenção, defina problemáticas e atividades as serem trabalhadas, de forma que sejam motivadoras para os alunos.

Não é possível pensar de maneira reducionista e achar que apenas inserindo essas mídias tecnológicas no sistema escolar vão se resolver boa parte dos problemas presentes na educação brasileira, nem tampouco descartá-las, por não acreditar serem essas ferramentas capazes de também contribuir no ensino dos alunos. Uma grande

parte dos jovens que frequentam hoje as redes escolares pertencem a uma geração que já nasceu em meio a tais tecnologias; daí é natural a relação que estes desenvolvem com tais aparatos tecnológicos. Utilizar em sala de aula algo que seja do interesse dos alunos torna mais fácil estimulá-los e daí facilitar o processo de aprendizagem. Não é apenas o uso de tais fontes midiáticas que vai fazer com que os alunos aprendam, e sim a forma como será pensada e utilizada pelo professor em sala de aula.

É preciso ter cuidado com discursos maniqueístas que por ora tendem em achar que apenas a inserção das novas tecnologias na educação pode solucionar de forma milagrosa os problemas existentes na educação brasileira, e por outro lado, há quem pense que educação se faz apenas com professor, quadro e livro didático, achando dispensável a utilização de outros meios que não seja aqueles já consagrados no ensino escolar.

Quando se fala em processo de aprendizagem há de se considerar que cada indivíduo tem um tempo e ritmo diferente para aprender. Este tempo varia de um sujeito para o outro, pois está relacionado a processos individuais de cada um, como condições psicológicas e intelectuais, interação social e com o meio, entre outros. Após a intervenção feita com os alunos através da aplicação da Unidade Temática Investigativa e o uso de mídias digitais aumentou o número de jovens que conseguiu a progressão de suas ideias históricas, tomando como base a comparação entre as narrativas iniciais e finais. Embora tenha aumentado o número de jovens que tenham conseguido alavancar suas ideias históricas, isso não ocorreu com a maior parte dos alunos de ambas as turmas.

Na categoria *Argumentação/diferentes posicionamentos* foram reunidas as narrativas em que os alunos conseguiram avançar o seu pensamento histórico com base nas atividades e fontes midiáticas, e a partir da compreensão de que há diferentes posições para explicar a origem dos primeiros homens e mulheres. Assim, de início apenas 4% e 5% dos alunos das classes 6 A e 6 B tiveram suas narrativas elencadas dentro desta categoria. Após a intervenção feita com base nas ideias iniciais, e ao fim da atividade intermediadora proposta, este número se elevou para 38% e 21% respectivamente a porcentagem de narrativas enumeradas dentro desta mesma categoria.

Deste modo é possível afirmar de que o uso da mídias digitais juntamente com a Unidade temática Investigativa com base nos pressupostos teóricos da Educação Histórica que têm como objetivo o processo de aprendizagem dos jovens em contexto

de escolarização, ajudou a avançar as ideias históricas dos alunos, pois ao fim da intervenção pedagógica aumentou consideravelmente o número de aprendizes que conseguiu compreender os diferentes discursos que se constitui a História, a partir da ideia substantiva utilizada nesta pesquisa. Assim, um grupo de alunos em ambas as turmas que participaram desta pesquisa, ao fim das aplicações e intervenções por meio da Unidade Temática Investigativa conseguiram compreender a multiperspectividade dos discursos históricos, pois apontaram diferentes concepções para um mesmo fato histórico. Embora tal perspectiva não tenha atingido a maioria dos jovens, uma considerável parte deles, em torno de 20% a 40% conseguiu alavancar suas ideias históricas. Uma parcela significativa de alunos de ambas as turmas conseguiu a progressão de suas ideias primeiras, pois ao fim da atividade apontaram para uma visão multiperspectivada da História.

De fato, a maioria dos alunos não conseguiu atingir o objetivo proposto que era compreender os diferentes discursos acerca da origem do passado humano. Entende-se que as mídias podem sim potencializar a aprendizagem escolar dependendo a forma como esta é utilizada. Foi verificado que mesmo usando tais tecnologias a partir das informações iniciais do jovens e com base numa metodologia que propõe o avanço do pensamento histórico dos aprendizes, nem todos conseguiram a progressão de suas ideias históricas.

Assim, não é apenas inserir tais aparatos tecnológicos no ensino escolar que vai favorecer a aprendizagem histórica dos jovens. Nem tampouco utilizar tais artifícios para reproduzir o modelo de educação baseado na transmissão de conhecimentos. É necessária a apropriação e devida reflexão a partir do que se pretende ensinar de forma a poder estimular a produção do conhecimento dos aprendizes.

Retornando à nossa análise, percebemos que a classe 6B trouxe um maior número de informações e conhecimentos substantivos a respeito da temática tratada, a origem e modo de vida dos primeiros homens e mulheres. Isso deve estar relacionado a situações específicas dessa turma, como por exemplo, o fato da grande maioria dos alunos estarem repetindo o 6º ano. Esses alunos já teriam de alguma forma estudado o conceito substantivo proposto nesta pesquisa, visto que faz parte dos planos de Ensino de História para o 6º ano do ensino fundamental.

Embora a classe 6 B inicialmente tenha trazido um maior número de informações e conhecimentos sobre o assunto proposto, ao fim da intervenção pedagógica mediada pelas mídias tecnológicas, a classe 6 A conseguiu um maior

avanço de suas ideias históricas ao fim da atividade. Os caminhos que levam alguém a aprender algo ou não são diversos e estão atrelados a uma série de fatores. Por isso é difícil pontuar o que faz alguns a aprender e outros não. Acredita-se que um dos fatores que tenha influenciado neste respectivo dado são os processos anteriores de ambas as turmas, a classe 6 B é composta por alunos que tiveram problemas no processo de alfabetização e, por isso, carregaram consigo tais consequências para os anos anteriores. Já a classe 6 A foi composta por alunos que tiveram um processo de alfabetização bem sucedido, e por isso não apresentam dificuldades ligadas a escrita, compreensão e interpretação de textos. Esses fatores podem estar relacionados aos resultados obtidos nesta pesquisa.

Outro dado bastante interessante, é que a grande maioria dos alunos quando se referem ao passado tratam como algo pronto composto de verdades históricas únicas. Em síntese, não compreendem que o passado é constituído de múltiplas vozes, as quais são muitas vezes divergentes, a respeito dos fatos e acontecimentos passados. Essa forma de entender a História encontra raízes no processo de escolarização desses jovens, na práticas dos professores e o sentido que esses atribuem a História enquanto disciplina escolar.

Fazer com que o aluno desenvolva ideias históricas bem como compreenda os conceitos que constitui a História de forma que consiga pensar historicamente exige que algumas práticas já consagradas na educação básica brasileira especialmente no Ensino de História sejam modificadas. Não é possível fazer os jovens compreenderem os processos Históricos mantendo uma prática de ensino baseada na memorização de fatos e acontecimentos passados.

Portanto, apenas a inserção das mídias digitais por si só não são capazes de potencializar o processo de aprendizagem histórica dos jovens. É preciso que sua utilização seja pensada e planejada pelos professores de forma a poder estimular a produção do conhecimento histórico. Assim, para fazer o aluno aprender História se faz necessário repensar práticas de ensino a tanto tempo enraizadas no país.

Referências:

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

ASHBY, Rosalyn. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as idéias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga (org.). **Educar em Revista**. Curitiba: UFPR, 2006.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: Do Projeto à avaliação. In: **Para uma educação de qualidade: Atas da quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga, Centro de Investigação em Educação(CIED),Universidade do Minho, 2004.

_____. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In: BARCA, Isabel (Org.). **Perspectivas em Educação Histórica**. Centro de educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001.

_____. Marcos de Consciência Histórica de Jovens Portugueses. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.1 jan a jun. 2007, p.115 – 126.

_____. Narrativas e Consciência Histórica dos jovens. In: **Enseñanza de lãs sociales/ Investigación Didáctica**, 2010.

_____. Literacia e Consciência Histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga (org.). **Educar em Revista**. Curitiba: UFPR, 2006.

_____.Os jovens portugueses: ideias em História. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 381-403. jul/dez 2004.

BARCA, I. ; GAGO, M. Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6o ano de escolaridade. In:**Revista Portuguesa de Educação**, CEEP: Universidade do Minho, Portugal, 2001, p. 239-261.

BITTENCOURT, Circe. “As tradições nacionais” e o ritual das festas cívicas. In:**Revista Brasileira de História**, v.13, 1993, São Paulo.

_____. “As tradições nacionais” e o ritual das festas cívicas. In: PINSKY, Jaime. **O Ensino de História e a criação do fato**, São Paulo: Contexto, 2012.

CAINELLI, Marlene R. Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da História no ensino fundamental. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga (org.). **Educar em Revista**. Curitiba: UFPR, 2006.

CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Sandra Regina F. Se está no livro de História é verdade: as ideias dos alunos sobre os manuais escolares de História no Ensino Fundamental. **Revista Ibero-americana de Educación**, v. 52, n. 2, Maio/2012, p. 1-12.

CARAMEZ, Claudia. História e juventude: blogs como espaço de memória. In: **Anais do XXVII Simpósio Nacional de História**, Rio Grande do Norte, 2013.

CARVALHO, Maria C.; SCHMIDT, Maria A. **Metodologia do Ensino de História no curso de formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais: Fundamentos Epistemológicos da Cognição Histórica**. Programa de desenvolvimento Educacional- PDE- Universidade Federal do Paraná, 2008.

CHARTIER, Roger. **Aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora Unesp, 1ª reimpressão, 2009.

CHESNEAUX, Jean. **Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores**. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores, 1989.

DELAUNAY, G. J. Novas tecnologias, novas competências. **Educar em Revista**, n. 31, Curitiba: UFPR, 2008.

FERNANDES, Lindamir Zeglin. A Reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina a unidade temática investigativa. In: **Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História: Metodologias e Novos Horizontes**. São Paulo: FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. **Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia**. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997.

FERREIRA, Andréia de Assis. **Desenvolvimento profissional de professores de História: estudo de caso de um grupo colaborativo mediado pelas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação**. Tese de Doutorado. FAE/UFMG, julho de 2010.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. Ensino de História e a incorporação das novas tecnologias da informação e da comunicação: uma reflexão. In: **Revista de História Regional**. N.4 (2), 1999, p.139-157.

FONSECA, Selva G. **Caminhos da História Ensinada**, 9ª edição, Ed. Papirus, 1993.

FONSECA, Thais N. L. **História & Ensino de História**, 3. Ed., Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011.

FRONZA, Marcelo. Possibilidade das Histórias em quadrinhos na Educação Histórica: uma proposta de investigação sobre o conceito de evidência histórica e as narrativas gráficas. In: **XXV Simpósio Nacional de História – ANPUH**, Fortaleza, 2009.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. 6. Ed., Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

GINZBURG, Carlo. **História na era Google**. Conferência proferida no encontro Fronteiras do Pensamento em 29/11/2010.

Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=CqxP9taRUvA>

Acesso em 20 de janeiro de 2014.

KENSKI, Vani. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação**. São Paulo: Ed. Papyrus, 6ª edição, 2010.

LEE, P. Em direção a um conceito de Literacia histórica. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga (org.). **Educar em Revista**. Curitiba: UFPR, 2006.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 3ª edição, 2010.

MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano. Manual do Usuário. In: **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Ano 2, n.18, 2007.

MASSETO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2000.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos e BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papyrus, 17ª edição, 2010.

NADAI, Elza. O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. In: **Revista Brasileira de História**, v.13, 1993, São Paulo.

_____. O Ensino de História e a “pedagogia do cidadão”. In: **O Ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2012.

MATTAR, João. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem**. São Paulo: Pearson, 2010.

PINSKY, Jaime. **As Primeiras Civilizações**. São Paulo: Editora Contexto, 25ª edição, 2013.

PRIMO, Alex. **Interação mediada por computador: Comunicação, Cibercultura, Cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

RUNFE, MÔNICA. **Intermedialidade do livro Gênesis e o curta-metragem L`Animateur, de Nick Hilligoss**. Dissertação de mestrado, Curitiba, 2012.

Disponível em: http://www.uniandrade.br/mestrado/pdf/dissertacoes_2013/Dissertacao_Monica.pdf

RÜSEN, Jörn. Didática da História: Passado, Presente e Perspectivas a partir do caso alemão. In: BARCA, Isabel MARTINS, Estevão de R.; SCHMIDT, Maria A; (Orgs). **Jörn Rüsen e o ensino de História**, p. 23-40. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

_____. **Razão Histórica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

_____. **História Viva – Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. da UNB, 2010.

_____. **Aprendizagem Histórica Fundamentos e Práticas**. Curitiba: W. A editores, 2012.

Rüsen, Jörn. **¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia**. Versión castellana inédita del texto original alemán. En *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*, editado por K. Füssmann, H.T. Grütter y J. Rüsen. Keulen: Weimar y Wenen, Böhlau, 1994, Traducción de F. Sánchez Costa e Ib Schumacher.

Disponível em: <http://www.culturahistorica.es/ruesen.castellano.html>

SANTANA, C. M. H.; MERCADO, L. P. L. A mídia televisiva e a transmissão. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 263-277, out./dez. 2011. Editora UFPR

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2.ed., 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e Braga, Tânia. A formação da consciência Histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. In: **Cadernos Cedex: Ensino de História: novos horizontes**. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *A educação Histórica na Era Google*. Conferência proferida no XIV Seminário de História- FAIPA: **História e historiografia na era dos extremos**. Paranaíba, 2011.

_____. Literacia Histórica: um desafio para a educação no século XXI. In: **História & Ensino**, v.15, p.09-22, Paraná, 2009.

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

SILVA, Edson A. Bancos de dados e pesquisa qualitativa em História: reflexões acerca de uma experiência. In: **Revista de História regional**, 1998.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33, 2010.

VILELA, M. T. **A utilização dos quadrinhos no ensino de história: avanços, desafios e limites**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012.

Fontes:

BRASIL. Lei n. 4024 de 20 de dezembro de 1960. Lei de Diretrizes e Bases.

BRASIL. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases.
Brasil. Secretaria de Educação Fundamental.

L`Animateur. Autor Nick Hilligoss, Festival de Berlim, 2008.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fJG9DdG6SNk>

Acesso em 10 de janeiro de 2014.

Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC /SEF, 1998.

The Real Eve. Produzido por Discovery Chanel, Diretor: Andrew Piddington, EUA, 2002.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=w8Pp6KmIMu0>

Acesso em 10 de janeiro de 2014.

Sites sugeridos aos alunos:

www.mae.usp.br

www.itaucultural.org.br/arqueologia

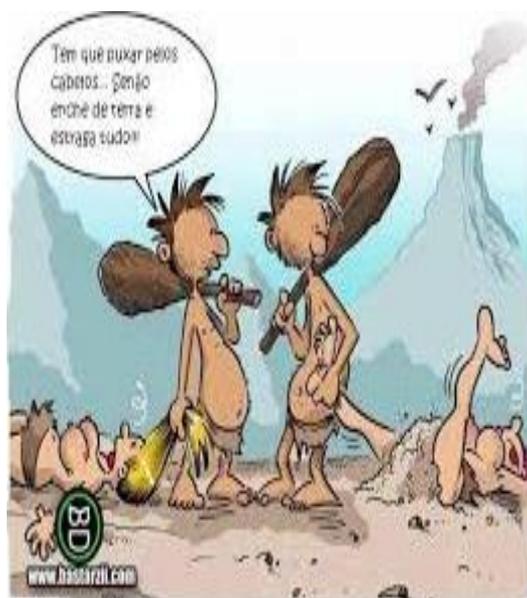
www.fumdham.org.br

www.mhnjb.ufmg.br/arqueologiaprehistorica.html

www.marica.com.br/museu/prehistoria.htm

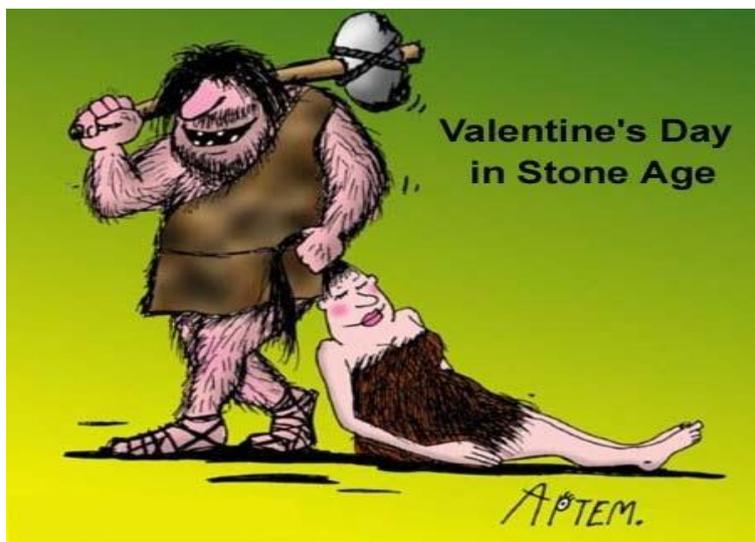
www.museunacional.ufrj.br/exposicoes/arqueologia-brasileira

Anexos:



Disponível em: <http://www.ikessauro.com/2011/07/voce-sabia-que-os-homens-da-caverna-nao.html>

Acesso em: 10 de janeiro de 2014.



Disponível em: <http://www.goddessmeca.com/the-search-for-love/valentines-day-in-stone-age-3/>

Acesso em: 05 de janeiro de 2014



Download from
Dreamstime.com
This watermarked comp image is for previewing purposes only.

ID 21218295
© Anton Brand | Dreamstime.com

Disponível em: <http://fabricadahistoria.blogspot.com.br/2013/03/voce-sabia-que-os-homens-da-caverna-nao.html>

Acesso em: 05 de janeiro de 2014.