

ANDRÉIA DE ASSIS FERREIRA

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2010

ANDRÉIA DE ASSIS FERREIRA

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE HISTÓRIA:  
ESTUDO DE CASO DE UM GRUPO COLABORATIVO MEDIADO PELAS  
TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO APLICADAS À EDUCAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação: conhecimento e inclusão social da  
Faculdade de Educação da Universidade Federal de  
Minas Gerais.

Orientadora: Lana Mara C. Siman

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2010

Dedico essa tese à Heliane, Herbert,  
João, Mariano, Pedro e Vyasa.

## AGRADECIMENTOS

A minha mãe Maria de Lourdes, meu pai João e meu irmão Arnaldo pelo estímulo, carinho, paciência e por torcerem sempre pelo meu sucesso.

A minhas irmãs Ana e Adriana pela leitura crítica da tese, pelo apoio e afeto incondicional.

Ao Davidson, pelo companheirismo e por entender minhas ausências.

A minha orientadora Lana pela acolhida, pelo aprendizado e por acreditar em meu otimismo.

Ao professor Bento, por ter me recebido no estágio sanduíche em Braga e me proporcionado a oportunidade de viver experiências acadêmicas e pessoais insubstituíveis.

A direção e todo o corpo docente da Escola Municipal Eleonora Pierucetti por permitirem que os encontros acontecessem dentro da escola.

Ao CNPQ por me dar as condições financeiras para a realização da pesquisa.

## RESUMO

Diversas pesquisas têm ressaltado o potencial das Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas à Educação (TICE) na formação inicial e continuada. Percebe-se, no entanto, que ainda permanecem pouco exploradas as abordagens que tratam da colaboração e do desenvolvimento profissional de professores. No caso específico do professor de História, estas pesquisas são quase inexistentes. Esta investigação, de cunho qualitativo, busca responder à seguinte questão diretriz: como a participação em um grupo de trabalho colaborativo, cujo foco são as TICE, pode contribuir para o desenvolvimento profissional de professores de História da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME-BH)? Para respondê-la, foi constituído um grupo de trabalho colaborativo que envolveu, além da pesquisadora, professores de História de uma escola da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais – RME-BH, que tinham em comum o desejo de utilizar as TICE em sua prática docente. Os objetivos da pesquisa foram descrever e analisar o processo de criação e o desenvolvimento desse grupo e investigar como a participação no grupo colaborativo e o contato com as TICE contribuíram no desenvolvimento profissional dos professores.

Uma análise qualitativa foi elaborada a partir dos depoimentos (verbal, escrito, presencial e em ambiente digital) dos participantes. Os dados foram coletados por meio da gravação e transcrição dos encontros do grupo, da aplicação de questionários, bem como da compilação de informações inerentes à interação digital (E-group, Webquest, Blogues).

A análise dos dados revela que a participação no grupo colaborativo e o contato com as TICE efetivamente contribuíram para o desenvolvimento profissional dos professores de História. Alguns elementos que estiveram presentes com maior ou menor força em cada um dos movimentos de consolidação do grupo mostraram-se essenciais para que as mudanças observadas no grupo pudessem ocorrer. A nosso ver, esses elementos foram: a vivência de atividades no laboratório de informática, a motivação em conhecer as possibilidades do uso das TICE no Ensino de História, a própria temática inovadora, o relato das experiências compartilhadas pelo grupo, a reflexão sobre a prática docente e o clima de afetividade.

Futuras investigações podem explorar com mais profundidade: investigar a criação e consolidação de uma rede social de professores de História da RME/BH mediada pelas TICE; investigar as potencialidades da construção de narrativas pelos professores e a sua leitura, análise e discussão, em contextos de formação contínua; investigar formas de se operacionalizar as dimensões que compõe o conceito de desenvolvimento profissional e analisar as interações verbais dos professores do grupo a luz da teoria de Bakhtin.

Juntos, pesquisadora e professores produziram um contexto favorável à utilização das TICE no desenvolvimento profissional de todos os participantes do grupo. Foi possível avaliar o potencial do trabalho colaborativo no desenvolvimento profissional dos professores participantes.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional do professor de História, tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação, grupo de trabalho colaborativo.

## ABSTRACT

Several studies have emphasized the potential of Information and Communication Technologies applied to Education (TICE) in initial and continuing training. It is clear, however; still remain unexplored approaches which deal with collaboration and professional development of teachers. In the specific case of a professor of history, these surveys are almost nonexistent. This research, a qualitative, aims to answer the following question guideline: as participation in a collaborative working group, whose focus is TICE, can contribute to the professional development of teachers of History Municipal School of Belo Horizonte (RME/BH)? To answer it, a group was formed collaborative work involving, besides the researcher, history teachers in a public school education in the State of Minas Gerais - RME-BH, which had in common the desire to use the TICE in their teaching practice. The research objectives were to describe and analyze the process of creating and developing this group and to investigate how participation in the collaborative group and the contact with TICE contributed to the professional development of teachers.

A qualitative analysis was drawn from the testimony (verbal, written, and presence in the digital environment) of the participants. Data were collected by means of recording and transcription of group meetings, the use of questionnaires, and compilation of data inherent in digital interaction (E-group, Webquest and Blogs).

Data analysis reveals that participation in the collaborative group and the contact with TICE effectively contributed to the professional development of teachers of history. Some elements that were present with greater or lesser strength in each movement of consolidation of the group were shown to be essential for the changes observed in the group could occur. In our view, these elements were: the experience of activities in the computer lab, the motivation to understand the possibilities of the use of TICE in History Education, the very innovative subject, the story of the experiences shared by the group, reflection on practice teaching and a climate of affection.

Future investigations may explore in more depth: to investigate the creation and consolidation of a social network of history teachers of RME / BH mediated TICE; investigate the potential construction of narratives by teachers and their reading, analysis and discussion at training contexts continuous; investigate ways to operationalize the dimensions that comprise the concept of professional development and to analyze the verbal interactions of teachers on the group's theory of Bakhtin.

Together, teacher and researcher produced an environment conducive to the use of TICE in the professional development of all group participants. It was possible to evaluate the potential of collaborative work in the professional development of participating teachers.

**Keywords:** professional development of teachers of history, information and communication technologies applied to education, group collaborative work.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Definições e características do conceito desenvolvimento profissional segundo alguns autores .....	24
Quadro 2: Características das relações de trabalho em colaboração dos professores com os seus colegas .....	37
Quadro 3: Pesquisas acerca do desenvolvimento profissional de professores e colaboração, realizadas entre 2003 e 2008. ....	42
Quadro 4: Síntese do <i>corpus</i> documental da pesquisa .....	79
Quadro 5: Relação estabelecida com as TICE .....	203
Quadro 6: Índices de mudanças na participação dos professores .....	224

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Conteúdo das mensagens .....	219
Gráfico 2: Frequência da participação no E-group durante os dois anos de interação .....	221
Gráfico 3: Frequência de mensagens postadas no E-group .....	222

## ABREVIATURAS

BLOGUE – Weblogue

EMPEP – Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti

LABEPEH - Laboratório de Ensino e Pesquisa no Ensino de História

RME/BH – Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte

TIC – Tecnologia de informação e comunicação

TICE – Tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

WIKI – Wikipédia

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	9
CAPITULO I: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE HISTÓRIA .....	14
1.FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES .....	14
2.DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES E MUDANÇAS .....	27
3.CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA ADOTADO NESTA PESQUISA.....	30
CAPÍTULO II:GRUPO DE TRABALHO COLABORATIVO .....	32
1.GRUPO DE TRABALHO.....	32
2.COOPERAÇÃO E COLABORAÇÃO.....	33
3.O GRUPO COLABORATIVO COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	40
4.O GRUPO DE TRABALHO COLABORATIVO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DA EMPEP.....	45
CAPÍTULO III:AS TICE NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES .....	47
1.CONTEXTO E DEFINIÇÕES.....	47
2.TICE.....	49
3.TICE E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	52
4.POSSIBILIDADES DE MEDIAÇÃO DAS TICE NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES: WEBQUEST, BLOGUE, E-GROUP E EQUITEXT...	54
CAPÍTULO IV: METODOLOGIA .....	65
CAPÍTULO V: O PROCESSO VIVIDO PELO GRUPO TICE NO ENSINO DE HISTÓRIA .....	83
1. A CONSTITUIÇÃO DO GRUPO.....	84
2.OS ENCONTROS.....	85
CAPÍTULO VI: ANÁLISE DOS DADOS .....	191
1.CARACTERIZANDO O GRUPO.....	192
2.A DINÂMICA DOS ENCONTROS: DA CONSTITUIÇÃO À CONSOLIDAÇÃO DO GRUPO.....	195
3.RELAÇÃO COM AS TICE.....	203
4.E-GROUP: POTENCIALIZADOR DA COLABORAÇÃO E DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	215
5.INDÍCIOS DE MUDANÇAS.....	223
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	229
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	245

## INTRODUÇÃO

Após a graduação em História e uma especialização em Metodologia do Ensino Superior, concluí o Mestrado do Programa de Pós-Graduação do CEFET/MG em 2004, na área de concentração em Educação Tecnológica, onde defendi a Dissertação intitulada: "Apropriação das novas tecnologias: concepções de professores de História acerca da Informática Educacional no processo de ensino e aprendizagem".

Essa pesquisa teve como objetivo aprofundar o conhecimento sobre o que pensam os professores de História acerca da Informática Educacional (IE), sua forma de perceber e utilizar seus recursos, bem como as possíveis influências dessa utilização em seu comportamento e na sua postura como educador.

Nosso problema envolveu, de um lado, as contribuições da IE para os processos de ensino e aprendizagem de História e, de outro, a relação que os professores dessa disciplina estabeleciam com a IE e suas dificuldades em se apropriar dessa tecnologia.

Dentre outras, identificamos as seguintes visões mantidas pelos professores: 'É preciso conhecer tecnicamente o computador para ser capaz de utilizá-lo nas aulas de História'; 'O computador é uma ferramenta<sup>1</sup> lúdica e rica visualmente'; 'O computador é um transmissor de informações'; 'O computador não substituirá o professor'; 'O uso do computador nas escolas é algo irreversível e uma exigência da atualidade'; 'É preciso utilizar o computador e softwares educativos de forma consciente'.

Apesar de não termos como objetivo principal identificar as concepções de Ensino de História, foi possível, em nossa pesquisa, destacar as seguintes percepções dos professores: "O Ensino de História preocupa-se em estabelecer relações de causa e efeito entre os fatos"; "A História pode ser vista como uma sucessão de fatos encadeados entre si".

A análise dos depoimentos dos professores evidenciou um significativo interesse por cursos e/ou espaço de discussão acerca do tema IE no Ensino de História. Percebeu-se, ainda, que propostas de formação e desenvolvimento profissional<sup>2</sup> têm o potencial de promover uma mudança de conceitos, como também uma mudança nas concepções do professor. No Mestrado

---

<sup>1</sup> O termo 'ferramenta' (*herramienta, tool*) é frequentemente utilizado na literatura nacional e internacional acerca da temática Tecnologia de Informação e Comunicação. Nessa tese esse termo será empregado referindo-se a qualquer instrumento que se usa para a realização de um trabalho.

<sup>2</sup> Esse conceito será, posteriormente, melhor definido, a partir das contribuições de diversos autores e estudos empíricos que dele se valerem.

podemos constatar a importância de se conhecer as concepções dos professores com vistas ao desenvolvimento de estratégias adequadas para transformá-las. Essa nos parece uma condição essencial para que o professor possa vir a alterar não apenas o seu discurso, mas, e principalmente, a sua prática docente, evitando, assim, que seu discurso seja alterado, mas, que, na prática, continuem a valer as concepções que o orientaram até então.

As leituras feitas, visando avançar nessa discussão, permitiram constatar que diversas pesquisas têm ressaltado o potencial das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) também na formação inicial e continuada de professores, como as de: MISKULIN, 1999; PONTE, 2000; PENTEADO e BORBA, 2000; MERCADO, 2004; COSTA, 2004; e ALMEIDA, 2008. Esses pesquisadores criticam a ineficácia das modalidades de formação que insistem em treinar os professores. Em contraposição, sugerem a criação e o desenvolvimento de contextos favoráveis ao aprender colaborativamente. Várias pesquisas sobre os cursos de formação de professores (GATTI, 1996; PIMENTA, 2002; TOSCHI, 2000; VEIGA, 1992) têm evidenciado problemas, como: a ausência de instrumentalização pedagógica, desarticulação entre teoria e prática, assim como a ausência de estudos voltados para a integração das Tecnologias de Informação e Comunicação no processo de ensino e aprendizagem (TIC).

A opção pela inserção das TIC no trabalho docente tem por base a suposição de que esta experiência pode potencializar o processo de desenvolvimento profissional dos professores (no caso desta investigação, os professores de História) e a abertura de caminhos para a construção e a reformulação de uma nova prática.

Como Costa (2004, p. 73), entendemos que essas alterações, decorrentes da incorporação das TIC pelo coletivo de professores, podem trazer um novo contorno ao desenvolvimento profissional. Entretanto, para que isso aconteça, não é suficiente pensarmos em artefatos tecnológicos. O aspecto fundamental da inserção das TIC na escola está na formação de professores, que devem receber uma preparação adequada à utilização consciente e crítica da tecnologia em sua prática docente; dito de outra forma, os professores devem vivenciar um processo de formação de grupo colaborativo mediado pela tecnologia.

Uma análise da literatura sobre essa temática revela que são escassas as pesquisas realizadas no Brasil voltadas para o desenvolvimento profissional do professor de História, mediado pelas TIC, por meio do trabalho colaborativo.

Pesquisas desenvolvidas em outras áreas, como na Educação Matemática (PONTE, 2000, 2001; COSTA, 2004), têm evidenciado que práticas colaborativas se mostram eficientes na apropriação das TIC. Nesse sentido, o trabalho colaborativo emerge como um contexto

favorável para o desenvolvimento profissional em geral e para uma apropriação significativa das TIC, em especial, na medida em que exige que se planeje e programe novas agendas e prioridades que levem em conta os interesses dos colaboradores. A negociação de ideias e perspectivas representam um papel fundamental para o sucesso das decisões tomadas num trabalho colaborativo (PENTEADO e BORBA, 2000, p. 32-33).

Considerando que a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte está investindo sistematicamente em equipamentos de informática e em capacitação técnica de professores para o uso dos mesmos, entendemos que o momento atual é propício para o desenvolvimento de propostas que visem à aproximação entre os professores e as TIC. Além disso, tendo em vista as evidências do insucesso de cursos de formação de professores nos moldes atuais apontadas pela literatura (ABDALLA, 2000; LIMA, 2001; PIMENTA, 2002), o grupo de trabalho colaborativo se mostra como uma alternativa interessante. Estaríamos, assim, diante de um cenário propício ao desenvolvimento profissional deste professor e à produção de uma cultura docente compatível com a formação do cidadão que irá atuar na sociedade global (PRETTO, 2002).

No intuito de continuar a refletir acerca de como nós, professores de História, poderíamos ter um ambiente (diferente dos espaços convencionais de formação) onde pudéssemos experimentar, vivenciar a utilização das TICE no ensino de História e, ao mesmo tempo, desenvolvendo-nos profissionalmente, ingressei no programa de doutorado na Faculdade de Educação da UFMG.

Diante dessa problemática, nosso interesse de investigação se volta para a compreensão e a análise da seguinte questão:

*Como a participação em grupo colaborativo, cujo foco são as tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação, podem contribuir para o desenvolvimento profissional de professores de História da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte?*

Essa configuração de enunciação do nosso problema de pesquisa apoia-se na hipótese de que a participação em grupo colaborativo, tendo as tecnologias de informação e comunicação como mediadora, potencializa o desenvolvimento profissional dos professores de História.

Nossa hipótese nos levou a distender a questão central da investigação em um conjunto de perguntas:

- Qual o papel das Tecnologias de Informação e Comunicação Aplicadas à Educação (TICE) no desenvolvimento profissional de professores de História?

- De que maneira a inserção e a utilização das TICE poderão repercutir na forma como o professor de História se desenvolve profissionalmente?
- Em que medida o grupo colaborativo pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores de História?

Partindo dessas perguntas, elaboramos os seguintes objetivos para esta pesquisa:

- descrever e analisar a criação e o desenvolvimento de um grupo colaborativo, constituído por pesquisadores e professores de História da RME/BH, cujo foco são as TICE;
- analisar a “relação estabelecida” entre cada professor e as TICE ao longo das atividades do grupo de trabalho colaborativo, identificando, nessa trajetória, os desafios que os professores se propuseram a enfrentar, as formas como enfrentaram;
- compreender o papel das TICE no desenvolvimento profissional desses professores de História.

### Organização da tese

Na introdução, destacam-se alguns aspectos de minha trajetória profissional que influenciaram a elaboração e o desenvolvimento deste trabalho.

Nos capítulos 1, 2 e 3, buscamos delinear a base teórica de sustentação de nossa pesquisa. Revisados os conceitos de desenvolvimento profissional de professores, de Grupo Colaborativo e TICE. Também serão apresentadas e sintetizadas visões e perspectivas teóricas, e serão caracterizados e definidos os principais conceitos utilizados na pesquisa: o desenvolvimento profissional de professores de História, o grupo colaborativo como ferramenta para o desenvolvimento profissional de professores e a mediação das TICE nesse contexto.

A intenção desses capítulos é a de construir uma perspectiva teórica que fundamente tanto a metodologia quanto a análise dos dados da pesquisa. Além disso, entendemos que a pesquisa acadêmica cumpre também a função de socializar o conhecimento, proporcionando revisões da literatura, que sejam úteis a outros pesquisadores interessados no tema.

No capítulo 4, delineamos o caminho metodológico escolhido. Seu objetivo é compartilhar as decisões tomadas e os procedimentos realizados de modo a permitir ao leitor uma visão aprofundada do processo.

No capítulo 5, descrevemos o processo vivido pelo grupo, buscando, sempre que possível, dar voz aos professores envolvidos, citando suas falas, produções e registros. Esse capítulo

pretende se constituir tanto uma fonte de informação do processo vivenciado pelo grupo colaborativo – que por si já oferece contribuições para o desenvolvimento e análise de outras propostas – quanto elementos para análise dos dados coletados.

No capítulo 6, procuramos realizar a interpretação e a análise dos dados, estabelecendo, concomitantemente, um diálogo com a literatura de referência, buscando suporte teórico para os aspectos que sobressaem da análise dos dados.

Finalmente, nas Considerações Finais, retomaremos nossa pergunta norteadora e procuraremos avaliar em que medida conseguimos respondê-la. Buscamos evidenciar o alcance e as limitações do estudo, tendo em vista que essa experiência pode oferecer pistas sobre as condições necessárias para o desenvolvimento de grupos semelhantes em propostas de desenvolvimento profissional de professores, como também sugerir indagações para pesquisas futuras.

Por considerarmos importante a socialização dos materiais produzidos pela pesquisa, organizamos um CD-ROM - que acompanha a versão final da tese - contendo todos os dados coletados - transcrições dos encontros, fotos, registros e produções dos participantes e vídeos das atividades do grupo.

## CAPITULO I

### DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

Neste capítulo, propomo-nos a compor um cenário para a discussão sobre desenvolvimento profissional e buscar compreender o conceito, através de sua historicidade, bem como sua relação com saberes docentes. Para isso, mapearemos a produção brasileira sobre desenvolvimento profissional de professores de História. A partir desse cenário, passaremos à definição de desenvolvimento profissional e saberes docentes, tal como será entendida nesta investigação.

#### 1. Formação e desenvolvimento profissional dos professores

Pesquisadores, governo e a sociedade em geral preocupam-se cada dia mais com a Educação. Procura-se, por diversos caminhos, alcançar uma maior compreensão dos processos de ensino e aprendizagem de cada disciplina, de modo a transformar o trabalho em sala de aula em algo motivador, expressivo, tanto para alunos quanto para professores. Embora os professores sejam percebidos<sup>3</sup> como atores fundamentais no processo educativo, geralmente, o esforço de continuar formando-os se concentra em cursos de curta duração, seminários e palestras. Além de estas oportunidades constituírem momentos isolados e, muitas vezes, descontextualizados, os professores não costumam ser consultados acerca de seus interesses e necessidades. Alguém – universidade, governo, Secretarias de Educação – oferece aos professores os cursos que acreditam que lhes sejam úteis.

O tema formação de professores, apesar de relativamente recente, gera diversas vertentes de estudo e perspectivas, sendo, com frequência, encontrado na bibliografia como equivalente ao conceito de desenvolvimento profissional.

A diversidade de significados atribuídos aos termos formação e desenvolvimento profissional na literatura deve-se ao fato de alguns autores atribuírem o mesmo sentido a estes

---

<sup>3</sup> André, (2007); Pimenta, (2006); Carvalho, (1999); Perrenoud, (1993); Zeichner, (1993); Marcelo García, (1992).

termos e outros tentarem conceituá-los sob diferentes perspectivas ou paradigmas<sup>4</sup>.

Expressões como formação contínua, formação permanente, qualificação profissional, aperfeiçoamento docente, conhecimento profissional, reciclagem profissional, capacitação docente, realização profissional, crescimento profissional, entre outras, são usadas como sinônimos do termo desenvolvimento profissional. Apesar das diversas diferenças, é possível perceber, em um mesmo paradigma, a existência de um conjunto de ideias centrais e comuns sendo adaptadas pelos autores em função de seus modos de pensar, ver, conceber e interpretar noções, como as de percurso e de processo de formação.

A formação continuada geralmente se relaciona à ideia de frequentar cursos que buscam atender às “lacunas” do professor e alcançar resultados predeterminados. Nessa perspectiva, as propostas (que geralmente se desenvolvem longe da escola) tendem a ser desenvolvidas de modo fragmentado, compartimentalizado e, muitas vezes, descontextualizado da realidade do professor e desconsiderando sua opinião, experiência e necessidade (CAIMI, 2006; ANDRÉ, 2002).

Embora a formação possa ser encarada de modo mais amplo, considerando as características do contexto, os saberes do professor, prática e concepções, o professor ainda é considerado, na maioria dos casos, como um objeto a ser estudado e reformado, de modo que, em um movimento de fora para dentro, caberia ao professor se esforçar para assimilar conhecimentos e suprir suas lacunas.

Já o termo desenvolvimento profissional refere-se a um processo maior e mais complexo, que envolve a formação inicial e continuada, as experiências como aluno e professor, e que pode ocorrer não apenas a partir de cursos, seminários, e oficinas, mas também no dia a dia, no contato com colegas, pais e alunos, nas leituras e reflexões pessoais. Dessa forma, é um processo que envolve a aprendizagem de novos conhecimentos e habilidades que, gradativamente, passam a se refletir no discurso, nos saberes e na prática do professor.

Entendemos que o desenvolvimento profissional não ocorre mediante a aplicação de modelos e técnicas desvinculados de um referencial teórico sólido e do contexto educacional onde o professor atua.

---

<sup>4</sup> André (2002) analisou os resumos de 410 trabalhos, que representaram 6,6% do total de dissertações e teses da área de educação, produzidos nos programas de Pós-graduação em Educação do Brasil, entre 1990 e 1998. A pesquisa revelou um aumento considerável do número de trabalhos sobre o tema formação, passando de 28 estudos em 1990 para 66 em 1998. Considerando todos os 410 trabalhos, o termo desenvolvimento profissional aparece apenas nove vezes. E em todas elas, aplicado como sinônimo de formação continuada de professores.

Concordamos com Caimi (2006, p. 14) que o desenvolvimento profissional se efetiva, fundamentalmente, pela capacidade dos professores em olhar para a sua prática docente e sobre ela refletir sistematicamente, em interlocução com seus pares, mediados pela apropriação de teorias-referência relativas às problemáticas que emergem do cotidiano escolar.

Em uma ótica sócio-construtivista, o desenvolvimento profissional pode ser definido como um processo de re-estruturação e re-elaboração das concepções, crenças, atitudes e comportamentos dos professores (PONTE, 2006; COSTA, G. 2004).

O conceito de desenvolvimento profissional pressupõe, portanto, que o professor possa evoluir continuamente, incorporando e aprendendo os fundamentos de uma cultura profissional, que significa saber por que se faz, o que se faz e quando e por que será necessário fazê-lo de um modo distinto (IMBERNÓN, 1994, p. 44). Desse modo, fatores relacionados com o contexto profissional e com as oportunidades de formação podem contribuir significativamente.

Nesse sentido, o professor terá um papel permanentemente de aprendiz, um papel de agente ativo na escola, disposto a colaborar com os colegas, seja quanto à prática docente, seja em relação a problemas educacionais mais amplos.

No início da década de 1990, Nóvoa (1995) salientava que a formação de professores ignorava o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” e “formar-se”, não reconhecendo os docentes como agentes e sujeitos de formação, mas, sim, como objetos de formação, e tampouco têm valorizado a articulação entre a formação e os projetos das escolas, estas consideradas instituições dotadas de decisões importantes e de situações múltiplas e complexas.

Nessa mesma linha, procurando compreender e explicar o desenvolvimento profissional dos professores, destaca-se o trabalho de Moreira (1991), no qual são analisados quatro tipos de concepções acerca do desenvolvimento profissional dos professores.

O primeiro tipo agrupa as formulações em que o desenvolvimento profissional dos professores é tomado na acepção de desenvolvimento cognitivo, na linha das concepções geralmente denominadas cognitivo-desenvolvimentistas, e que derivam mais ou menos diretamente do modelo Piagetiano. O professor é assim visto como aquele que atravessa estágios cognitivos cada vez mais sofisticados, sendo o seu pensamento caracterizado em cada estágio por uma estrutura de conjunto subjacente, que se torna progressivamente cada vez mais complexa, abstrata e, por isso mesmo, mais abrangente.

Para Sprinthall et al (1996) o desenvolvimento profissional decorre da luta entre duas forças opostas. De um lado, a força da resistência e da cristalização, respaldada na própria

experiência do profissional, nos conhecimentos adquiridos, nos modos de exercer a profissão e nos preceitos ditados pela sociedade; de outro, a força do desejo de mudança e de avanço no desenvolvimento da própria profissionalidade.

Um segundo tipo de definição do conceito de desenvolvimento profissional dos professores é por “aquisição progressiva de competências”. Esse tipo de concepção liga-se estreitamente à noção de que o conhecimento profissional dos professores é predominantemente tácito, isto é, não imediatamente explicitável de modo consciente, e é adquirido progressivamente, através do contato com o ambiente de sala de aula, com as suas características muito próprias.

O terceiro tipo de concepções situa-se na corrente do desenvolvimento profissional ao longo do ciclo de vida. Uma referência de destaque é o trabalho de Huberman (1989), desenvolvido com base em autobiografias orais recolhidas no decurso de longas entrevistas, nas quais se pediu aos professores que identificassem as grandes fases ou etapas do seu percurso profissional. A partir desses dados e fazendo apelo a metodologias predominantemente qualitativas de análise de dados, procurou-se não só elaborar modelos gerais descritivos dos percursos seguidos pelos sujeitos, como estabelecer hipóteses causais acerca dos acontecimentos capazes de facilitar a ocorrência de situações positivas ou negativas.

A principal crítica que pode ser feita a esses modelos resulta precisamente do tipo de dados dos quais partem. O fato de se pedir ao professor que faça uma reconstrução do seu percurso profissional, para, a partir dela, elaborar um discurso de tipo narrativo sobre esse percurso pode resultar em dados não só mais organizados, coerentes e deliberados do que realmente foram no momento da sua ocorrência, como também em uma organização excessivamente influenciada por preocupações, estados de espírito ou problemas sentidos no presente.

O quarto tipo de concepções descritas por Moreira (1991) caracteriza-se por não procurar apontar fases ou formas específicas ao longo do desenvolvimento profissional dos professores, mas, antes, identificar os processos intra e interpessoais que impelem esse desenvolvimento e as condições institucionais que o facilitam.

A visão da formação como uma sucessão hierarquizada de fases cuja ordem determina a natureza e a importância das modalidades formativas nega à continuidade da formação como algo que é inerente a todo o período de vida profissional. A formação de um professor está longe

de acabar na formação inicial, sendo esta, no entanto, uma etapa fundamental porque perspectiva e orienta o percurso posterior (CRUP<sup>5</sup>, 2000, p. 12).

Para Fullan e Hargreaves (1992), entender o desenvolvimento profissional dos professores é (re) conhecer pelo menos quatro aspectos básicos: a) os objetivos, as intenções e o papel que o professor se atribui; b) o professor como pessoa, seus valores e características individuais; c) o contexto real em que o professor trabalha e d) a cultura escolar presente no cotidiano do professor e seus colegas.

Para esses autores, situações que favorecem o desenvolvimento profissional do professor geralmente procuram evitar modismos e implementações cegas de novas estratégias de ensino e visam criar comunidades nas quais os professores possam discutir e desenvolver seus propósitos coletivamente, ao longo do tempo. Nelas, os professores têm a oportunidade de conhecer e refletir acerca dos pressupostos e crenças subjacentes às suas práticas.

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional está associado à ideia de que a capacitação do professor para o exercício da sua atividade profissional é um processo que envolve múltiplas etapas e que, em última análise, está sempre incompleto (PONTE, 1998). Sendo assim, aceitar o desenvolvimento profissional como equivalente à formação contínua, seria aceitar uma definição de desenvolvimento profissional muito restrita, pois a formação passaria a ser a única via para o desenvolvimento profissional (IMBERNÓN, 2002).

Diversos autores (ex. PIMENTA e GHEDIN, 2002) têm defendido a necessidade de o professor incorporar a reflexão sobre sua prática como um elemento determinante de sua ação e desenvolvimento profissional. Segundo Imbernón (1994), o professor deve envolver-se ativamente em um processo de reflexão crítica e radical acerca do ensino e aprendizagem, analisando o significado de sua ação docente, ação essa de claro caráter social e político. O professor precisa passar da intuição a uma prática teórica crítica, participando da criação do conhecimento pedagógico, da elaboração de programas e currículos e das tomadas de decisões relativas ao processo educativo.

Imbernón, ao referir-se à pesquisa como um processo formativo, destaca as seguintes ideias-chave:

- a) O modelo de pesquisa na formação do professor fundamenta-se na capacidade do professor de formular questões válidas sobre sua própria prática e fixarem objetivos que tratem de responder tais questões;

---

<sup>5</sup> Documento de trabalho da Comissão ad hoc do CRUP para a formação de professores.

- b) Quando os professores trabalham juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências e informações e a buscar soluções;
- c) A eleição da pesquisa como base da formação tem um substrato ideológico, ainda que implícito. Parte-se da constatação de que, nas condições de mudança contínua em que se encontra a instituição escolar, os professores devem analisar e interiorizar a situação de que a incerteza e a complexidade caracterizam sua profissão e devem renunciar a qualquer forma de dogmatismo e de síntese pré-fabricada.

Isso nos conduz a uma abordagem do desenvolvimento profissional do professor e a uma forma de relacionar a teoria e a prática. Segundo Garcia (1999, p. 63), os pesquisadores interessados em analisar e avaliar os modelos de desenvolvimento profissional e as diferentes fases desse processo parecem concordar que os processos de mudança devem atender necessariamente à dimensão pessoal da mudança, ou seja, devem considerar o impacto que as inovações possam ter sobre as crenças e os valores dos professores.

Os professores possuem extensa capacidade de auto-desenvolvimento. Para que isso ocorra, no entanto, é fundamental criar ambientes e condições para que essa auto-formação e co-formação dos professores (HUBERMAN, 1986) seja gerada e facilitada.

Embora haja muitos pontos em comum entre os construtos de formação de professores e desenvolvimento profissional, existem significativas diferenças entre eles.

Ponte (2007) sintetiza, assim, as principais:

- a formação tem subjacente uma lógica ‘escolar’, enquanto o desenvolvimento profissional **processa-se através de múltiplas formas e processos** (pode incluir a frequência de cursos, mas também outras atividades, como: projetos, trocas de experiências, leituras, reflexões);
- na formação, o movimento é essencialmente de fora para dentro (o formando é submetido a um programa de formação previamente construído), enquanto que, com o **desenvolvimento profissional**, o **processo corresponde a um movimento de dentro para fora** (o professor, nesta perspectiva, é, preponderantemente, sujeito de formação em vez de objeto de formação);
- a formação é construída tendo como pressuposto a carência do professor numa certa área do saber; **no desenvolvimento profissional parte-se do professor, das suas experiências, dos seus saberes**, para desenvolvê-los;
- a formação tende a ser vista de modo compartimentado, por assuntos, enquanto que **no desenvolvimento profissional parte-se da pessoa do professor como um todo** (embora se podendo focar a atenção na análise de temas específicos);
- a formação parte predominantemente da teoria e muitas vezes (talvez na maior parte) não chega a sair da teoria; **o desenvolvimento profissional tanto pode partir da teoria como da**

**prática; e, em qualquer caso, tende a considerar a teoria e a prática de uma forma interligada.** (grifo nosso)

Nesta perspectiva, o conceito de desenvolvimento apresenta uma conotação de dinamismo, de crescimento multifacetado onde se entrelaçam dimensões afetivas, de sociabilidade, de responsabilidade, compromisso. Um desafio constante que ultrapassa a formação inicial e a formação contínua de professores, um processo autônomo que acompanha o sujeito durante toda sua vida.

Segundo Costa, G. (2004, p. 46), a importância de encarar a formação na perspectiva do desenvolvimento profissional resulta da constatação de que uma sociedade em constante mudança impõe à escola responsabilidades cada vez maiores. Introduzir este conceito representa uma nova maneira de olhar os professores, pois, ao valorizar o seu desenvolvimento profissional, eles passam a ser considerados profissionais autônomos e responsáveis, com múltiplas facetas e potencialidades próprias. Uma formação organizada para o desenvolvimento profissional do professor passa a ser concebida como um processo dinâmico e evolutivo da profissão e função docente e pressupõe uma atitude de constante aprendizagem por parte dos professores, sobretudo as aprendizagens relacionadas às escolas. Engloba os processos que melhoram o conhecimento profissional, as habilidades e as atitudes dos profissionais da comunidade escolar (IMBERNÓN, 1994, p. 45).

Não podemos deixar de problematizar, no entanto, que nem sempre essas potencialidades são valorizadas, apoiadas e estimuladas. Na maioria das escolas, não há organização de tempos para a troca de experiência e saberes, travando, muitas vezes, a implementação de projetos de inovação. É necessário que haja, portanto, um contexto favorável ao desenvolvimento profissional, um espaço rico em oportunidades, aberto às demandas do professor, atento aos saberes e experiências e organizado de forma que possibilite o tempo e o espaço necessários para que a aprendizagem ocorra, um espaço propício para práticas colaborativas de reflexão e investigação entre os professores.

Nesse sentido, adotamos no presente projeto o termo desenvolvimento profissional para nos referir a um processo complexo, que envolve tanto a formação inicial quanto a continuada. As experiências como aluno e professor, e que podem ocorrer não apenas a partir de cursos, seminários e oficinas, mas também no dia a dia, no contato com colegas, pais e alunos, nas leituras e reflexões pessoais desenvolvidas sobre o seu próprio fazer docente. Dessa forma, é um processo que envolve a aprendizagem de novos conhecimentos e habilidades que, gradativamente, passam a se refletir no discurso, nos saberes e na prática do professor.

Corroborando com essa ideia, Tardif, Lessard e Lahaye (1991) ressaltam que todo saber, mesmo o novo, inscreve-se em uma duração que remete à história de sua formação e da sua aquisição. Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação. Esses autores definem o saber docente “como plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência” (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991, p.218). Esses saberes são temporais, porque resultam de um processo de construção ao longo do exercício profissional; são ecléticos e sincréticos em virtude de que, no decorrer da sua trajetória profissional, o professor utiliza teorias, concepções e técnicas; são personalizados e situados, pois são adquiridos e incorporados à carreira docente e são difíceis de serem dissociados das pessoas, das suas experiências e das suas atividades profissionais.

Como Kenski (1997), entendemos que é vital que, ao pensar na prática docente, pensemos na pessoa do professor e em sua formação que não se dá apenas durante o seu percurso nos cursos de formação de professores, mas durante todo o seu caminho profissional, dentro e fora da sala de aula.

Essa autora enfatiza que, antes de tudo, a esse professor devem ser dadas oportunidades de conhecimento e de reflexão sobre sua identidade pessoal como profissional docente, seus estilos e seus anseios.

A reflexão sistemática da própria prática docente pode levar ao desenvolvimento profissional, sendo assim, consideramos importante que os professores anotem suas reflexões e que busquem, entre seus pares, discussões de interesse comum, a fim de criar um espaço colaborativo de construção do conhecimento.

Segundo Cunha e Krasilchik (2000), tanto os cursos de formação inicial de professores quanto aqueles voltados para a sua atualização têm se mostrado insatisfatórios. A não integração da Universidade com as escolas de Ensino Fundamental e Médio e entre os estudos teóricos e a prática docente é apontado como uma das causas dessa constatação.

Para essas autoras:

a separação entre pesquisadores que pensam e propõem projetos inovadores e professores, que na condição de consumidores, não são chamados a refletir sistematicamente sobre o ensino para modificar o seu desempenho e para adaptar propostas inovadoras mostra-se mais como a regra que a exceção dentro dos cursos de formação continuada (CUNHA e KRASILCHIK, 2000, p.3).

Cada vez mais, o desenvolvimento profissional dos professores é considerado como um processo alimentado, não apenas pela formação inicial e contínua, mas também pela interação

entre pares e pela reflexão pessoal, pela interligação entre teoria e prática, pela aprendizagem em contextos formais e informais. Nesse sentido, as reflexões, trocas entre professores, alunos, administradores, pais e comunidade podem tornar o desenvolvimento profissional um processo efetivamente colaborativo e diário.

É imprescindível destacar que o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais se realiza a atividade docente (DAY, 2001).

O desenvolvimento profissional dos professores situa-se, de forma complexa, em um contexto onde questões de ordem salarial e condições básicas para a prática docente ainda não são negociadas. Desse modo, o desenvolvimento profissional deve ser acompanhado da melhoria das condições de trabalho (UNESCO, 2002), na medida em que estas podem condicionar ou potenciar o desenvolvimento profissional.

Ao falar em desenvolvimento profissional no sentido de capacitar os professores no domínio técnico e pedagógico das TICE, a UNESCO (2002) salienta a necessidade de fazer evoluir toda a estrutura escolar, incluindo o pessoal auxiliar da educação e os responsáveis pela gestão nos seus vários níveis.

Nas condições atuais de trabalho, os docentes ficam com pouco tempo disponível para dedicar ao seu próprio desenvolvimento profissional ou ao debate coletivo sobre os problemas da educação (TARDIF, 2004).

Dessa forma, o desenvolvimento profissional docente conjectura duas dimensões intrínsecas: a primeira, de uma formação profissional constante, e a segunda, relacionada com as condições palpáveis em que o professor exerce a sua prática docente e com a valorização profissional.

Para Meirinhos (2006), o contexto atual de desenvolvimento profissional parece estar associado aos dilemas profissionais, à cultura profissional e à estrutura organizacional das instituições educativas. O autor adverte que a compreensão dessas situações é necessária, para não se cair na tentação de apresentar soluções sem se ter previamente uma visão alargada que permita entender os problemas.

A profissão docente encontra-se, hoje, perante um conjunto de “dilemas profissionais” (MEIRINHOS, 2006, p.34) inter-relacionados, que podem funcionar como entraves ou barreiras ao seu desenvolvimento profissional.

Meirinhos (2006, p. 34 – 44) destaca alguns fatores – empregados em sua tese como categorias de análise e muito pertinentes para a presente investigação – que fazem parte dos “dilemas profissionais”:

- A formação contínua ou permanente, que tende a ser normalmente vista como o “parente pobre” da formação de professores, e não como um processo de aperfeiçoamento constante, necessário ao desenvolvimento profissional (p.35);
- A intensificação do trabalho docente, provocado pelas- novas necessidades da sociedade da informação, que fizeram com que o papel dos docentes se diversificasse e se complexificasse ainda mais, indo muito para além da mera transmissão de informação e reprodução do conhecimento. A sobrecarga de inovações que as escolas, em muitos países, têm vivido nas duas últimas décadas tem enfraquecido a determinação e a energia de muitos dos professores empenhados (p.36);
- As condições de trabalho nas escolas, que parecem ter sido negligenciadas ou colocadas num plano secundário. A instabilidade docente, com constantes deslocações, longe da residência e das famílias, afeta necessariamente a predisposição para o trabalho e a mudança (p.37);
- O individualismo, que, a um nível mais simples, é visto como o resultado do isolamento enquanto fato físico, embutido na arquitetura tradicional das nossas escolas e nas configurações celulares da organização separada das salas (p.41);
- A balcanização, que acontece quando os professores se agrupam com base em identificações particulares, como os níveis de ensino ou as áreas disciplinares. Enquanto forma de cultura, a balcanização causa separação entre os grupos (p. 42).
- A colegialidade artificial, que assenta numa colaboração forçada e restringida. É, assim, uma colaboração artificial, regulamentada administrativamente por instâncias superiores (ministério, diretor). Trabalhar coletivamente é, então, uma questão de obrigatoriedade (p. 42);
- A colaboração, uma vez que a cultura do individualismo profissional dificulta a criação de uma consciência profissional coletiva. Reclamar que a formação de professores pode ser um processo colaborativo continua a ser uma reivindicação necessária em tempos onde as tendências institucionais parecem conduzir, ainda, a uma relação profundamente solitária dos professores com a sua formação (p. 44).
- A mudança organizacional. As instituições educativas tradicionais, caracterizadas por certa inércia, não parecem possuir um enquadramento desejável que lhes permita dar resposta às exigências da sociedade da informação e ao modelo emergente de aprendizagem ao longo da vida (p. 45).

Para efeitos de uma melhor visualização dos aspectos enfatizados por cada autor, das posições e visões mantidas como também dissociações, elaboramos um quadro com as definições do conceito desenvolvimento profissional segundo alguns autores:

Quadro 1: Definições e características do conceito desenvolvimento profissional segundo alguns autores

Pesquisador	Definição e características <sup>6</sup>
Kelchtermans (1995)	O desenvolvimento profissional é um <b>processo</b> de aprendizagem <b>ao longo de toda a carreira</b> e através das suas <b>experiências</b> . Trata-se de um processo <b>dinâmico</b> caracterizado por dois domínios: o eu profissional, que é a forma como um professor se vê a si próprio como professor, <b>inclui a auto-imagem, a auto-estima, a motivação profissional</b> e a perspectiva futura do professor, e a teoria educacional subjetiva, ou seja, o seu <b>sistema de conhecimentos e de crenças acerca do ensino enquanto atividade profissional</b> (p. 23).
Oliveira (1997)	É um processo de formação contínuo, permeado pela ideia de desenvolvimento, envolvendo <b>dois aspectos interligados: o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento profissional</b> . Abarca um processo que está relacionado com a pessoa do professor “numa multiplicidade de vertentes, entre as quais se destacam <b>as formas de apreensão e organização dos conhecimentos, os valores, as crenças, as atitudes, os sentimentos e as motivações</b> ” (p.94).
Ponte (1997)	O desenvolvimento profissional <b>diz, respeito aos aspectos ligados à didática</b> , mas também <b>à ação educativa</b> mais geral, aos <b>aspectos pessoais</b> e relacionais e <b>de interação com os outros professores e com a comunidade extra-escolar</b> (p. 44).
Santaella (1998)	O desenvolvimento profissional é <b>um processo que se produz ao longo de toda vida</b> e que não está limitado a certas idades, sendo, ao contrário, um <b>processo pessoal e único</b> , pois os indivíduos são sujeitos que constroem e organizam ativamente suas próprias histórias pessoais”. Dessa forma, o desenvolvimento profissional não surge simplesmente como resultado de diferentes eventos na vida do professor, mas representa <b>“um processo dialético entre os múltiplos fatores ambientais e a construção pessoal que os sujeitos fazem destes fatores”</b> (p. 262).
Hargreaves (1998)	O desenvolvimento profissional destaca a combinação de processos formais e informais. O professor não é um objeto distante, mas torna-se o <b>sujeito do processo de aprendizagem</b> . É dada atenção ao conhecimento e aos <b>aspectos cognitivos</b> , porém, também às <b>questões afetivas e de relacionamento</b> . O objetivo não é a ‘normalização’ mas a <b>promoção da individualidade de cada professor</b> (HARGREAVES, 1998, p.185).
Garcia (1999)	A noção de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre a formação inicial e aperfeiçoamento dos professores (p. 55). Um conjunto de <b>processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a própria prática</b> , que contribui para que os professores gerem conhecimentos prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência. O desenvolvimento profissional é muito mais que proporcionar um serviço a um professor ou a um grupo de professores. Inclui, também, a dinâmica organizacional da escola, como o clima, a estrutura de autoridade, as normas que definem as relações entre o pessoal, a natureza das comunicações em uma escola ou em um distrito, os papéis e as responsabilidades daqueles que pertencem à organização (p.144).
Crup (2000)	O desenvolvimento profissional corresponde aos momentos em que o professor <b>procura explicitamente melhorar a sua formação</b> na área de especialidade de docência, no domínio educativo, em aspectos de natureza cultural ou pessoal, tendo em vista o exercício da sua atividade profissional (p. 6).
Leite (2000)	É um processo que <b>deve estar inserido no Projeto Político-Pedagógico</b> da escola, <b>não sendo, assim, uma iniciativa desconectada da atividade docente</b> , no interior

<sup>6</sup> Grifo nosso.

	da unidade escolar. Esse modo de entender a escola como propulsora do desenvolvimento profissional docente está relacionado com a ideia de que <b>a instituição educativa é um espaço privilegiado para que isso aconteça</b> . Diante desse ponto de vista, a escola é o lugar onde as ações formativas podem acontecer, sendo uma possibilidade de aprendizagem para professores e alunos (p. 32).
Oliveira Formosinho (2001)	O desenvolvimento profissional é um processo vivencial não puramente individual, mas um <b>processo em contexto</b> . Conota uma realidade que <b>se preocupa com os processos</b> (levantamento de necessidades, participação dos professores na definição da ação), <b>com os conteúdos concretos aprendidos</b> (novos conhecimentos, novas competências), <b>com os contextos da aprendizagem</b> (formação centrada na escola), <b>com a aprendizagem de processos</b> (metacognição), <b>com a relevância para as práticas</b> (formação centrada nas práticas) e <b>com o impacto na aprendizagem dos alunos</b> (p. 31).
Saraiva (2001)	O desenvolvimento profissional é um processo <b>dinâmico, contínuo e reflexivo</b> , em que <b>a teoria e a prática interagem entre si de forma dialética</b> . Nele, o professor é a peça chave, quer através da sua <b>mobilização e envolvimento pessoal</b> , quer na reflexão em torno da sua prática, quer na seleção e escolha dos momentos, ações e projetos a realizar, individual ou colaborativamente (p.45).
Libâneo (2001)	O desenvolvimento profissional consiste de <b>todas as formas pelas quais o profissional ganha mais confiabilidade pessoal, teórica, técnica, social</b> . É um dos aspectos da formação profissional que se inicia na formação básica e depois continua nos eventos de formação em serviço. Congressos, encontros, seminários, cursos são todos os ingredientes necessários e, em certos casos, imprescindíveis ao desenvolvimento profissional dos educadores (p. 103).
Guérios (2002)	O desenvolvimento profissional é um <b>movimento interior protagonizado pelo professor</b> , em sua experiencialidade no trabalho cotidiano, o qual resulta de um processo contínuo de <b>busca permanente de aperfeiçoamento pessoal e profissional e de renovação de seu fazer pedagógico</b> (p. 17).
Lopes (2003)	O desenvolvimento profissional é um processo que salienta os aspectos que o professor pode desenvolver em função de suas potencialidades. Ocorre com base em certo autodidatismo em que <b>ele procura, decide, projeta e executa um plano de formação</b> . É nessa busca que melhora seu conhecimento, suas competências e/ou atitudes (p. 29).
Pimentel (2004)	O desenvolvimento profissional não é um processo de vivências puramente individuais; ele é necessariamente contextual, do qual fazem parte – de maneira interligada – as dimensões da instituição, das experiências anteriores e das relações profissionais. O desenvolvimento profissional provém da <b>modificação cognitiva</b> , tanto do ponto de vista estrutural como do funcionamento psicológico. Isso significa que <b>o aprendido, internalizado, reorganiza concepções, coloca em cheque as preexistentes e desvela novos meios de compreender os fenômenos da realidade</b> (p.54).
Costa (2004)	O conceito de desenvolvimento profissional pressupõe que o professor possa <b>evoluir continuamente</b> , incorporando/aprendendo os fundamentos de uma cultura profissional, que significa <b>saber por que se faz, o que se faz e quando e por que será necessário fazê-lo de um modo distinto</b> (p.46).
Reis (2006)	O desenvolvimento profissional dos professores é entendido como um processo complexo de desenvolvimento tanto pessoal como social alicerçado em conhecimentos científicos e pedagógicos, <b>condicionado por fatores de natureza cognitiva, afetiva e social, animado por interações sociais, vivências, experiências, reflexões e aprendizagens, ocorridas nos contextos em que se desenvolve a sua atividade profissional</b> (p. 16).
Rinaldi	O desenvolvimento profissional constitui-se de um conjunto de processos

(2006)	formativos que possibilita aos professores, por meio de <b>processos reflexivos</b> , a compreensão tanto dos conhecimentos presentes na ação pedagógica quanto dos aspectos estruturais de seu trabalho, gerando, assim, a <b>produção de novos conhecimentos profissionais</b> (p.23).
Meirinhos (2006)	O desenvolvimento profissional, ao longo de toda a carreira, é, hoje, um aspecto marcante da profissão docente e pressupõe a <b>amplificação de capacidades</b> , a evolução e <b>atualização profissional</b> e a <b>realização pessoal e profissional</b> , tendo como intento a profissionalidade e a perfeição profissional (p. 31).
Lima (2008)	O desenvolvimento profissional implica desenvolvimento pessoal também, assim, deve ser entendido como um todo integrante, <b>mutuamente ligado</b> , haja vista que <b>mudanças que ocorrem no campo profissional não se dissociam daquelas ocorridas no campo pessoal</b> (p. 201).

As definições citadas, tanto as mais recentes como as mais antigas, compreendem o desenvolvimento profissional dos professores como um *processo*, que pode ser individual ou coletivo, inserido nos contextos em que se desenvolve a sua atividade profissional e que contribui para o desenvolvimento das suas habilidades, por meio de experiências de diferentes naturezas, tanto formais como informais.

Nesse sentido, agrupamos o que compreendemos como as principais características do desenvolvimento profissional de professores:

- É um processo contínuo e dinâmico;
- Envolve dois aspectos interligados: o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento profissional;
- Possui como elementos constituintes as formas de apreensão e organização dos conhecimentos, os valores, as crenças, as atitudes, os saberes, os sentimentos e as motivações;
- Diz respeito aos aspectos ligados à didática, à ação educativa mais geral, aos aspectos pessoais, relacionais e de interação com os outros professores e com a comunidade extra-escolar;
- É um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimentos práticos, estratégicos e sejam capazes de aprender com sua experiência;
- Envolve uma busca permanente de aperfeiçoamento pessoal e profissional e de renovação de seu fazer pedagógico;
- Advêm da modificação cognitiva, da reorganização de concepções, ‘colocando em cheque’ as noções preexistentes e desvelando novos meios de compreender os fenômenos da realidade;

- Requer mobilização e envolvimento pessoal;
- Tem na instituição educativa um espaço privilegiado de ação.

Importante ressaltar que tais características foram observadas e evidenciadas nos momentos da construção e do desenvolvimento desta investigação e que serão retomados no capítulo em que desenvolveremos a análise do processo vivido pelo grupo.

## **2. Desenvolvimento profissional dos professores e mudanças**

Entendemos como Baird (1997, p. 20) que não é fácil realizar mudanças profundas e duráveis nos professores, porque a mudança implica modificar atitudes, crenças, conceitos e comportamentos. A mudança é difícil e exigente, e só pode ocorrer com êxito quando se dão, em uma medida adequada e apropriada, os quatro fatores a seguir: tempo, oportunidade, orientação e apoio (p.20).

Apesar de, nesta investigação, não termos como propósito a mudança dos professores por meio de atividades do grupo, consideramos importante relacionar o tema desenvolvimento profissional a mudanças de professores. Primeiro por se tratar de uma categoria de análise; segundo, porque entendemos que ambos os construtos são sistematicamente relacionados.

A literatura sobre essa temática tem estabelecido uma interação entre os conceitos de mudança e de aprendizagem e desenvolvimento profissional (MARCELO, 1999; DAY, 1999). O desenvolvimento profissional dos professores deve ser idealizado como um dos componentes da mudança, não como uma condição prévia desta. A mudança constitui um processo (GUSKEY, 1986) que envolve transformações espaciais e temporais, que correspondem a novos entendimentos e novos modos de figurar o próprio processo de mudança. Se constitui um processo, ela é, ao mesmo tempo, um produto, o resultado de um processo de aprendizagem, incluindo, portanto, novas formas de pensar e de entender a prática. Por outras palavras, a mudança encerra uma dimensão interna e uma dimensão externa, implicando um processo lento que requer tempo, sendo, por isso, às vezes, difícil de identificar.

Richardson e Placier (2001) identificam duas perspectivas de mudança: a mudança cognitiva, afetiva ou comportamental de um indivíduo ou de um pequeno grupo e a visão organizacional da mudança que articula aspectos estruturais, culturais e políticos da organização escolar com mudanças nos professores e no ensino.

Flores *et al* (2005), com base na análise de três pesquisas de intervenção realizadas em Portugal, apresentam uma proposta de um modelo para a compreensão e a análise da mudança

do professor. Evidenciam três aspectos essenciais para a temática: a mudança é um processo complexo que pressupõe a interação entre fatores pessoais e contextuais; a mudança é um processo interativo e multidimensional, que inclui mudanças ao nível das crenças e das práticas e a articulação entre ambas; a mudança está intrinsecamente ligada à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Nossa hipótese é a de que os professores trazem consigo o potencial da mudança e, ao aliar seus saberes e práticas ao estudo, aprendizagem e reflexão conjunta sobre temas trazidos por eles, mas fundamentados pela produção realizada em diversas instâncias (escola, universidade, governo), é possível desenvolver uma nova cultura escolar de investigação e construção coletiva, mediada pelas TICE. Contudo, é importante ressaltar que, embora esse processo possa parecer um crescimento uniforme e contínuo, na realidade, o ritmo do crescimento varia para cada professor.

Esse é um processo que depende do tempo, das experiências vividas, das oportunidades, do apoio de outros, da forma pessoal de reagir e lidar com obstáculos, dentre outras variáveis. Baird (1997) acrescenta que o processo de mudança envolve: a) o conhecimento do ensino (sua natureza, técnicas e características pessoais); b) a consciência de como se está ensinando (avaliação da natureza, do contexto e do como está progredindo o ensino); e c) o controle sobre como se está ensinando (tomada de decisões adequadas quanto ao enfoque, ao processo e aos resultados do ensino).

A literatura e os dados coletados nesta investigação evidenciam que, geralmente, os professores de História tendem a trabalhar sozinhos. Isso se deve a inúmeros fatores, como, por exemplo, falta de tempo para estar com colegas devido à extensa carga horária e falta de estímulo.

O professor isolado não pode ser mais o sujeito nem o objeto da renovação da escola. Estas mudanças exigem um ambiente pedagógico favorável, capacidade de abertura e de interação nas relações com os colegas, na organização do trabalho, na tomada de decisões, na ajuda mútua, nos contatos com o exterior.

Essa visão implica também que os professores não se isolem e que abordem as suas próprias necessidades, problemas e interesses formativos numa perspectiva colaborativa e no contexto da escola, ou seja, inseridos num enquadramento mais vasto de desenvolvimento organizacional e curricular.

Concordamos com Stein *et al* (1998) e Ferreira (2003) ao afirmar que intervir e ajudar os professores a irem além do isolamento requer novas formas de agir. É preciso ampliar a autonomia e o poder de decisão dos professores.

Assim, o desenvolvimento profissional do professor envolve uma constante inter-relação entre mudanças nos saberes, práticas e atitudes.

Como Pehkonen e Torner (1999) e Ferreira (2003) essa investigação evidenciou que o suporte, o espaço para compartilhar experiências e a vivência de situações criativas e que conduzam à reflexão são algumas das condições que favorecem o processo de desenvolvimento profissional e a mudança do professor.

Como demonstraremos nos próximos capítulos, o grupo pesquisado nesta investigação leva-nos a validar essas ideias. Professores comprometidos com seu trabalho, abertos à mudança, que se sentem desafiados com a inserção das TICE em sua prática e/ou que percebem uma incoerência entre seus propósitos e práticas e algum novo conhecimento mostram-se mais propícios a mudanças significativas e duradouras.

Compreendemos que o contexto no qual o professor está inserido possui ampla importância. Um professor que trabalha em três turnos em diferentes escolas, por exemplo, dificilmente terá tempo disponível para refletir sobre sua prática, seus propósitos para os alunos e para si mesmo enquanto profissional. Por outro lado, um professor envolvido em um contexto que lhe permita esquematizar com tranquilidade suas aulas, discuti-las e compartilhar suas dificuldades com colegas engajados em um trabalho coletivo terá condições muito mais favoráveis ao desenvolvimento. Entretanto, essas condições não são determinantes. O professor do primeiro exemplo poderia decidir dedicar seus finais de semana ao estudo e à reflexão de sua prática (como acontece com o grupo pesquisado nesta investigação). E por outro lado, o professor do segundo exemplo poderia não sentir a necessidade nem a vontade de alterar ou aperfeiçoar sua prática docente.

Para vários autores (por ex. HARGREAVES, 1998; THOMPSON, 1992), a mudança do professor só ocorre se ele quiser mudar, pois ninguém muda ninguém, no sentido de que a mudança vem, em grande parte, de dentro de cada um e, para que tal aconteça, ela tem de ser desejada.

Desse modo, o processo de desenvolvimento profissional envolve a ideia de aprender e de assumir sua autoria no processo de aprendizagem. Entendemos que esse depende do descontentamento do professor com seus conhecimentos e/ou prática docente atuais, ou ainda do

desejo de crescer profissionalmente. Não é possível crescer, aprender ou decidir pelo professor. É ele quem precisa sentir-se motivado e mobilizado para agir.

Nesse sentido, para Day (1999), a mudança não é algo que possa ser forçado, pois:

É o professor quem desenvolve (ativamente) e não é o professor quem é desenvolvido (passivamente). A mudança que não for interiorizada, provavelmente não passa de 'cosmética' e é apenas temporária. A mudança, em níveis cada vez mais profundos, envolve a modificação ou a transformação de valores, atitudes, emoções e percepções que orientam a prática - cuja ocorrência é pouco provável se o professor não se sentir dentro das situações e com sentido de posse dos processos de tomada de decisão (p. 98).

O desenvolvimento profissional é um processo que podemos estimular, e para o qual podemos colaborar e contribuir, porém, não é possível controlar completamente, uma vez que cada professor se desenvolve à sua maneira, em seu tempo, de acordo com sua forma peculiar de reagir às experiências e saberes que socialmente vai construindo. Está vinculado à ideia de aprender e mudar, e, como tal, depende em grande medida da vontade do professor, a consciência de suas próprias concepções, ações e sua influência sobre a prática docente, bem como o monitoramento desta, tendo em vista seus propósitos. Nesse sentido, o grupo de trabalho colaborativo – professores e pesquisadores trabalhando por um objetivo comum – se apresenta como um contexto privilegiado para desencadear e sustentar mudanças significativas.

Mudar é aprender e praticar o que se aprendeu. É construir conhecimentos, estratégias, atitudes distintas das até então conhecidas e incorporá-las à sua prática docente. Dessa forma, a mudança a que nos referimos relaciona-se a todos os elementos envolvidos no seu desenvolvimento profissional. Trata-se, portanto, de uma mudança de saberes que se reflete na prática docente.

Podemos dizer que há mudança quando o professor efetivamente se envolve com um novo conhecimento e, acreditando em seu valor, persiste em apropriar-se dele para, então, adaptá-lo à sua prática cotidiana e o avalia, analisa, repensa e refaz.

### **3. Conceito de desenvolvimento profissional dos professores de História adotado nesta pesquisa**

Em meio a tantas definições e utilização do termo desenvolvimento profissional de professores, consideramos ser de suma importância esclarecer o sentido deste construto adotado nesta investigação para evitar, ou, pelo menos, diminuir dificuldades ou confusões na compreensão desse tema. É preciso ressaltar, entretanto, que não entendemos uma definição como algo estático e imutável, mas, sim, como uma construção que representa nossa

compreensão atual acerca de um tema e que pode se transformar à medida que aprofundamos nossos estudos e nossas práticas. Ela se presta, portanto, a delimitar provisoriamente o campo de ideias relacionadas a um construto de modo a criar uma base comum de compreensão.

Nesse sentido, nesta investigação, adotaremos o construto desenvolvimento profissional de professores de História para fazer referência ao processo que envolve a aprendizagem de novos conhecimentos e habilidades que, processualmente, passam a se refletir no discurso, nos saberes e na prática do professor. Esse processo é influenciado por fatores pessoais, motivacionais, sociais, cognitivos e afetivos. As características do indivíduo, sua personalidade, sua motivação para mudar, os estímulos ou pressões que sofre socialmente e sua própria cognição e afeto possuem importante impacto sobre o processo.

Entendemos que o processo de desenvolver-se profissionalmente compreende duas vertentes: uma, de desenvolvimento pessoal; outra, de desenvolvimento de conhecimentos, atitudes, habilidades e competências específicas (OLIVEIRA, 1997).

Reconhecemos o desenvolvimento profissional como um processo complexo, permeado por numerosos fatores – idiossincráticos, sócio-culturais, psicológicos, afetivos, cognitivos difíceis de conhecer e influenciar. Entretanto, entendemos que, à medida que o professor dilata seus saberes e se depara com inúmeras possibilidades de desenvolver sua prática, ele mesmo se torna consciente e capaz de buscar as condições necessárias para desenvolver-se profissionalmente.

Não basta oferecer cursos de formação, capacitações e oportunidades de aprendizagem ao professor de História. É também preciso estimulá-lo e ouvi-lo, reconhecendo suas necessidades e experiências, como ponto de partida para qualquer proposta de desenvolvimento profissional; é preciso, ainda, que ele se torne agente de sua própria aprendizagem e mudança.

Em síntese, na perspectiva desta investigação, o desenvolvimento profissional do professor de História é entendido como um processo de aprendizagem e mudança que influencia e é influenciado pelas experiências, práticas e saberes construídos socialmente ao longo de toda sua trajetória profissional.

## CAPÍTULO II

### GRUPO DE TRABALHO COLABORATIVO

Neste capítulo, buscamos na literatura os elementos para compreender melhor os diferentes tipos de relacionamento e interação que um grupo pode manter e, em especial, a colaboração entre seus integrantes. Traçamos um quadro comparativo entre cooperação e colaboração e definimos o significado do grupo colaborativo nesta pesquisa. Evidenciamos algumas pesquisas acerca do tema, dialogando com a presente pesquisa. Analisaremos o trabalho colaborativo como ferramenta para o desenvolvimento profissional e o trabalho colaborativo mediado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação Aplicadas à Educação. A partir da revisão realizada, construímos nossa leitura de grupo de trabalho colaborativo. Não apenas uma definição do termo, mas uma visão de seu potencial, seus riscos e desafios, seus limites e dificuldades.

#### 1. Grupo de trabalho

O grupo é entendido como um conjunto conhecido de pessoas que são interdependentes na tentativa de realização de objetivos comuns, o que cria, no grupo, um processo de interação entre pessoas que se influenciam reciprocamente.

Zanella e Pereira (2001) destacam que o agrupamento caracteriza-se por um conjunto de pessoas que partilha um mesmo espaço e interesses comuns, podendo vir a tornar-se um grupo. A passagem de um agrupamento a um grupo propriamente dito resultaria, segundo os autores, da transformação de interesses comuns em interesses em comum; isto é, os integrantes de um grupo reúnem-se em torno de uma tarefa e de um objetivo comum ao interesse de todos. Além dessa peculiaridade, os autores enumeram outras características de um grupo: forma uma nova entidade, com leis e mecanismos próprios; garante, além de uma identidade própria, as identidades específicas; preserva a comunicação; garante espaço, tempo e regras que normatizam a atividade proposta; organiza-se em função de seus membros e esses se organizam em função do grupo; apresenta duas forças contraditórias, uma tendente à coesão e outra à desintegração; apresenta interação afetiva e distribui posições de modo hierárquico.

Para esses autores, o grupo é entendido como uma forma de relacionar-se, na qual se destaca um sentido compartilhado que não prevê o que dali surgirá, mas que tem como característica necessária o engajamento de todos, embora isso não necessariamente signifique

concordância. Esse conceito de grupo centra-se nas relações que os sujeitos estabelecem e, para que estas não esmoreçam ou se desfaçam, é preciso que os sujeitos estejam de fato engajados na construção de tais relações.

Robbins (2002, p. 250) define grupo como dois ou mais indivíduos, interdependentes e interativos, que se juntam visando à obtenção de um determinado objetivo. O autor considera que grupos e equipes não são a mesma coisa e, de acordo com a sua definição, grupo de trabalho é aquele que interage basicamente para compartilhar informações e tomar decisões para ajudar cada membro com seu desempenho em sua área de responsabilidade.

Nesse sentido, para Gahagan (1976, p. 126), o grupo deve ser focalizado como uma entidade. De acordo com a autora, uma coleção de pessoas é um grupo quando suas atividades se relacionam mutuamente, de uma forma sistemática, para um determinado fim. As características da estrutura de um grupo e a base funcional de sua existência podem afetar o seu modo de operação tanto quanto o podem afetar as características dos indivíduos que o formam (GAHAGAN, 1976, p. 125).

O conceito de grupo é utilizado nesta investigação para ressaltar que um grupo pode se constituir em algo mais do que uma equipe. Para nós, a característica fundamental do grupo é o trabalho coletivo que desenvolve, tendo em comum um conjunto de interesses que os mobilizam.

Trabalhar em grupo traz quase sempre motivação para cada um dos membros, pois seu trabalho vai ser notado, comentado e avaliado por pessoas de uma comunidade da qual ele faz parte. Além disso, ao expressar suas ideias em palavras para poder se comunicar com os outros membros, o participante trabalha ativamente seus conceitos, refletindo sobre eles e refinando-os, trazendo uma melhoria à qualidade do trabalho e do aprendizado.

Por meio da organização em grupo, os integrantes (no caso desta investigação, seis professores de História pertencentes a uma escola da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte) puderam vivenciar novas aprendizagens que possibilitaram a geração de ações direcionadas ao aperfeiçoamento, à melhoria e ao crescimento de todos os envolvidos no processo.

## **2. Cooperação e colaboração**

*Um dos paradigmas mais prometedores que surgiram na idade pós-moderna é o da colaboração, enquanto princípio articulador e integrador da ação, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação (HARGREAVES, 1998, p. 277).*

Há algum tempo, os conceitos de trabalhos em grupo, aprendizagem cooperativa e colaboração, dentre outros, têm sido utilizados de forma mais significativa no contexto da pesquisa educacional (MENEZES, 2007; HARGREAVES, 2001; RAYMOND e LEINENBACH, 2000; PEHKONEN e TONER, 1999; STEIN *et al.*, 1998).

Entretanto, muitas vezes, esses termos são utilizados de forma unívoca. Em dicionários da língua portuguesa, por exemplo, os conceitos de cooperação e colaboração aparecem como sinônimos.

Há pesquisadores que acreditam que o termo cooperação é mais abrangente, com distinções hierárquicas de ajuda mútua, ao passo que, na colaboração, existe um objetivo comum entre as pessoas que trabalham em conjunto sem uma hierarquia (NITZKE, CARNEIRO e GELLER, 1999).

De acordo com Dillenbourg *et al* (1996), na cooperação, os membros do grupo dividem o trabalho, resolvem individualmente e então agrupam os resultados parciais na produção final. A diferença entre a cooperação e a colaboração pode ser traduzida pelo modo como é organizada a tarefa pelo grupo. Para eles, na colaboração, todos trabalham em conjunto, sem distinções hierárquicas, em um esforço coordenado, a fim de alcançarem o objetivo ao qual se propuseram. Já na cooperação, a estrutura hierárquica prevalece e cada um dos membros da equipe é responsável por uma parte da tarefa.

Os mesmos autores sublinham ainda que não é o fato de a tarefa ser ou não distribuída que distingue a cooperação da colaboração, mas, sim, a forma como é dividida. Na cooperação, a tarefa é decomposta em subtarefas independentes e a coordenação é apenas necessária no momento de agregar os resultados parciais. Na colaboração, os processos cognitivos podem ser divididos em partes interdependentes, mas a atividade é sincronizada e coordenada de maneira a construir e manter uma concepção partilhada do problema.

De acordo com Ted Panitz (1996), a colaboração é uma filosofia de interação e um estilo de vida pessoal, enquanto que a cooperação é uma estrutura de interação projetada para facilitar a realização de um objetivo ou produto final. Em contrapartida, a cooperação apresenta-se como um conjunto de técnicas e processos que grupos de indivíduos aplicam para a concretização de um objetivo final ou a realização de uma tarefa específica. É um processo mais direcionado do que o processo de colaboração.

Torres, Alcantara e Irala (2004, p. 6), ao analisarem as características dos construtos cooperação e colaboração, sintetizam que esses conceitos designam atividades de grupo que

pretendem um objetivo em comum. Apesar de suas diferenciações teóricas e práticas, ambos os conceitos derivam de dois postulados principais: de um lado, da rejeição ao autoritarismo, à condução pedagógica com motivação hierárquica, unilateral. De outro, trata-se de concretizar uma socialização não só *pela* aprendizagem, mas principalmente *na* aprendizagem. Dessa forma, estes dois propósitos se organizariam mediante um instrumento que equaciona a comunicação com tais características: trata-se de uma comunicação direta, contínua, construtiva.

Rockwood (1995) distingue esses dois termos pelo papel do docente. Enquanto na aprendizagem cooperativa o instrutor é o centro de autoridade na classe, com tarefas de grupo normalmente mais fechadas e tendo frequentemente respostas específicas, por outro lado, na aprendizagem colaborativa, frequentemente, são determinadas tarefas mais em aberto, complexas.

Para Wagner (1997) e Day (1999), a colaboração representa uma forma particular de cooperação, que envolve trabalho conjuntamente realizado, de modo que os atores envolvidos aprofundem mutuamente o seu conhecimento. Por outro lado, este autor usa a noção de cooperação para designar toda a investigação educacional realizada nas escolas, mesmo aquela em que os investigadores se limitam apenas a usar professores e alunos como fontes de dados. Para Day (1999), enquanto na cooperação as relações de poder e os papéis dos participantes no trabalho cooperativo não são questionados, a colaboração envolve negociação cuidadosa, tomada conjunta de decisões, comunicação efetiva e aprendizagem mútua num empreendimento que se foca na promoção do diálogo profissional.

A colaboração envolve mudanças nas formas estabelecidas de convívio e hierarquia, uma vez que não pode ser imposta, mas precisa ser construída. Ao contrário das formas típicas de autoridade atribuídas aos papéis e relacionamentos institucionais, esse tipo de relacionamento propõe a incorporação de múltiplas perspectivas e o envolvimento dos indivíduos em um clima tal que sintam vontade de compartilhar suas diferenças e semelhanças.

Dillenbourg (1999) revisa vários critérios que definem as interações colaborativas. O primeiro critério é que uma situação de colaboração deve ser bastante interativa. O grau de interatividade entre semelhantes não é definido pela frequência de interações, mas pela extensão de como estas interações influenciam os processos cognitivos dos semelhantes. O segundo critério é que “fazer algo junto” sugere bastante sincronismo na comunicação, enquanto cooperação é frequentemente associada com comunicação assíncrona. Outra característica de interações colaborativas é que elas são negociáveis. Além de negociar a tarefa, colaboradores normalmente têm a possibilidade de negociar como também interagir.

Sobre os objetivos em um trabalho de colaboração, Boavida e Ponte (2008) evidenciam que:

para que haja um projeto coletivo, tem de existir um objetivo geral, ou pelo menos, um interesse comum, partilhado por todos. Um trabalho colaborativo não depende só da existência de um objetivo geral comum. As formas de trabalho e de relacionamento entre os membros da equipe têm, igualmente, que ser propiciadoras do trabalho conjunto. Se os participantes não se entendem neste ponto, mesmo com objetivos comuns, o trabalho não poderá ir muito longe (p. 5).

Uma questão polêmica neste contexto é se é indispensável ou não que haja objetivos comuns para que a colaboração aconteça. Os professores, em sua maioria, já se agrupam por se identificarem em alguma medida com um objetivo coletivo. Mas, em meio a este objetivo geral, existem também os objetivos mobilizados individualmente.

Nesse sentido, um participante num projeto de trabalho colaborativo tem de assumir um mínimo de protagonismo, não se reduzindo, por exemplo, o seu papel ao de um mero fornecedor de dados a outros participantes (BOAVIDA e PONTE, 2008, p. 6).

Nesta investigação, procuramos ouvir os objetivos de cada integrante do grupo, buscando coletivamente estratégias e ações para alcançá-los.

Entendemos como Castle (1997), que o êxito de um projeto colaborativo não requer que todos os intervenientes participem de modo semelhante nas diversas atividades, ou que todos obtenham, com o projeto, benefícios equivalentes. Para esta autora, a chave da colaboração está, antes, na natureza da interação entre os participantes, nos modos pelos quais respondem ao “amplo objetivo comum” (p. 67), como “respondem uns aos outros, aprendem uns com os outros, e negociam a sua relação” (p. 60). Desse modo, mais do que quaisquer outros aspectos, a autora valoriza, sobretudo, as questões de relacionamento entre os membros do grupo.

Desse modo, a colaboração aponta para a ação conjunta e comprometida com determinados objetivos, o intercâmbio de informações e a partilha de ideias e de conhecimentos. A atividade colaborativa pressupõe a construção de um ambiente compartilhado, onde são fundamentais os processos reflexivos, de resolução de problemas e de construção coletiva.

O grupo estuda, reflete e produz conhecimento a partir das dificuldades encontradas por seus componentes em sua prática cotidiana, sempre com o objetivo de superá-las coletivamente. Essa forma permite ao grupo criar condições para o crescimento profissional dos envolvidos, na medida em que amplia seus conhecimentos, experiências e habilidades.

Na presente tese, a composição de um grupo de trabalho colaborativo exerce esta dupla função – é tanto um contexto propício quanto uma ferramenta útil – na tarefa de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor.

Ferreira, A.C. (2003) caracteriza o trabalho colaborativo, como aquele em que

- a) a participação é voluntária e todos os envolvidos desejam crescer profissionalmente;
- b) a confiança e o respeito mútuo fundamentam todo o trabalho;
- c) os participantes trabalham juntos (co-laboram) por um objetivo comum, construindo e compartilhando significados acerca do que estão fazendo e do que isso significa para suas vidas e para sua prática;
- d) os participantes se sentem à vontade para se expressar livremente e estão dispostos a ouvir críticas e a mudar;
- e) não existe uma verdade ou orientação única para as atividades. Cada participante pode ter diferentes interesses e pontos de vista, aportando distintas contribuições, ou seja, existirão diferentes níveis de participação.

Todas essas características vão ao encontro de nossa concepção de colaboração. E, baseando-se nessas particularidades identificadas no grupo de trabalho colaborativo, investigado pela autora supracitada, podemos dizer que o grupo de professores de História, foco desta investigação, também se caracterizou como colaborativo.

Hargreaves (1998, p. 216) destaca mais duas características imprescindíveis ao trabalho colaborativo: a espontaneidade e a imprevisibilidade. Abaixo estabelecemos um breve paralelo entre as características das relações de trabalho em colaboração dos professores com os seus colegas, de acordo com Hargreaves (1998, p. 216, 217), e características desta investigação:

Quadro 2: Características das relações de trabalho em colaboração dos professores com os seus colegas

Características segundo Hargreaves	A pesquisa atual
Espontâneas – estas relações partem principalmente dos próprios professores, enquanto grupo social. Podem ser apoiadas e facilitadas administrativamente. Evoluem a partir da própria comunidade docente e são sustentadas por ela.	Nesta pesquisa, o interesse por refletir o papel das TICE no Ensino de História partiu do desejo dos professores de História da escola EMPEP. O grupo passou a se reunir mensalmente, aos sábados. A administração da escola teve um papel facilitador, na medida em que considerava esses encontros como preparação pedagógica.
Imprevisíveis – uma vez que os professores exercem discricção e controle sobre aquilo que desenvolvem, os resultados da colaboração são muitas vezes incertos e dificilmente previsíveis.	Apesar de ter uma organização prévia, os encontros eram marcados pela imprevisibilidade e pelas negociações.

A própria relação entre as pessoas é tão imprevisível que, numa conversa, cada um dos interlocutores forma ideias que não existiam antes ou, até mesmo, leva adiante ideias que já estavam presentes. Não há como prever, rigorosamente falando, o desfecho de uma conversa nem, tampouco, a relação entre as pessoas, pois estas estão continuamente moldando-se e remoldando-se umas às outras (ELIAS, 1994).

Sintetizando a literatura acerca do tema, Boavida e Ponte (2008, p. 7) enumeram três outros elementos essenciais ao trabalho colaborativo:

- a) A necessidade de confiança - a confiança é fundamental para que os participantes se sintam à vontade em questionar abertamente as ideias, valores e ações uns dos outros, respeitando-os e sabendo, igualmente, que o seu trabalho e os seus valores são respeitados.
- b) O diálogo - é fundamental que seja aceite a voz pessoal, decorrente da experiência, e, por outro lado, é necessário ter sempre presente que nenhuma ideia é definitiva.
- c) A negociação - é preciso ser capaz de negociar objetivos, modos de trabalho, modos de relacionamento, prioridades e até significados de conceitos fundamentais. Esta negociação permeia o projeto do princípio ao fim, sendo fundamental nos inevitáveis momentos de crise.

Consideramos que esses elementos são essenciais. Nesta investigação, observamos esses aspectos durante todo o processo vivido pelo grupo colaborativo e retomaremos cada um desses elementos na análise dos dados.

Colaborar não é fácil nem simples. Não basta, meramente, organizar encontros entre os participantes para que a colaboração ocorra naturalmente. Um dos desafios centrais da pós modernidade não é meramente o de fazer com que a colaboração entre professores funcione: é também o de discutir para que ela serve e o que está em causa para além dela (HARGREAVES, 1998, p. 83).

O que define um grupo de trabalho como colaborativos são as estratégias utilizadas e o relacionamento entre seus membros. Qualquer número de pessoas (mais que duas) pode colaborar. Seja constituindo um grupo informal ou um grupo mais formal mantido por uma entidade, seja com parceiros vindos de uma mesma instituição ou não, seja com parceiros de mesma posição (ex. professores do ensino médio) ou não (ex. professores de diversos níveis junto com pesquisadores). Um grupo que escolhe trabalhar junto, que define coletivamente seus propósitos e formas de ação, que toma decisões e que procura solucionar problemas coletivamente, baseado no respeito, na confiança, na reciprocidade e na igualdade, pode ser considerado um grupo de trabalho colaborativo (FERREIRA, 2003, p. 78).

Como afirmam Bickel e Harttrup (1995), em um grupo de trabalho colaborativo envolvendo pesquisadores e professores, torna-se necessário repensar os papéis e as posições hierárquicas normalmente desempenhados. Não necessariamente serão os pesquisadores a liderança mais interessante e adequada para o grupo nem a única fonte de “conhecimento confiável é válido”, da mesma forma, não serão os professores os executores de propostas ou meros receptores bem intencionados. As posições e os papéis precisarão ser definidos e redefinidos de acordo com o momento vivido pelo grupo, com as características pessoais dos participantes e suas necessidades.

Um ponto relevante na constituição de grupos de trabalhos colaborativo é, a nosso ver, a percepção da participação no grupo como fonte de aprendizagem. Ou seja, o grupo torna-se o contexto no qual são criadas oportunidades para o professor explorar e questionar seus próprios saberes e práticas, bem como aprender, a partir dos saberes e práticas de outros professores, permitindo-lhe aprender através do desafio das próprias convicções. Como bem afirmam Cochran-Smith e Lytle (1999, p. 279):

a imagem fundamental é a de professores e outros trabalhando juntos para investigar suas próprias afirmações, seu próprio ensino e desenvolvimento do currículo e as políticas e práticas de suas próprias escolas e comunidades. Isso significa que a aprendizagem do professor começa necessariamente pela identificação e crítica das próprias experiências, afirmações e crenças.

Com esta visão, esperamos romper com a visão dicotômica ainda muito presente em pesquisas e propostas de formação continuada: nem entendemos que a universidade e a teoria nela produzida sejam as únicas fontes de produção de conhecimento e detentores da verdade sobre o ensino, nem concordamos que basta dar aos professores oportunidade para experimentar e aprender com professores *experts* (visão do “conhecimento na prática” conforme Cochran-Smith e Lytle, 1999) para que o desenvolvimento profissional ocorra. É na fronteira entre essas duas perspectivas que nos parece estar uma visão alternativa para o processo de desenvolvimento profissional: na combinação dos conhecimentos de ambas as culturas (acadêmica e escolar), sem supervalorizar uma em detrimento da outra, mas utilizando-as de forma complementar, aproveitando o melhor em cada uma.

O grupo de trabalho colaborativo pareceu-nos ser um contexto privilegiado para realizar esta tarefa e contribuir para o desenvolvimento profissional dos participantes. Mais que a mera reunião de professores e pesquisadora, ele foi entendido como um grupo que, reunido voluntariamente em torno de objetivos comuns, se apoia mutuamente e favorecendo o movimento de reconstrução do grupo e da própria identidade profissional de cada um dos membros.

Nesta tese, utilizaremos o termo 'trabalho colaborativo' para designar o tipo de relacionamento no qual cada indivíduo participa da maioria das decisões relativas ao planejamento das atividades e tarefas a serem realizadas, assim como dos momentos de reflexão sobre o processo vivido pelo grupo; e o faz consciente de que é algo realmente importante para ele, algo que tanto beneficia o grupo como um todo, quanto a ele diretamente. Nesse sentido, o trabalho colaborativo pode proporcionar aos professores envolvidos oportunidades de refletir, decidir, articular e discutir seu conhecimento profissional, além de possibilitar que eles próprios experimentem novas formas de pensar e praticar o Ensino de História.

### **3. O grupo colaborativo como ferramenta para o desenvolvimento profissional**

*Na altura do campeonato, eu não sei dizer se quando estou pensando sozinho estou pensando sozinho mesmo... Eu não sei mais quando estou escrevendo uma coisa que é pensamento meu ou se eu estou na verdade dando continuidade ao que o grupo tem pensado e que eu estou fazendo parte. Mariano*

Como evidencia a fala do professor Mariano, a autoria nos ambientes colaborativos frequentemente reflete a voz de mais de um autor; as construções acontecem naturalmente entre os sujeitos participantes e a autoria de um se transforma na autoria de muitos, desenvolvendo uma autoria coletiva (AXT *et al*, 2003).

A colaboração envolve mudanças nas formas estabelecidas de convívio e hierarquia, uma vez que não pode ser imposta, mas precisa ser construída. Ao contrário das formas típicas de autoridade atribuídas aos papéis e relacionamentos institucionais, esse tipo de relacionamento propõe a incorporação de múltiplas perspectivas e o envolvimento dos indivíduos em um clima tal que sintam vontade de compartilhar suas diferenças e semelhanças.

Para Day (1999), nas culturas colaborativas, as relações de trabalho tendem a ser espontâneas, voluntárias e orientadas para o desenvolvimento dos envolvidos. Nestas culturas, os professores usam o seu juízo arbitrário para iniciar tarefas ou para responder seletivamente às exigências externas. Este mesmo autor afirma que a parceria entre professores não é fácil e exige o estabelecimento e a manutenção de relações duradouras, como a produção de um novo discurso pedagógico, mais do que apenas uma atitude de consumidores de conhecimento produzido pela investigação educacional. Nesse sentido, a colaboração entre os professores, pode ser o caminho para a realização pessoal, na profissão docente e para a inovação e a qualidade do ensino.

O conhecimento é produzido socialmente. Entendemos, assim, que os profissionais têm muito a oferecer uns aos outros e que a troca de experiências e a partilha de saberes são essenciais. Dessa forma, o trabalho colaborativo, como forma de relacionamento que privilegia o respeito mútuo, a parceria, o estabelecimento de propósitos comuns e a diluição da hierarquia é uma ferramenta para o desenvolvimento profissional de professores de História.

Nóvoa (1995, p.26) enfatiza que a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente.

Outra característica do trabalho colaborativo no desenvolvimento profissional de professores é que ele tem a ação docente como centro; o grupo se reúne para resolver problemas da prática docente, criar alternativas e alcançar propósitos compartilhados. Cada ação exige deliberações e, frequentemente, precisa considerar diversas perspectivas individuais e orientações institucionais. O diálogo sustentado, necessário para essa deliberação, promove a aprendizagem na medida em que o grupo luta para atingir propósitos compartilhados e solucionar problemas que vão ocorrendo.

A partir do conceito de desenvolvimento profissional adotado por Garcia, M. (1999, p.144) - como o conjunto de processos e estratégias<sup>7</sup> que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência - consideramos que o grupo de trabalho colaborativo pode ser um espaço desencadeador e propício para que essas reflexões ocorram.

No Brasil, encontramos vários estudos nos quais a ideia da colaboração na formação e no desenvolvimento profissional dos professores é um elemento importante. Ferreira, A. C. (2003, p. 103 - 105) mapeou os trabalhos desenvolvidos na última década no âmbito da pesquisa educacional (ver anexo I).

Na maioria das pesquisas citadas, percebemos o interesse pela parceria professor-pesquisador como um elemento central. Em alguns estudos apenas, o pesquisador analisa uma experiência de colaboração da qual não faz parte ativa, mas somente participa como observador.

---

<sup>7</sup> Os processos e as estratégias usadas no grupo pesquisado serão descritos detalhadamente no capítulo de metodologia.

Em alguns trabalhos, percebemos o destaque dado também à aprendizagem do pesquisador e não apenas do professor (ou professores) envolvido(s). A pesquisa-ação é a metodologia adotada por vários deles e a construção coletiva de conhecimento é comum a quase todos. Os resultados apontam para uma mudança paradigmática em relação à visão de formação continuada, no sentido de tornar-se mais próxima da ideia de desenvolvimento profissional. Dessa forma, passamos a ter professores e pesquisadores, ou professores e professores, ou ainda professores e futuros professores aprendendo juntos e negociando significados em um processo coletivo e compartilhado de produção de novos saberes.

Apresentamos, a seguir, algumas pesquisas realizadas entre 2003 e 2008, visando identificar pesquisas mais recentes e sua forma de tratar a temática em questão (desenvolvimento profissional e colaboração).

Quadro 3: Pesquisas acerca do desenvolvimento profissional de professores e colaboração, realizadas entre 2003 e 2008.

Calzolarineto (2003)	Esta investigação se insere no contexto de um processo de formação continuada de professores, desenvolvido no grupo de pesquisa do Programa de Ensino do Projeto Flora Fanerogâmica, do Estado de São Paulo, e objetivou analisar o desenvolvimento profissional de uma das professoras integrantes deste grupo, a partir de seus relatos verbais sobre o desenvolvimento de seu pensamento. Calzolarineto empregou o conceito de colaboração de Mizukami <i>et al</i> (2002). O autor desenvolveu o estudo de caso, organizando em focos de análise. Os focos foram: o papel do professor; o papel do aluno na aprendizagem; o conhecimento escolar: conteúdo e forma e a contribuição do ‘outro - coletivo’ na construção profissional: os pares e os ‘especialistas’. Para o autor, a colaboração entre pesquisadores possibilitou e catalisou as mudanças vivenciadas pela professora.
Ferreira (2003)	A autora realizou estudos de caso com professores de Matemática de escolas públicas de Campinas. O objetivo da tese foi de investigar, de uma perspectiva qualitativa, a interação entre o conhecimento profissional do professor, sua metacognição e sua prática pedagógica em um contexto de trabalho colaborativo. Evidenciou que a participação nesse grupo efetivamente contribuiu na ampliação dos saberes profissionais e no desenvolvimento dos processos metacognitivos dos professores. Ainda que as mudanças sejam pequenas, foi possível avaliar o potencial do trabalho colaborativo no desenvolvimento profissional desses professores.
Costa (2004)	Constituiu um grupo colaborativo de professores de Matemática voltados para a utilização das TICE e discussões de temáticas referentes ao ensino de Matemática. Observou como o processo vivido alterou a cultura docente e como influenciou o desenvolvimento profissional desses professores.
Vicentini (2006)	Este trabalho discute a temática “desenvolvimento profissional docente”, focalizando o trabalho coletivo como recorte de análise. Diante disso, esta pesquisa teve como objetivo identificar e analisar os elementos que promovem o desenvolvimento profissional dos professores. Para tanto, foi narrada a experiência de trabalho coletivo, vivenciada por um grupo de trabalho (GT) de professores da Rede Municipal em Campinas/SP. A autora identifica dois eixos temáticos que se revelaram ser de natureza distinta. O primeiro refere-se aos momentos em que os professores explicitam a importância de trabalharem coletivamente, desvelando a interdependência e a colaboração entre pares como

	elementos essenciais do trabalho coletivo. Já o segundo eixo temático está relacionado com as implicações do trabalho coletivo, que são as possibilidades de aprendizagens que o coletivo pode proporcionar: circulação de conhecimentos e instigação da organização da escola, de forma a compreendê-la como espaço de potencialização do desenvolvimento profissional docente.
Rodrigues (2006)	Este estudo está circunscrito ao tema “formação de formadores” e investiga como a participação de um grupo de Assistentes Técnico-Pedagógicas (ATP), num grupo de pesquisa que integra a Universidade e a Escola, pode promover desenvolvimento profissional nos membros participantes. O problema desta pesquisa consiste em conhecer como um processo de trabalho colaborativo, que compreende a reflexão sobre a ação como eixo de desenvolvimento profissional e que implica intervenções e ações de construção no local de trabalho, permite conhecer e promover processos de desenvolvimento profissional dos Assistentes Técnico-Pedagógicos.
Meirinhos (2006)	Com base na metodologia de estudo de caso, Meirinhos (2006) estuda duas ações de formação de professores, creditadas, e realizadas na modalidade semipresencial, pelo Centro de Formação Contínua de Professores da Escola Superior de Educação de Bragança. A componente a distância da formação foi suportada pelas plataformas <i>ATutor</i> e <i>ACollab</i> , instaladas em integração e, através das quais, se criou um ambiente de interação e colaboração a distância. Do estudo dessas ações de formação, recolheu-se informação, recorrendo a vários instrumentos para tal fim. A análise dos dados recolhidos possibilitou a compreensão da susceptibilidade destas plataformas que mediatizam os processos de comunicação humana, para interagir e colaborar, através das diferentes ferramentas que integram. Igualmente, tornou possível a identificação de fatores condicionantes da aprendizagem colaborativa e a compreensão do modo como determinam o sucesso da formação. Analisou-se a relevância e a funcionalidade do modelo pedagógico implementado para promover a aprendizagem colaborativa.
Monteiro, Filomena (2007)	A pesquisa objetivou investigar a contribuição da formação inicial/continuada para os processos de desenvolvimento profissional de um grupo de professoras que já atuavam em escolas da rede pública nas séries iniciais do ensino fundamental. Nesse estudo, a formação inicial/continuada é considerada numa perspectiva de construção/reconstrução contínua, envolvendo múltiplas etapas, níveis e dimensões constitutivas da profissionalidade docente, juntamente com a questão organizacional, sendo assim um processo que se encontraria sempre inacabado. Privilegia a auto-formação, ou seja, a interioridade dos sujeitos em formação, valorizando suas experiências, suas interpretações e significados, visando à autonomia do professor. Em suas conclusões, a autora ressalta que a estratégia reflexivo-investigativa colaborativa apresenta-se como possibilidade para formadores de professores construir/reconstruir o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem profissional e, sobretudo, acompanhar, analisar e desencadear processos de desenvolvimento e aprendizagem em propostas de formação inicial/continuada.

Essas experiências reforçam a ideia de que a criação de grupos de trabalho colaborativo constitui-se um espaço propício ao desenvolvimento profissional de professores em geral. Pesquisadores e professores podem passar a se perceber como colegas, ambos interessados em uma mesma questão maior – o processo de ensino e aprendizagem de História. Partindo de uma situação real – originada na prática dos participantes – o grupo pode ampliar seus conhecimentos e construir estratégias para, então, voltar à prática, implementá-las e avaliá-las coletivamente.

Mizukami *et al.* (2002) apresentam, discutem e contribuem para a atual perspectiva de trabalho em formação de professores, tanto para a formação inicial, quanto para a formação continuada, construindo bases teórico-metodológicas, a partir de pesquisas em que a magnitude da influência do processo de parceria na promoção dos processos de desenvolvimento profissional caracteriza-se como a questão central.

A construção contínua dos saberes não ocorre de forma isolada. Ela deve se dar na parceria entre pessoas que estão em diferentes níveis de desenvolvimento profissional. Os desafios devem ser vencidos coletivamente, com cada participante do processo educativo apoiando os colegas e apoiando-se neles. Nesse processo, cada um oferece o que sabe e, estando aberto para ouvir e analisar posições diferentes das suas, adquire outras formas de ver o mundo, de se ver nele e de compreender seu papel no exercício profissional (MIZUKAMI *et al.*, 2002; p.43).

Nesse sentido, a formação de grupos, compostos por professores e pesquisadores acadêmicos em diferentes estágios de desenvolvimento profissional, numa perspectiva construtivista de criação de um espaço no qual estes profissionais possam estabelecer a troca e constituir-se, constituindo também o outro, é uma condição fundamental para o fortalecimento do desenvolvimento profissional de professores.

Entendemos que o conhecimento necessário para ensinar História com compreensão é gerado quando os professores são capazes de perceber suas classes e escolas como lugares para a investigação intencional e ao mesmo tempo consideram o conhecimento produzido em outras instâncias – universidades, pesquisas – como material para reflexão. Ou seja, quando se assumem co-autores de seu próprio desenvolvimento profissional e apoiam-se uns aos outros – pares e pesquisadores – na busca coletiva por um ensino de qualidade.

Dessa forma, no presente estudo, as TICE se constituem instrumentos pedagógicos que tanto assumem o papel de tema das discussões do grupo quanto funcionam como contexto no qual as atividades são realizadas, ou seja, são o foco de atenção do grupo, para o qual se direcionam as reflexões dos participantes, e ainda constituem o ambiente no qual as ações são realizadas. Os professores não só discutem o papel, o potencial e as contribuições das TICE, mas também aprendem a utilizá-la e se envolvem em situações nas quais o ambiente virtual é o contexto. Assim, promove-se um espaço de troca que facilita as capacidades reflexivas coletivas sobre a própria prática docente.

Sendo assim, a transformação desejada não é aquela ligada a uma simples mudança de atitudes ou escolha de novas metodologias, mas a que se relaciona com o desenvolvimento de

uma postura mais crítica diante da prática, fruto da reflexão acerca de seus próprios processos cognitivos e de sua influência sobre o contexto da sala de aula e no desempenho de seus alunos.

As TICE abrem múltiplas possibilidades para encorajar o trabalho colaborativo, já aparecendo em diversas pesquisas como ferramenta para esse trabalho. No capítulo seguinte, nos dedicaremos a explorar esse tema.

#### **4. O grupo de trabalho colaborativo dos professores de História da EMPEP**

Neste tópico, procuraremos desenvolver um primeiro contexto do grupo de trabalho colaborativo constituído por professores de História da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte – RME/BH –, foco desta investigação. Nos capítulos a seguir, detalharemos a metodologia adotada nesta pesquisa, a constituição e a consolidação do grupo, bem como o processo vivido por ele.

Os integrantes do grupo investigado são professores de História da Rede Municipal de Belo Horizonte, quase todos eles professores atuantes na Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti (EMPEP). Isso não se deu de forma previamente planejada, não sendo uma escolha intencional. Inicialmente pensávamos em reunir professores de História de diversas escolas. No entanto, como antes de a amostra ser escolhida houve a demanda de criação do grupo por parte dos professores de História da EMPEP, achamos interessante realizar a investigação com esse grupo. Como abordaremos mais adiante, foi essencial para o trabalho que a demanda partisse dos próprios professores.

A escolha por professores que lecionassem História se deu pelo fato de a pesquisadora ser professora de História e também atuar na RME/BH, e, principalmente, pela perspectiva de a pesquisadora continuar os estudos iniciados no Mestrado.

Ao escolher membros que atuam em uma mesma escola, estamos cientes das vantagens e desvantagens dessa decisão. Como Boavida e Ponte (2008, p. 12), sabemos que há a desvantagem de uma maior dificuldade em manejar os conhecimentos e recursos próprios do trabalho investigativo, mas há também vantagem da maior homogeneidade do grupo, que permite mais facilmente o estabelecimento de relações de proximidade e partilha entre os seus membros.

Nossa opção por professores de escolas públicas vem de nossa própria história como aluna e depois professora de escolas públicas, mas, principalmente, devido à importância de uma escola pública de qualidade para nosso país e pelo conhecimento que possuímos do atual estado

de abandono ao qual ela se encontra. Além disso, os professores que lecionam nessas escolas, obrigados muitas vezes a cumprir jornadas duplas ou triplas, são os que possuem menos possibilidades de estudo e desenvolvimento profissional.

Em relação à constituição do grupo de trabalho colaborativo, atentamos às seguintes orientações de Murphy e Lick (1998, p. 63): manter o tamanho máximo de seis participantes para o grupo<sup>8</sup>; estabelecer e manter uma agenda regular de reuniões; estabelecer normas do grupo na primeira reunião do grupo; realizar um resumo escrito de cada reunião do grupo; encorajar os membros a fazer registros pessoais para sua própria reflexão; dar a todos os membros do grupo um mesmo status; manter o foco sobre a temática; planejar com antecedência momentos de transição, feriados, recessos; avaliar a eficiência do grupo e estabelecer uma variedade de redes e sistemas de comunicação.

Refletimos cuidadosamente acerca dessas orientações e sua importância ao organizar nosso grupo colaborativo. Elas nos pareceram noções objetivas e valiosas nesta pesquisa. Ressaltamos, entretanto, que a colaboração não pode ser imposta. Ela é desenvolvida de acordo com a interação entre os integrantes do grupo, e o fato de seguir todas as observações acima não determina se o grupo será colaborativo ou não.

A necessidade da participação voluntária, do engajamento e da participação ativa nas decisões levantadas pela maioria dos autores e respaldadas por nossa própria experiência com professores nos parecem elementos chave para a constituição de um grupo de trabalho colaborativo.

---

<sup>8</sup> “Quanto maior o grupo, mais difícil é encontrar tempo comum para as reuniões de modo que todos os membros possam estar presentes. (...) Um indivíduo não sente o mesmo senso de pressão com cinco outros indivíduos do que se ele estivesse com 10 outros indivíduos. A intimidade de um pequeno grupo gera um relacionamento que dá suporte à alternância de liderança” (MURPHY e LICK, 1998, p. 51).

## CAPÍTULO III

### AS TICE NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

Este capítulo não tem a pretensão de realizar uma historicidade do tema Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação – TICE -, mesmo porque, nos últimos anos, vários estudos (como veremos ao longo do capítulo) se debruçaram sob essa tarefa. Contextualizaremos as TICE no desenvolvimento profissional de professores de História, temática ainda incipiente no Brasil. Descreveremos como as TICE serão entendidas nesta investigação e apontaremos algumas possibilidades de utilização (*Webquest, Blogue, e E-group*) no desenvolvimento profissional de professores de História.

#### 1. Contexto e definições

A sociedade contemporânea ou sociedade da informação tem como uma de suas características marcantes a velocidade com que as informações, por meio das tecnologias digitais, podem ser transmitidas em tempo real para todas as partes do mundo, atingindo um imenso contingente de pessoas e tornando possível o rompimento das fronteiras tempo e espaço. Observamos novos modos de socialização e mediações decorrentes da disponibilidade e utilização de artefatos técnicos extremamente sofisticados.

Nesse contexto, surge o termo TIC, resultado da fusão das Tecnologias de Informação, antes referenciadas como Informática, e as Tecnologias de Comunicação, referenciadas anteriormente como telecomunicações e mídia eletrônica. As tecnologias de informação e comunicação - TIC - envolvem a aquisição, o armazenamento, o processamento e a distribuição da informação por meios eletrônicos e digitais, como rádio, televisão, telefone e computadores, entre outros (MISKULIN, 1999).

Frequentemente encontramos na literatura expressões como: “vivemos uma revolução informacional”, “um novo mundo”, “transformações globais”. Vale ressaltar que o desenvolvimento e a aplicação das TIC foi um processo gradual ao longo dos tempos. A passagem de um estágio a outro não se dá por um mero processo de substituição. O processo é cumulativo, com rupturas e continuidades, em que cada nova fase de evolução condiciona a anterior a um nível de especialização, orientando-a para uma função determinada e intervenção específica.

As TIC instituem novos sistemas de relações sociais, organizacionais e escolares. Para Silva, B. (2001, p. 840), as TIC não são apenas meros instrumentos que possibilitam a emissão/recepção deste ou daquele conteúdo de conhecimento, mas também contribuem fortemente para condicionar e estruturar a ecologia comunicacional das sociedades. Cada época histórica e cada tipo de sociedade possuem uma determinada configuração que lhes é devida e proporcionada pelo estado das suas TIC, reordenando de um modo particular as relações espaço-temporais, nas suas diversas escalas (local, regional, nacional, global) que o homem manteve e mantém com o mundo, e estimulando e provocando transformações em outros níveis do sistema sócio-cultural (educativo, econômico, político, social, religioso, cultural).

As TIC modificam os tempos, os ambientes e as formas habituais de nos relacionarmos com o ensino e aprendizagem. Criam novas formas de interagirmos uns com os outros, novas formas de acesso ao saber e de construção do conhecimento.

A influência das TIC pode ser percebida em todas as áreas do conhecimento. Consequentemente, existe uma extensa literatura<sup>9</sup> sobre o tema e uma pluralidade de definições. É possível perceber certas ambiguidades terminológicas e limitações nas interpretações sobre as origens da tecnologia. Para Mill (2006, p. 24), isso é fruto da perda da historicidade do fenômeno tecnológico. Já para Reis (1995, p.41), a tecnologia tem uma natureza enigmática, na medida em que é um conceito com múltiplos significados, sujeito a diversas interpretações conforme os contextos, em grande parte, devido à gama de significados linguísticos que existe para a palavra.

Durante muitos anos, falava-se apenas no computador. Depois, com a evidência que os periféricos começaram a ter (impressoras, *plotters*, *scanners*), começou a falar-se em novas tecnologias de informação (NTI). Com a associação entre informática e telecomunicações, generalizou-se o termo Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Para Ponte (2000), temos um problema de terminologia.

Qualquer das designações é redutora, porque o que é importante não é a máquina, nem o fato de lidar com informação, nem o de possibilitar a sua comunicação a distância em condições francamente vantajosas. Mas não há, por enquanto, melhor termo para designar estas tecnologias (PONTE, 2000, p.63).

A expressão TICE vem sendo adotada por autores portugueses (como SILVA, B., 2000) no intuito de designar as Tecnologias de Informação e Comunicação Aplicadas à Educação.

---

<sup>9</sup> Sobre as origens do conceito de tecnologia ver Bertoldo (2004) e Vieira-Pinto (2005).

Consideramos essa expressão a mais adequada para ser utilizada em nossa investigação, visto que nosso foco é o papel pedagógico que estas tecnologias podem assumir.

A questão principal não é a escolha do termo por si só, mas como esse conceito é utilizado. Evitamos os conceitos sujeitos às flutuações da moda, atendo-nos ao desenvolvimento de concepções teóricas coerentes que fundamentem o uso do computador nas escolas.

Assim como Kenski (2003), entendemos que a evolução tecnológica não se restringe aos novos usos de equipamentos e/ou produtos, mas aos comportamentos dos indivíduos que repercutem nas sociedades, intermediados ou não pelos equipamentos.

Nesse sentido, usaremos, nesta investigação, o termo Tecnologias de Informação e Comunicação Aplicadas à Educação, ao referir-nos a toda forma de adquirir, gerar, armazenar, transmitir, processar e reproduzir informação a todas as ferramentas de comunicação e recursos tecnológicos, como vídeo, câmera, etc. Nesta investigação, todas as variáveis e os aspectos envolvidos nesse processo são de natureza essencialmente pedagógica. Estaremos, também, igualmente atentos às mudanças que se operam nos sujeitos e nos ambientes em que se faz uso das TICE, conforme assinado por Kenski (2003).

Como Almenara (1996), identificamos as seguintes características das TICE:

- Imaterialidade – sua matéria-prima é a informação e a possibilidade dos indivíduos criarem sem necessidade de que exista uma referência externa, permitindo uma maior liberdade para a elaboração e criação.
- Interatividade – interação sujeito-máquina – permite que o usuário não só possa elaborar mensagens, mas decidir a sequência de informação a seguir, estabelecer o ritmo, a quantidade e a profundidade da formação que se deseja, e escolher o tipo de código com que se quer estabelecer relações com a informação, o que permite adquirir um sentido pleno no terreno educativo e didático.
- Instantaneidade – receber a informação em tempo real, rompendo as barreiras temporais e espaciais de nações e culturas, como permite a comunicação por satélite.

Essas características proporcionam um ilimitado contato com a informação, ao mesmo tempo em que oferece ferramentas para que o sujeito interaja de forma autônoma com essa informação, modificando, interpretando, elaborando saberes e compartilhando-os.

## **2. TICE**

As TICE demandam ser investigadas e analisadas do ponto de vista pedagógico, uma vez que não podem ser consideradas meros apêndices técnicos acoplados ao sistema escolar. Felizmente isso tem sido feito progressivamente.

O número de dissertações e teses que abordam as influências e as implicações das TICE na educação vem crescendo significativamente a partir da segunda metade dos anos noventa (MERCADO, 1999; MISKULIN, 1999; COSTA, 2004; ALMEIDA, 2008), dentre outras. Em análise das publicações disponíveis no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre os anos de 1996 e 2002, Barreto et al (2006) identificou 331 documentos (242 dissertações, 47 teses e 42 artigos). Um número significativo de estudos (186 / 64% do total) foi elaborado a partir de focalizações que podem ser sintetizadas na incorporação das TICE: à formação de professores - nas suas mais variadas configurações: inicial e continuada; presencial e a distância, como formação e capacitação - e às práticas desenvolvidas nos diferentes espaços pedagógicos - seja na condição de ferramentas ou instrumentos, seja na perspectiva do redimensionamento, seja, ainda, em propostas de virtualização dos processos mesmos, privilegiando a aprendizagem por meios eletrônicos. Desse conjunto de 186 teses e dissertações, 88 (11 teses e 77 dissertações) são centradas na incorporação das TICE na/para a formação de professores, correspondentes a 30% do total (289), e quase a metade (47%) dos estudos estão voltados para a incorporação das TICE às práticas pedagógicas.

De acordo com Pretto (2005), este forte movimento de incorporação das tecnologias contemporâneas de informação e comunicação à Educação é, sem dúvida, uma resposta às novas demandas sociais advindas com a emergência da chamada Sociedade da Informação, uma resposta dinâmica que instaura um movimento multidirecional que não ocorre sem contradições.

Grupos de estudos (como, por exemplo, “TIC e novas educações – UFBA”), ambientes alternativos, novas linguagens são criadas a fim de analisar o processo de apropriação das TICE, que, apesar de incipiente, é irreversível.

Para Santos (2001), vários são os questionamentos feitos no intuito de descobrir como essas tecnologias podem ser utilizadas de forma pedagógica, em quais aspectos podem contribuir na interação entre os sujeitos, como estes constroem o conhecimento a partir das informações oferecidas pela internet e de que forma os educadores se posicionam em relação à presença dessas tecnologias no processo educativo e na sua formação continuada.

Na visão de Pretto (1996, p.43), as máquinas da comunicação, os computadores, as novas tecnologias não são mais apenas máquinas. São instrumentos de uma nova razão. Nesse sentido, as máquinas como instrumentos de mediação promovem modificações cognitivas e subjetivas de diversas ordens.

Este estudo e a nossa própria experiência mostram que a inserção do computador em ambientes educacionais apresenta grandes desafios. Implica entender o computador como

mediador do processo de ensino e aprendizagem, provocando um redimensionamento dos conceitos já conhecidos e cristalizados, ao mesmo tempo em que impulsiona à compreensão de novas ideias e valores. Requer, ainda, a análise cuidadosa do que significa ensinar e aprender, bem como demanda rever o papel do professor nesse contexto.

As TICE podem não ser pedagogicamente imparciais, mas não modificam, só por si, a pedagogia empregada na prática docente. Concordamos com Meirinhos (2006, p. 90) que a tecnologia pode não determinar a pedagogia, mas pode limitar a implementação pedagógica e que a evolução tecnológica abre o leque a novas opções pedagógicas.

Segundo Mercado (2006, p.43), as novas tecnologias, junto com uma boa proposta pedagógica, são de grande importância a partir do momento em que são vistas como ferramentas de mídias educacionais, podendo ser facilitadoras da aprendizagem, tornando-se mediadoras por facilitarem ao aluno a construção do seu conhecimento.

As TICE possibilitam novas alternativas de espaço e de tempo que antes não existiam na prática docente. Como facilitadora de acesso à informação, ela potencializa novas oportunidades para aprender e novas formas de ensinar. Recursos de uso não-convencional em sala de aula, como tutoriais, slides, simulações, bancos de dados, listas de discussão, são facilmente disponibilizados em um ambiente *on-line*. Considerando o potencial educativo das TICE, Porto (2006, p.6) acrescenta outros elementos caracterizadores:

- Recepção individualizada - as tecnologias põem à disposição do usuário amplo conjunto de informações/conhecimentos/linguagens em tempos velozes e com potencialidades incalculáveis, disponibilizando diferentes possibilidades e ritmos de ação.
- Hipertextualidade - o texto virtual permite associações, mixagens, e faz com que o usuário tenha diferentes opções de escolha, seja sujeito em busca da complexidade de informações/caminhos, o que, na maioria dos processos escolares, não é usual.
- Realidade virtual - como o tempo virtual impõe-se ao espaço real, como a imagem impõe-se sobre o objeto e o virtual impõe-se ao atual, o indivíduo interage com a realidade das imagens, criando elementos próprios para entender a situação virtual, significá-la e interagir com ela.
- Digitalização/ideologia - com especificidades próprias - imagens, narrativas, sons e movimentos - o meio chega ao receptor com fortes apelos de sedução, contribuindo para que o usuário crie códigos de entendimento e se envolva com as mensagens neles divulgadas.

As TICE criam e redefinem o ambiente educacional, potencializando e criando novas formas, ritmos, limites e meios mais abrangentes para o processo de ensino e aprendizagem. Para os educadores, proporcionam a oportunidade de pesquisa, interpretação, meios para criar seu próprio material didático *linkado* com informações atuais e contextualizadas. Para os alunos,

o ensino se torna mais coerente com suas experiências e expectativas; a aprendizagem, mais prazerosa e expressiva, ampliando as oportunidades de concretizar a construção do conhecimento.

As tecnologias redimensionam o espaço da sala de aula e a rotina de planejamento do professor. Deslocamentos são necessários, momentos dos alunos diante das máquinas alternam-se com momentos em que discutem em equipe os resultados de suas interações com o ambiente tecnológico e com outros momentos em que refletem ou se concentram em atividades isoladas, sem os recursos tecnológicos. As novas formas de movimentação e a reorganização da sala de aula criam uma distinta relação de tempo entre o trabalho do docente com o discente e o trabalho de cada um deles entre si (GATTI, 1993, p. 24).

A rotina da escola também se modifica. Aos professores é necessária uma reorientação da sua carga horária de trabalho para incluir o tempo em que planejam atividades fazendo uso das TICE. Incluir outro tempo para a discussão de novos caminhos e possibilidades de exploração desses recursos com os demais professores e partilhar experiências e assumir a fragmentação das informações, como um momento didático significativo para a recriação e emancipação dos saberes (KENSKI, 1997).

### **3. TICE e o desenvolvimento profissional**

A utilização das TICE em ambientes de formação é, hoje, um campo de estudos em plena expansão. Desde o seu aparecimento e implementação em ampla escala na sociedade, essas tecnologias continuamente exerceram pressão sobre a escola e o desenvolvimento profissional do professor, ocasionando as mais diversas reações nos profissionais da educação.

Estudos (como o de FERREIRA, 2004) apontam que uma das principais razões para que professores resistam à integração das TICE em sua disciplina é a inadequada ou limitada preparação para utilização que eles recebem, seja ela na formação inicial ou em cursos de aperfeiçoamento.

Para Meirinhos (2006), a construção de novas formas de aprender e de se formar, mas de acordo com o funcionamento institucional e as necessidades educativas da sociedade da informação, parece assentar hoje em três aspectos fundamentais:

- As tecnologias permitem não apenas o armazenamento e o acesso à informação, mas também possibilitam a comunicação, a interação social e o trabalho coletivo;
- A rápida produção e distribuição do saber geram, como consequência, uma constante desatualização dos conhecimentos. Esta desatualização requer uma constante formação e

preparação de acordo com a necessidade de adaptação rápida a novas situações e vieram, por sua vez, questionar os processos de formação, os comportamentos e as exigências de quem aprende. Tornou-se primordial o desenvolvimento de novas competências e habilidades, passando para segundo plano a mera aquisição de informação. A utilização da tecnologia para esses fins possibilitou maior autonomia e maior controle sobre a própria aprendizagem, mas de acordo com as perspectivas construtivistas da aprendizagem e com as necessidades da aprendizagem permanente;

- A construção coletiva do conhecimento e a realização de trabalho em equipe revestem-se hoje de algumas características que as parecem tornar mais eficazes para fazer face às exigências da formação permanente.

Nesse sentido, as TICE, além de instrumentos que podem promover experiências educativas junto aos alunos, são também meios de comunicação e colaboração entre profissionais, constituindo-se em uma ferramenta significativa para o seu próprio desenvolvimento profissional.

As TICE oferecem, pois, oportunidade para o desenvolvimento profissional que, até poucos anos, não podíamos equacionar. Simultaneamente, à medida que os professores tornam-se utilizadores mais proficientes e confiantes da tecnologia, no âmbito da sua própria formação, tornam-se também mais aptos a utilizarem-na adequadamente com os seus alunos (COSTA, 2007, p. 117).

Alguns estudos começam a se dedicar a analisar o potencial da TICE como contexto e instrumento para o desenvolvimento profissional de professores envolvidos em um grupo de trabalho colaborativo. Alguns exemplos são citados a seguir.

Chaves, S. (2000) desenvolveu uma pesquisa participante, na modalidade narrativa, sobre Prática de Formação Continuada de Professores de Ciências do Ensino Fundamental, desenvolvida por um grupo de quinze professores-formadores no âmbito do Projeto de Educação Continuada (PEC) da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo. A partir das ações do grupo, a autora explicita os saberes produzidos no processo de construção daquela prática de formação docente.

Para essa autora, a vivência naquela prática coletiva de formação de professores

funcionou como nossa escola de formação de formadores. Nela construímos saberes, exercitamos a solidariedade profissional, ampliamos aprendizagens ou aprendemos propriamente a administrar conflitos, a lidar com limites e possibilidades contextuais e conceituais pessoais e alheias, a ouvir e ser ouvidos, a falar e a calar diante de posturas diversas das nossas, mas nem por isso menos coerente (CHAVES, S. 2000, p. 160).

Costa (2004) desenvolveu uma pesquisa, de cunho qualitativo, na qual buscou responder à seguinte questão: “O que acontece – em termos de indícios de uma nova cultura profissional – quando professores de Matemática constituem um grupo colaborativo na escola, visando à utilização das tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica?”. Para respondê-la, o autor criou um grupo de trabalho colaborativo que envolveu professoras de Matemática de uma escola da rede pública de ensino do Estado de Santa Catarina, tendo em vista o desejo comum de utilizar as tecnologias de informação e comunicação na prática escolar.

Esse estudo mostrou que a utilização das tecnologias de informação e comunicação, mediada pelo trabalho colaborativo, pode desencadear um processo catalisador do desenvolvimento profissional das professoras que ensinam Matemática e de indícios de mudanças na cultura docente.

A pesquisa de Costa (2004) – apesar de o autor ser da área da Educação Matemática e trabalhar com objetivos diferentes dos nossos – contribuiu amplamente com nossa investigação, uma vez que seu referencial teórico foi muito semelhante com o nosso. Ao final de sua investigação, Costa observou múltiplos indícios de que a introdução das TICE na prática escolar, quando mediada pelo trabalho colaborativo e reflexivo de um grupo, tendo a parceria de um profissional experiente no uso da informática, pode efetivamente desencadear um processo de mudança da cultura docente e da cultura escolar.

Essa pesquisa, tal como a presente tese, aponta para a necessidade e a importância das TICE serem incorporadas à prática docente dos professores em dois sentidos: tendo em vista a formação dos estudantes e o próprio desenvolvimento profissional dos professores.

#### **4. Possibilidades de mediação das TICE no desenvolvimento profissional dos professores: *Webquest*, *Blogue*, *E-group* e *Equitext***

Neste tópico, descrevemos brevemente as estratégias *Webquest*, *Blogue*, *E-group* e *Equitext* como possibilidades de apoio ao processo de desenvolvimento profissional. Essas ferramentas foram escolhidas e exploradas pelo grupo, objeto desta investigação, ao longo dos encontros. No capítulo V, abordaremos, de forma mais detalhada, como o uso dessas ferramentas se deu ao longo do processo vivido pelo grupo.

##### *Webquest*

Esta ferramenta, que hoje é utilizada por um número crescente de professores, surgiu em 1995, na universidade de San Diego, Califórnia, como uma estratégia de ensino com o objetivo

de utilizar, de forma mais criteriosa, o imenso conteúdo disponível nos *sites* publicados na internet.

De acordo com seu criador Bernie Dodge, uma *Webquest* - união das palavras *Web* (rede de hiperlinks) e *quest* (questionamento, busca) – significa:

Actividad orientada hacia la indagación / investigación en la que parte o toda la información con la cual interactúan los aprendices proviene de fuentes de Internet. Las Webquest han ido ideadas para que los estudiantes hagan uso Del tiempo, se enfoquen em utilizar información más que em buscarla, y em apoyar el desarrollo de su pensamiento em los niveles de análisis, síntesis y evaluación.

A *Webquest* se organiza, de maneira sistemática, numa apresentação composta pela interação de diversos gêneros textuais, tendo como objetivo tratar de uma temática específica, a qual é norteada pela execução de uma tarefa, que se desdobra através de pesquisas na Internet.

É importante que o professor e o aluno tenham claro o porquê de se escolher a metodologia *Webquest* para conduzir as atividades de pesquisa na internet, justificando aos dois que não se trata apenas de mera opção, mas de escolha fundamentada no seu potencial de efetivamente envolver aluno e professor no processo de ensino e aprendizagem.

Como qualquer outra estratégia pedagógica, a utilização da *Webquest* só se justifica se esta tiver objetivos claramente demarcados, uma proposta coerente de finalização e síntese da atividade.

A estrutura de uma *Webquest* é bem definida: o ponto central é uma tarefa a ser desempenhada pelos alunos. Além do problema a ser resolvido, ela deve trazer uma introdução onde se contextualiza o tema, o processo de desenvolvimento da tarefa, os recursos disponíveis para os estudantes efetuarem a empreitada, sobretudo, na forma de hiperligações com informações sobre a temática pesquisada, além dos critérios de avaliação e uma conclusão com o ensinamento central do tema estudado (SILVA, 2008).

A *Webquest* tem sido frequentemente integrada na formação inicial e continuada. De acordo com Carvalho (2007, p. 299), este fato constitui-se uma mais-valia na formação de um professor, por implicar, para além do domínio de determinado tema ou conteúdo, a combinação de três vertentes:

- Pesquisar recursos: principalmente a pesquisa online, que é também subjacente à avaliação e à seleção da informação;
- Repensar a aprendizagem como construção e como pensamento de nível elevado: perspectivar a aprendizagem como um desafio – a tarefa – que implica a capacidade de análise e síntese, de colaboração entre os elementos do grupo, de gestão da aprendizagem,

de tomada de decisão e de criatividade na solução a apresentar. A sustentar todos estes aspectos está a explicitação das etapas a seguir, proporcionando ao aluno apoio e orientação no trabalho a ser desenvolvido;

- Utilizar a tecnologia: a *Webquest*, depois de estruturada, tem de ser implementada e disponibilizada online. Durante a fase de implementação, é necessário que sejam respeitados os princípios de usabilidade, para que o produto final seja agradável para os seus destinatários e fácil de navegar.

O princípio pedagógico que norteia a construção de uma *Webquest* é a aprendizagem ativa e cooperativa mediada por computador. Logo, com uma atividade orientada para desenvolver-se em grupo, uma *Webquest* facilita a busca de informações relevantes sobre os conteúdos pesquisados por parte dos estudantes e propicia o compartilhamento de saberes.

A utilização da *Webquest* na formação de professores torna-se útil por tudo que a sua construção implica: sensibilidade e criatividade na tarefa solicitada e na seleção crítica das fontes indicadas.

Permite, ainda, aos professores a utilização de novas estratégias pedagógicas e o desenvolvimento de novas formas de trabalho, podendo implicar, com isso, o questionamento e a reestruturação das suas concepções e das práticas educativas atuais.

#### A *Webquest* nesta investigação

A utilização desta estratégia pedagógica foi sugerida por um dos professores participantes do grupo de investigação desta pesquisa, que já havia explorado seus recursos em um curso de pós-graduação. Exploramos coletivamente acerca da temática em periódicos, dissertações e teses; após a leitura desses textos (durante os encontros presenciais), refletimos sobre as potencialidades do uso da *Webquest* no Ensino de História.

Após a reflexão dos textos, buscamos exemplos de *Webquest* disponíveis na internet, no intuito de analisá-las e aprender sobre a estrutura delas. Cada professor do grupo (em trios ou individualmente) elaborou uma *Webquest* para ser trabalhada com sua turma. Depois de o conteúdo didático ter sido escolhido, uma questão problematizadora foi delineada, os objetivos e o roteiro da pesquisa foram estruturados. Os professores buscaram e selecionaram fontes bibliográficas digitais, documentos, imagens, sons, textos - para orientar os alunos.

Os professores socializaram com o restante do grupo a experiência que tiveram ao utilizarem esta estratégia pedagógica com os alunos. De forma geral, com tarefas autênticas e

desafiantes, capazes de motivar os alunos, a experiência de utilização das *Webquest* mostrou-se facilitadora da aprendizagem, quer no trabalho individual, quer em grupo.

Para Carvalho (2006, p.10), a autenticidade das tarefas é uma das mais-valias desta estratégia pedagógica, em especial, quando comparada com aquilo que os alunos habitualmente são chamados a fazer, tanto em termos de conteúdo, como em termos de processos de trabalho, e o que esses processos exigem do ponto de vista cognitivo.

Esta estratégia pedagógica muito contribui para o Ensino de História, uma vez que as atividades de pesquisas orientadas permitem ao professor explorar o passado, relacionando-o com fatos atuais, e possibilitam ao profissional trabalhar com os conteúdos históricos de forma problematizadora.

Em tempos em que a prática sem reflexão dos alunos de copiar e colar textos obtidos por meio de busca na internet gera polêmicas, a *Webquest* pode ser considerada como uma possível alternativa, haja vista que esta estratégia pedagógica permite explorar os *sites* visitados com uma proposta de roteiro de análise e crítica do conteúdo, não bastando somente a cópia do trecho interessante, mas a reflexão do conteúdo desse trecho.

As *Webquest* foram criadas, em princípio, para serem feitas pelos professores, no intuito de serem trabalhadas com os alunos. É inegável que esta dinâmica é interessante e significativa para o processo de ensino e aprendizagem; entretanto, percebemos que ela pode ser ainda mais desafiante se for criada pelos próprios alunos.

### *Blogue*

*Blogue* é a abreviatura de *Weblogue*. De acordo com Gomes (2005), um *Weblogue* é uma página na *Web*, que se pressupõe ser atualizada com grande frequência, através da colocação de mensagens – que se designam “*posts*” – constituídas por imagens e/ou textos normalmente de pequenas dimensões (muitas vezes incluindo links para sites de interesse e/ou comentários e pensamentos pessoais do autor) e apresentadas de forma cronológica, sendo as mensagens mais recentes normalmente apresentadas em primeiro lugar. A estrutura natural de um *blogue* segue, portanto, uma linha cronológica ascendente.

Ao contrário da *Webquest*, o *blogue* é uma ferramenta que foi concebida sem fins educativos. No entanto, vem sendo cada vez mais utilizado na educação, abrangendo uma elevada diversidade de abordagens educativas. O *blogue* pode ser criado pelos professores, alunos, coordenadores, diretores. Há *blogues* de autoria coletiva, focalizados em temáticas de

disciplinas específicas e outros que procuram alcançar uma dimensão transdisciplinar. Há blogues que se constituem como portfólios digitais do trabalho escolar realizado e blogues que funcionam como espaço de representação e presença na *Web* de escolas, departamentos ou associações de estudantes. O leque de possibilidades de utilização e o número de professores e alunos envolvidos vêm crescendo cada vez mais.

Gomes (2005) difere a utilização dos *blogues* na educação enquanto recurso pedagógico e enquanto estratégia pedagógica. Enquanto recurso pedagógico, os *blogues* podem ser: um espaço de acesso à informação especializada e um espaço de disponibilização de informação por parte do professor. Enquanto estratégia pedagógica, os *blogues* podem ser um portfólio digital; um espaço de intercâmbio e colaboração; um espaço de debate – *role playing*; m espaço de integração.

Os *blogues* utilizados no ensino, quando considerados como estratégia pedagógica, podem proporcionar um grau maior de interatividade e colaboração, pois permite uma maior interlocução e troca entre alunos e professores / alunos e alunos / professores e professores.

#### *Blogue* nesta investigação

O estudo desta estratégia pelo grupo se deu da mesma maneira que a investigação das *Webquest*. Considerando os variados intuitos de criação dos *blogues*, cada professor no grupo escolheu a que achava mais coerente com sua concepção e com o conteúdo que estava ministrando nas aulas, e criou *blogues* para serem trabalhados com os alunos e também com conteúdo pessoal.

Alguns professores do grupo optaram por criar um *blogue* como espaço de interação e comunicação com os alunos, onde estes poderiam fazer uma avaliação das atividades realizadas em sala de aula e no laboratório de informática, e como espaço para sugestões de melhoria para as aulas.

Os comentários postados pelos alunos sempre contêm observações positivas em relação às aulas, onde o computador e seus instrumentos foram utilizados.

Outros professores criaram *blogues* sobre conteúdos históricos específicos. Nestes, os alunos poderiam ler mais sobre um determinado assunto, realizar atividades complementares, conhecer links sobre a temática, ler reportagens e também deixar seus comentários sobre o conteúdo do *blogue*.

Por ser uma ferramenta muito disseminada e atrativa para os jovens, a utilização dos *blogs* desperta nos alunos muito interesse. Na formação de professores, esse instrumento é um excelente recurso para desenvolver trabalhos em equipe, discutir e elaborar projetos, divulgar o trabalho desenvolvido com os alunos e a sua própria produção. Além disso, ajuda a construir redes de troca de experiências e redes de saberes.

#### *E-group* – lista de discussão

*E-group* ou lista de discussão é um ambiente de trocas de informação por meio de e-mails, que possibilita a troca de mensagens instantâneas, arquivamento de material (artigos, conclusões de fóruns, planos de aula), fotos, enquetes, fórum. Permite criar espaço para troca de mensagens relativas a um assunto específico ou para reunir um grupo de interesse comum em listas de discussão. Nesta investigação, foi escolhida a ferramenta *E-group* do servidor Yahoo pela facilidade e praticidade na utilização. Além disso, a maioria dos professores do grupo já possuíam uma conta de e-mail do Yahoo.

Nesta investigação, o *E-group* constituiu-se num espaço coletivo de debates de ideias, de troca, estudo e discussão de textos, avaliação dos encontros, sugestões.

O *E-group* foi escolhido por ser, dentre os múltiplos ambientes existentes que podem consentir a colaboração, o que mais vastamente se constitui e o que apresenta mais facilmente aos usuários. Não necessita de programas especiais, aceita a participação assíncrona e existe em abundância.

Avistamos, nas interações virtuais, os seguintes elementos favorecedores, já observados por Axt *et al* (2003, 2000) e Caimi (2006): a) a possibilidade de questionar os processos naturalizados de sala de aula e as posições instituídas de saber centradas no professor; b) a possibilidade de oportunizar lugares de dizer a todos, simultaneamente, potencializando o tempo pedagógico; c) a possibilidade de favorecer as discussões e a produção cooperativa, gerando material abundante para a análise compartilhada e o redimensionamento do trabalho através dos registros postados no ambiente; d) a possibilidade de experimentar um processo de construção de conhecimento.

Vários são os benefícios apresentados na participação em grupo de discussões em ambientes de comunicação mediada por computadores. Rojo (1995) evidencia alguns:

- Travar contato com ideias correntes, lançamentos e eventos no campo de estudo;
- Ter a oportunidade de obter rapidamente respostas de qualidade;
- Conseguir materiais de valor, ou indicações de como consegui-los;

- Aprender sobre o meio em si;
- Adquirir o sentimento de fazer parte de uma comunidade de interesse;
- Ter a oportunidade de expressar ideias e sentimentos;
- Ter a oportunidade de intensificar contatos com pessoas compartilhando interesses similares.

As listas de discussão existentes na internet possibilitam a partilha de informação, conhecimento, permitindo aos participantes analisar e discutir a perspectiva dos outros, refletirem sobre o seu próprio conhecimento e apresentarem seu ponto de vista. Elas oferecem oportunidade ao indivíduo de aprender por meio de atividades desenvolvidas colaborativamente. Esta interação é um fator significativo para a construção do próprio conhecimento e do percurso pessoal de aprendizagem.

Nesse sentido, o conhecimento está constantemente sendo distribuído e renovado, e passa por interpretações, experiências e opiniões.

No intuito de constituir um modelo explicativo para a dinâmica das interações sociais em rede informatizada, Campos (2003) define três níveis de relações no compartilhamento de ‘configurações significantes’ entre os participantes de uma determinada comunidade, a saber: a (1) co-presença, a (2) cooperação e a (3) colaboração.

No nível da co-presença, os sujeitos compartilham um espaço (presencial, virtual ou misto) sem, no entanto, haver o propósito de debater ideias, de manifestar pontos de vista, de conhecer posições alheias ou trabalhar efetivamente com o outro.

O segundo nível, da cooperação, contempla situações em que os participantes, além de compartilharem publicações, engajam-se em atividades comuns, que “podem variar de um nível mais elementar, como discutir um assunto qualquer, a um nível mais complexo, como o estabelecimento de normas de trabalho comum com vistas à realização de uma tarefa” (p. 251).

Campos (2003) aponta o nível da colaboração, referindo-se às situações em que ocorre engajamento intencional dos participantes em processos de co-construção de conhecimentos, em torno de problemáticas em comum, com objetivos claramente estabelecidos e estratégias de (co) condução previamente definidas. Para o autor, “não se trata, aqui, de simplesmente comentar o que o outro escreve, mas de ampliar, estender e re-estruturar o pensamento em novas bases, fazendo com que os problemas colocados sejam resolvidos através da argumentação” (2003, p. 252). É neste terceiro nível de participação que, segundo o autor, devem estar focalizados os objetivos pedagógicos de uma proposta de comunicação em rede: “Criar espaços comunitários onde seus participantes tenham condições de trabalhar em colaboração e compartilhar significações no nível da interpretação” (p. 257).

Divergirmos de Caimi (2006, p, 117) quando, ao utilizar a nomenclatura dos níveis propostos por Campos (2003), sustenta que a colaboração constituiria um segundo nível de participação, correspondendo às situações em que ocorrem trocas descontínuas, com menor envolvimento dos sujeitos, sendo, conseqüentemente, menos favoráveis à construção coletiva de conhecimentos. Nessa linha de pensamento, o nível hierarquicamente mais qualificado corresponderia às relações de cooperação instauradas entre os participantes, havendo aí trocas cognitivas e afetivas baseadas no compartilhamento de sentidos.

A colaboração pode gerar um envolvimento igual ou maior do que a cooperação, sendo ambas igualmente favoráveis à construção coletiva de conhecimentos.

Ao adotarmos a classificação de Campos (2003), podemos dizer que as interações que o grupo manteve no espaço virtual estão inseridas no nível colaborativo, o que pode ser evidenciado por meio de elementos indiciadores de colaboração, exemplificando por meio de extratos de enunciados postados no E-group:

- As perguntas direcionadas aos colegas em geral ou a um colega em especial

*(Ex. Oi gente! Beleza? Estou precisando de uma ajuda nas minhas provas finais. Gostaria de incrementá-las com algumas ilustrações. Alguém conhece algum site legal? Se alguém tiver alguma dica me passa o endereço do site. OK? Heliane)*

- O uso de reticências ou de interrogação ao final do enunciado, demonstrando a expectativa de uma resposta e/ou da continuidade do diálogo

*(Ex. Eu estou precisando de um favor dos colegas do grupo. Estou querendo criar uma sequência didática para trabalhar a idade média com meus alunos da quinta serie e não sei por onde começar. Alguém tem alguma sugestão? Fico aguardando... João)*

- Enunciados afetivos

*(Ex. Passar a tarde do dia 27 com vocês foi muito agradável. Fortalecemos o grupo. Na próxima vez, vamos tentar levar o grupo todo, pois momentos como esses são inesquecíveis. Valeu. Um abraço, Herbert)*

- Socialização de experiências

*(Ex. Gente, depois da nossa reflexão sobre o uso da pesquisa direcionada na internet com os alunos, minha aula ficou muito melhor. Comecei a aula explicando para os alunos os objetivos da atividade... João)*

- Incentivo e valorização do trabalho dos colegas

*(Ex. Herbert, seu blogue está muito bacana! Parabéns! Quando eu "crescer" quero ser que nem você! Pedro)*

- Enunciados que evidenciam a construção coletiva de um dado conhecimento

*(Ex. Pessoal, Seguem algumas reflexões minhas (nesta altura do campeonato não tão minhas... mas nossas) sobre o que define ou determina se um aluno é letrado em História. Mariano)*

Os professores trouxeram para o *E-group* suas preocupações, angústias, dúvidas, sugestões, dificuldades, mas também suas conquistas e aprendizagens. Percebemos, pelo conteúdo das mensagens enviadas no *E-group*, que todos demonstram interesse pelas questões trazidas pelos colegas e fazem delas uma possibilidade de olhar para si mesmos, interrogando as próprias práticas e experiências. Consideramos que esse seja um dado essencial para o desenvolvimento profissional de professores.

#### O *E-group* nesta investigação<sup>10</sup>

Pelo *E-group*, os professores trocaram e-mails de diversas ordens, como sugestão de leitura, dúvidas dirigidas aos colegas, socialização de experiências, organização e sugestão de pauta dos encontros presenciais. Também possibilitou a criação de projetos, atividades e textos coletivos.

Como o grupo de professores participantes desta investigação tem como princípio norteador a colaboração, as idéias de trabalho, as iniciativas de troca, as partilhas de dúvidas e de desejos e os assuntos foram surgindo espontaneamente à medida que os encontros presenciais iam acontecendo e à medida que a própria reflexão *online* ia desenvolvendo-se.

A temática geral das discussões foi o Ensino de História e as TICE. A partir dessa temática, diversas sub-temáticas foram surgindo. Para potencializar ainda mais as reflexões, semanalmente uma questão problematizadora era inserida pela pesquisadora no ambiente.

O ambiente virtual instituído pelo *E-group* foi essencial para a construção desta investigação. Por meio dele, os professores puderam se expressar para além do contato presencial. Entendemos que o *E-group* também tenha sido fundamental na consolidação da colaboração e das ligações sociais afetivas entre os integrantes do grupo.

#### *Equitext*

Seixas, Rizzi, Alonso, Costa, Tamusiunas e Rosa (2000) criaram o *Equitext* durante a realização de uma disciplina do curso de Pós Graduação em Informática na Educação – PGIE, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS). O objetivo da disciplina era a construção de um texto de forma colaborativa. Para desenvolver o texto, surgiram diversas dificuldades, dentre elas, o fato de que seus membros encontravam-se a distância, o grupo era

---

<sup>10</sup> Os dados provenientes das interações neste ambiente serão descritos e analisados no capítulo VI.

constituído por profissionais de diferentes áreas de formação, além das implicações próprias na elaboração de um texto único por diferentes pessoas.

Outro fator que contribuiu para o processo de criação do *Equitext* foi a inexistência de uma ferramenta que se adaptasse às necessidades do grupo, em termos de facilidade de uso, gratuidade, portabilidade e organização. Por essas razões, esta equipe se propôs a construir e implementar uma ferramenta que auxiliasse na elaboração de textos em equipe, de forma assíncrona, via Web.

O *Equitext* é, portanto, uma ferramenta de trabalho em grupo, apoiado pelo computador, que visa auxiliar a escrita colaborativo-cooperativa de textos, de forma síncrona ou assíncrona, via Web. Ele viabiliza o gerenciamento e a edição de mensagens pelo grupo de autores, inovando, de acordo com Axt e Elias (2003) com relação a outras possibilidades de comunicação colaborativa *on-line* (fóruns, *chats*, listas de discussão), na medida em que é capaz de conjugar características distribuídas entre os demais, tais como: mensagens que podem ser inseridas, também, entre contribuições anteriores; mensagens que podem ser alteradas ou excluídas, mesmo quando não forem de própria autoria (o grupo envolvido tem liberdade para definir seus próprios critérios de convivência no ambiente); mensagens que não invadem as caixas de correio eletrônico, exigindo interesse em acessar o ambiente, mediante cadastro e uso de senha. Além disso, as contribuições podem ser tanto síncronas, quanto assíncronas, cada um podendo administrar o seu próprio tempo; e ainda podem vir acompanhadas de observações, facilitando o compartilhamento de ideias a distância.

Essas características compõem um conjunto de condições favoráveis à negociação, à cooperação, aos tempos e limites de cada um. O aplicativo permite, ainda, três tipos de visualização: a versão final, na forma de um texto convencional; a visualização, na qual as mensagens estão dispostas com a identificação do autor e da hora de envio, pondo à mostra a face coletiva e cooperativa da atividade; e o histórico, que registra as mensagens em ordem cronológica, tomando visível o (intenso) processo de produção coletiva. Atualmente o *Equitext* está em fase de pesquisa e aperfeiçoamento em busca de financiamentos que possam dar suporte a sua distribuição e manutenção.

O grupo de professores analisou artigos escritos pelos autores da ferramenta e antes de utilizá-la com os alunos, preferiu exercitá-la construindo um texto coletivamente. O primeiro passo foi entrar em contato com os responsáveis pela ferramenta e pedir autorização para a sua utilização. O pedido foi rapidamente atendido e todos os professores do grupo se cadastraram no ambiente.

O tema escolhido para a escrita conjunta do primeiro texto foi a formação inicial<sup>11</sup>. Cada um dos professores escreveu sobre sua formação inicial e, no final, discutimos os fatos mais marcantes do texto, as coincidências e as diferenças entre a formação que os educadores tiveram.

A experiência com a escrita coletiva mostrou outra forma de se trabalhar com textos, valorizando a re-escrita e a interlocução entre os pares. Ficou evidente, também, que há inúmeras dificuldades em se construir um texto coeso, coletivamente.

---

<sup>11</sup> Os dados do texto sobre a formação inicial dos participantes serão trabalhados no próximo capítulo.

## CAPÍTULO IV

### METODOLOGIA

Esta investigação se organizou a partir do nosso percurso acadêmico e profissional - experiências com professores de História e as TICE, leituras, estudos e discussões teóricas - e cada capítulo da tese reflete uma parte desse processo.

Neste capítulo, apresentamos o desenho geral da investigação que foi sendo construído ao longo do próprio processo vivido pelo grupo. Descrevemos os passos seguidos para a seleção dos participantes do estudo, a elaboração do instrumento de pesquisa e sua aplicação, bem como uma fundamentação das escolhas feitas. Delineamos o contexto no qual a investigação está inserida, bem como um perfil geral dos professores participantes.

#### **Introdução**

A presente pesquisa se propôs a investigar o processo de constituição, desenvolvimento e consolidação de um grupo de trabalho colaborativo envolvendo a pesquisadora e professores de História da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte – RME/BH –, interessados em conhecimentos e práticas pedagógicas mediadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação Aplicadas à Educação – TICE – no ensino e aprendizagem daquela disciplina. As escolhas metodológicas bem como a análise dos dados foram norteadas pela seguinte questão: *Que contribuições a participação em um grupo colaborativo, cujo foco são as TICE, pode trazer para o desenvolvimento profissional de professores de História da RME-BH?*

Nesse sentido, a abordagem metodológica mais adequada é a qualitativa. Para Bogdan e Birklen (1994, p. 47), a investigação qualitativa tem como características principais: a) O ambiente natural como sua fonte direta de dados<sup>12</sup> e o investigador como seu principal instrumento; b) É descritiva; c) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; d) Os investigadores qualitativos tendem a

---

<sup>12</sup> Na presente pesquisa, o termo 'dados' refere-se aos "materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar. Os dados são simultaneamente as provas e as pistas. Ligam-nos ao mundo empírico e, quando sistemática e rigorosamente recolhidos, ligam a investigação qualitativa a outras formas de ciência" (BOGDAN e BIRKLEN, 1994, p. 149).

analisar os dados de forma indutiva; e) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Nessa perspectiva, os investigadores questionam continuamente os sujeitos da investigação, com o objetivo de tentar perceber aquilo que eles experimentam, a percepção que eles têm em relação a uma dada situação e como esses sujeitos interpretam e constroem significados no mundo em que vivem.

A presente pesquisa teve um caráter exploratório na medida em que se propôs a identificar e conhecer as características dos participantes (quem são enquanto profissionais, como pensam acerca do processo de ensino e aprendizagem de História) e suas práticas pedagógicas, porém, em alguma medida, também envolveu uma intervenção. Isso se explica pelo fato de a pesquisadora estar envolvida com o grupo não apenas como membro, mas também como fonte inicial de informações sobre as TICE. Ou seja, seu papel no grupo é, também, o de mediadora, uma vez que recebeu as ideias e anseios do grupo e procurou organizar oportunidades de aprendizagem, de desenvolvimento de habilidades relacionadas ao uso do computador e programas educacionais, bem como promover as discussões iniciais<sup>13</sup> sobre o papel das TICE no Ensino de História.

### **Estudo de caso**

Por se tratar de uma investigação relacionada a um contexto peculiar e que, ao mesmo tempo, trabalha com vários atores, determinando, com isso, olhares também variados ou plurais, esse seria um estudo denominado como “estudo de caso”. Sendo assim, propusemos-nos realizar um estudo de caso do grupo colaborativo da escola EMPEP em Belo Horizonte, Minas Gerais.

De acordo com Yin (1994), a escolha pelo uso da metodologia “estudo de caso” é preferida quando o controle que o investigador tem sobre os eventos é muito reduzido; ou quando o foco temporal está em fenômenos contemporâneos dentro do contexto de vida real. A pesquisa empírica investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, cujas fronteiras não são claramente evidentes e onde múltiplas fontes de evidências são utilizadas (YIN, 1994, p.20).

Bogdan e Biklen (1994), por exemplo, classificam os estudos de caso apelando ao número de casos em estudo. Esses autores falam em estudos de caso únicos e múltiplos. Os primeiros

---

<sup>13</sup> Ressalta-se o papel ativo da pesquisadora no início do grupo porque, como evidencia a literatura, uma vez consolidado, o grupo pode escolher outra dinâmica e forma de organização das atividades e encontros. Isso é o desejável.

baseiam-se apenas no estudo de um único caso; os segundos, baseados no estudo de mais do que um caso, podem revestir uma grande variedade de formas.

Alguns começam sob a forma de um estudo de caso único cujos resultados vão servir como o primeiro de uma série de estudos, ou como piloto para a pesquisa de casos múltiplos. Outras investigações consistem, essencialmente, em estudos de caso único, mas compreendem observações menos intensivas e menos extensas noutros locais com o objetivo de contemplar a questão da generalização (BOGDAN e BIKLEN 1994, p. 79).

André (2002) caracteriza o desenvolvimento dos estudos de caso em três fases: exploratória ou de definição dos focos de estudo (momento de definir o caso, localizar os participantes e estabelecer mais precisamente os procedimentos e os instrumentos de coleta de dados); coleta dos dados ou delimitação do estudo (coleta sistemática de dados, utilizando fontes variadas, instrumentos mais ou menos estruturados, em diferentes momentos e em situações diversificadas); e fase de análise sistemática dos dados (presente em todas as fases, tornando-se mais formal após a coleta de dados).

Segundo Chizzotti (2001, p.102), o estudo de caso é uma estratégia eficaz e abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular, ou de vários casos, a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito. O caso é tomado como unidade significativa do todo e, por isso, suficiente tanto para fundamentar um julgamento fidedigno quanto para propor uma intervenção.

Com referência ao desenvolvimento do estudo de caso, Chizzotti (2001, p.102) supõe três fases:

- a) seleção e delimitação do caso - O caso deve ser uma referência significativa e, por comparações aproximativas, apto para fazer generalização em situações similares, ou autorizar inferências em relação ao contexto da situação analisada. A delimitação deve precisar os aspectos e os limites do trabalho, a fim de reunir informações sobre um campo específico e fazer análise sobre objetos definidos mediante os quais possamos compreender uma determinada situação.
- b) trabalho de campo - O trabalho de campo visa a reunir e organizar um conjunto comprobatório de informações. As informações são documentadas, abrangendo qualquer tipo de informação disponível, escrita, oral, gravada, filmada, que se preste a fundamentar o relatório do caso.
- c) organização e redação do relatório - O relatório poderá ter um estilo narrativo, descritivo, analítico, ser ilustrado ou não, filmado, fotografado ou representado. Seu objetivo é apresentar os múltiplos aspectos que envolvem um problema, mostrar sua relevância, situá-lo no contexto em que acontece e indicar as possibilidades de ação para modificá-lo.

Nesta investigação, optamos por realizar um estudo de caso cuja unidade de análise é o grupo de uma determinada escola. Nesse sentido, interessa-nos compreender o processo vivido e construído pelos professores dentro do grupo, ou seja, tanto nos interessa conhecer e compreender cada professor – sua história, seus saberes, sua prática, sua participação no grupo – quanto seu papel e influência no grupo como um todo.

### **Uma breve descrição da escola**

Considerando que o desenvolvimento profissional dos professores relaciona-se com o contexto escolar no qual realizam sua prática docente, descrevemos brevemente a escola onde os professores lecionam e onde as reuniões ocorreram.

A Escola de Ensino Fundamental EMPEP é pública e conta com aproximadamente 1200 estudantes regularmente matriculados da 5ª à 8ª série do ensino fundamental e no ensino noturno. Em sua maioria, os alunos da escola são provenientes do próprio bairro onde a escola se situa, ou de bairros vizinhos. Quanto às condições socioeconômicas, a clientela da escola é composta majoritariamente de alunos de classe média e classe média baixa.

A escola pertence à Rede Municipal de Ensino – RME/BH – e fica localizada no bairro Cachoeirinha, na região nordeste de Belo Horizonte. O bairro Cachoeirinha tem uma grande concentração de casas e quase nenhum edifício. Sua origem está atrelada à instalação da Fábrica de Tecidos Cachoeirinha, na década de 30. Atualmente a fábrica chama-se horizonte Têxtil. Como todas as escolas municipais do estado, a EMPEP faz parte do programa da Escola Plural.

A Escola Plural começou a ser implantada a partir de 1994. Essa proposta político-pedagógica apresentou uma nova lógica, "centrada na construção de identidades, de auto-imagens, que permita o convívio entre sujeitos da mesma idade, do mesmo ciclo de formação" (PBH, BELO HORIZONTE, 1994).

A Escola Plural introduziu os ciclos de formação. O primeiro ciclo compreende alunos de 6 a 9 anos de idade; o segundo ciclo, alunos de 9 a 12 anos; e o terceiro ciclo, alunos na faixa etária de 12 a 15 anos. Sua implantação foi permeada por numerosos fatores considerados problemáticos, a saber: a forma como a proposta foi implementada; a ausência de definições precisas quanto à nova organização escolar; a eliminação da nota como forma de registro da avaliação; o fim da reprovação, com a introdução dos ciclos (SOARES, C., 2002, p. 71). Hoje a proposta da Escola Plural sofreu alterações. A partir de 2010, a reprovação e o boletim escolar voltaram a configurar o cenário das escolas públicas municipais.

Não temos, nesta investigação, a intenção de polemizar ou descrever minuciosamente a proposta da Escola Plural. Pretendemos, no entanto, situar alguns aspectos que a nosso ver são determinantes na configuração do grupo de professores que participaram de nossa pesquisa.

No início da década de 70, a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH) implantou cinco escolas-piloto. A Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti – EMPEP – foi uma das cinco escolas-piloto criadas pela PBH, através da Lei Municipal nº. 2.110, de 28 de julho de 1972, tendo seu funcionamento autorizado pela resolução 204/73 do Conselho Estadual de Educação.

O espaço físico da escola é grande, o que possibilita o acesso a amplos jardins, sala de exposição de trabalhos dos alunos, laboratório de informática, auditório, biblioteca, ginásio.

Os encontros aconteciam em dois espaços: na sala de professores e no laboratório de informática, ambos bem equipados. No primeiro espaço, havia uma grande mesa retangular (onde iniciávamos os encontros e tomávamos o café), geladeira e dois computadores. O laboratório de informática possuía ar condicionado, televisão, 16 computadores e, aproximadamente, 32 cadeiras.

A escola funciona em três turnos. Manhã e tarde oferecidos para o 3º ciclo e EJA, no noturno. Conta com um diretor, um vice-diretor, um coordenador para cada turno e um agente de informática, encarregado pela PBH de auxiliar no laboratório de informática.

Há vários anos, esta escola recebe pesquisadores da área de educação (como, por exemplo, Machado (1990), Dalben (1995) e Santos (1997)), o que facilitou meu acesso. A escola possui um histórico de trabalho coletivo e democrático que a destaca entre as demais escolas da RME/BH. Em 1995, a pesquisadora Dalben já ressaltava que o processo de trabalho estabelecido na EMPEP dava ênfase ao trabalho cooperativo e solidário, com a perspectiva de desenvolvimento do cidadão participativo, responsável, crítico e criativo. Os depoimentos coletados pela pesquisadora referem-se, a todo instante, às discussões, às reuniões, ao pensar sobre o trabalho, ao questionar o que existe, ao levantar necessidades, à liberdade para experimentar, à diversidade com coesão, à coesão com multiplicidade. Essas ideias sugerem um coletivo em que existem objetivos centrais, encarados pelo grupo, mas existem também espaços para a subjetividade, independentemente da padronização e da massificação (DALBEN, 1995, p. 89).

Outra característica fundamental desta instituição é a rotatividade dos professores. O quadro de professores muda constantemente e isso se dá, na maioria dos casos, pela busca de formação, como o mestrado e o doutorado.

### **Breve perfil dos professores**

Participaram de todo o processo desta investigação cinco professores de História do Ensino Fundamental (2º e 3º ciclos) que lecionam em escolas públicas de Belo Horizonte/MG e uma professora recém-formada, que não pertencia à RME/BH. Outros professores chegaram a manifestar interesse e até a participar, durante algum tempo, dos encontros do grupo; porém apenas os seis professores considerados mantiveram-se ao longo dos dois anos de encontros analisados.

A escolha dos sujeitos obedeceu ao interesse voluntariamente demonstrado por eles e à manifestação de certo compromisso com o próprio desenvolvimento profissional. Nenhuma outra condição foi considerada para a seleção dos professores que participaram desta investigação.

Apresentaremos um breve perfil dos professores que constituem o grupo dos professores que participaram de maneira permanente da nossa investigação. Outros aspectos que configuram a vida dos professores, suas dimensões subjetivas, seus valores, posicionamentos diante dos processos educativos e de ensino / aprendizagem aparecerão em diferentes momentos dos encontros presenciais e nos diferentes momentos e atividades do ambiente virtual (*Blogue, E-group, Equitext, Webquest*) descritos nesse capítulo.

Os dados do perfil foram adquiridos por meio de um questionário de diagnóstico inicial, notas de campo e dados provenientes do *E-group* (Ver em CD-ROM).

A composição do grupo variou em função de algumas desistências e chegada de outros professores de História na escola. Três professores saíram da escola e também do grupo, no segundo semestre de 2008. Ao mesmo tempo, entraram na escola e também no grupo outros três professores que vieram substituir aqueles mencionados.

De acordo com as mudanças ocorridas no quadro de professores da escola e, conseqüentemente, do grupo, consideramos como objeto de pesquisa seis professores que participaram de todos os encontros - do primeiro ao último encontro analisado.

O fato de termos feito essa seleção não quer dizer que tenhamos deixado de lado os outros componentes do grupo. O foco nesses seis professores deveu-se à nossa intenção de

compreender o processo de desenvolvimento profissional do professor que participou dos dois anos de encontros.

O perfil do grupo de trabalho colaborativo investigado pode ser assim delineado quanto ao gênero: duas mulheres (Heliane e Vyasa) e quatro homens (Herbert, João, Pedro e Mariano). O número maior de professores do sexo masculino<sup>14</sup> no grupo é um dado bastante peculiar, haja vista que pesquisas (FERREIRA, 2004) indicam que a 67% dos professores de História da RME/BH são do sexo feminino.

Dos seis professores, dois não lecionam na escola EMPEP, apesar de pertencerem à RME/BH, e uma professora não está lecionando em nenhuma escola à época. Um dos professores esteve no primeiro ano de encontros trabalhando na Secretaria Municipal de Educação – SMED – no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – CAPE, mas retornou às suas atividades na escola neste ano de 2010.

A faixa etária dos professores varia entre 25 e 45 anos e o tempo de experiência desses no magistério varia entre 01 e 20 anos. Interessante ressaltar que esses se situam na mesma faixa etária dos professores brasileiros<sup>15</sup>. Os cinco professores que trabalham na RME/BH possuem uma carga horária semanal de 22 horas e 30 minutos. Entretanto, todos os cinco professores trabalham em dois turnos (45 horas semanais), sendo que dois trabalham os dois turnos na mesma escola e três cumprem os turnos em escolas diferentes.

Todos possuem computador em casa atualmente, sendo que cinco possuem há mais de cinco anos e realizaram um curso de informática. A escola também dispõe de computador na sala de professores, na biblioteca e no laboratório de informática. O computador não foi utilizado na graduação dos professores em nenhuma das disciplinas cursadas, o que corrobora com os dados de Ferreira (2004) evidenciando que apenas 15,4% dos professores de História da RME/BH tiveram alguma disciplina na graduação com a utilização do computador. Os professores em quase sua totalidade declararam que o computador é usado por eles, na maioria das vezes, para: acessar a Internet; fazer provas/atividades; preparar aulas; consultar Softwares Educativos, contatos pessoais pelo Skipe e MSN, assistir a filmes e seriados, usar planilhas eletrônicas, preparar apresentações, baixar músicas e em alguns casos fazer clipes; editar fotos e jogar.

---

<sup>14</sup> O maior número de integrantes do sexo masculino, com certeza, torna o nosso grupo particular. Entretanto, devido aos aspectos de análise por nós determinados nesta pesquisa, não nos será possível a exploração das relações de gênero.

<sup>15</sup> De acordo com o IBGE-Pnad/ 2006, 26,5% (a maioria) dos professores do Ensino Fundamental do Brasil possuem até 29 anos e 25,1% na faixa etária dos 30 a 37 anos e 24,9% possuem 38 a 45 anos.

Indagados sobre os locais de acesso à internet, todos indicaram acessá-la, na maioria das vezes, em casa e algumas vezes (com um tempo reduzido) nas escolas onde lecionam.

Todos os professores nos disseram utilizar, em alguma medida, o computador em sua disciplina e em seu cotidiano escolar há mais de um ano. Os alunos, segundo nos informaram, utilizam-no na disciplina para acessar a Internet, fazer desenhos / jogar, fazer pesquisas orientadas, preparar apresentações e aulas práticas.

Todos os professores destacaram que, nas aulas em que utilizam o computador, os alunos, de maneira geral, demonstram maior interesse do que nas aulas em que o computador não é utilizado.

Para os professores desse grupo, o computador ajuda em suas aulas, tornando-as mais lúdicas; mais interessantes para os alunos. Ressaltaram também, que o uso da internet propicia um maior acesso a documentos, uma maior interatividade, enfatizando o papel de incentivador das atividades de pesquisa. Destacaram, ainda, que o computador auxilia na autonomia dos alunos.

*Os alunos ficam mais autônomos. Perguntam menos (Pedro).*

*Depois que eles acostumam a ir para o laboratório de informática, eles já entram, ligam os computadores, já sentam em duplas (Heliane).*

Perguntamos aos participantes como eles gostariam de ser apresentados nesta investigação. Os participantes, exceto o professor João, optaram por fazer uma brevíssima apresentação que enviaram para o E-group. Transcrevemos exatamente as informações que os protagonistas desta pesquisa nos autorizaram registrar.

### **Mariano**

Mariano Alves Diniz Filho é professor de História do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte desde 1988. Entrou na faculdade com 19 anos. Sua primeira escolha foi pelo magistério. Essa escolha vinha um pouco da militância estudantil e da concepção "meio romântica" de que somente com a educação se melhoraria o país. A escolha pelo curso de História "veio pelo prazer de identificar nos filmes as narrativas históricas".

Sobre sua graduação, Mariano destaca que sua experiência interferiu muito pouco na concepção de educação e de escola.

*Tive uma professora de Estrutura e um de Sociologia que conduziram os trabalhos com alguma diferença em relação à lógica transmissiva. Tive uma graduação mais tradicional possível: aulas expositivas, muita leitura, pouquíssimos seminários, muita pressão materializada por notas e testes (provas parciais e semestrais). Nossa produção estava ligada (e até mesmo restrita) à compreensão dos conteúdos das*

*várias disciplinas do curso de História. Tecnologia digital, nem pensar. Acho que nem na administração da faculdade. Esse período foi entre 1983 a 1986.*

Mariano destaca, no entanto, alguns elementos que contribuíram para sua formação:

*Alguns eventos contribuíram com minha formação como a "Semana de História" (promovida uma vez por ano na faculdade), a existência de um CEH -Centro de Estudos Históricos- (organizado pela militância estudantil) e a criação do um Centro de Educação Thiago de Mello, com o objetivo de fazer trabalhos em educação com operários. Esses três elementos permitiam, respectivamente, fugir do tradicional oferecido pela faculdade, criar e propor ações no campo dos estudos historiográficos e investir na discussão da educação no país.*

A experiência desse professor na rede particular, após a conclusão de sua graduação, "reforçou a lógica transmissiva que vinha aprendendo na faculdade". Ele destaca que houve um princípio de rompimento com essa lógica quando entrou na Rede Municipal, onde teve oportunidade de trabalhar com projetos e com um currículo diferenciado.

Em 88 entrei na Rede e em 89 o professor J.R.L.C entrou para minha escola. Para mim, conviver com ele, com suas concepções, foi um marco muito grande nesse rompimento com um trabalho sem sentido e desconectado do sujeito real.

### **Pedro**

Pedro Luiz Batista é professor de História do ensino fundamental há 15 anos e nesse momento está "aventurando-se na filosofia acadêmica".

Começou a trabalhar muito cedo, ingressando na faculdade com 26 anos.

*Dezenove, vinte anos. É a média de idade da rapaziada que entrou na faculdade de História décadas atrás. Eu sou vovô nisso tudo. Consegui uma vaga na faculdade já com vinte e seis anos. Quando terminei o Segundo Grau, fiquei uns anos sem estudar. Estava cansado de trabalho/escola, trabalho/escola, mas estava convicto de ir para a faculdade um dia. As coisas na minha vida sempre foram assim, um pouco tardias. Menos a labuta proletária, iniciada aos onze anos de idade.*

Pedro destaca dois motivos pelos quais escolheu o curso de História:

*sempre gostei da disciplina e acreditei que ela me daria algumas respostas e meu lance era fazer jornalismo através de uma re-opção do curso de História (Comunicação é um dos cursos mais concorridos da Federal). Acabei me apaixonando pela História de vez e esqueci o sonho do jornalismo.*

Sobre sua graduação em História, destaca que as disciplinas eram mais teóricas do que práticas, problema esse, presente até hoje nos currículos das licenciaturas.

*Achei estranho na faculdade não ensinarem como se usa um quadro negro e não falarem nada de prático sobre salas de aulas. Só teorias vazias de sentido real. O professor X na Prática de Ensino nos dispensou da prática de aula mesmo. Sugeriu uma pesquisa junto aos alunos da escola onde prestei estágio (escola da rede de PBH). A professora, de início, não queria minha presença nas aulas dela. Mentiu*

*dizendo que dava aulas há pouco tempo. Fiquei assim mesmo e acabei descobrindo seus receios. Suas aulas eram terríveis: dez perguntas no quadro para os alunos responderem no caderno consultando o livro. Toda aula era isso. Nunca vi a moça explicando nada. Prometi nunca fazer daquilo uma rotina minha. Acho que tenho cumprido até aqui minha promessa pessoal.*

Sobre sua primeira experiência lecionando em uma escola da RME/BH, Pedro comenta:

*Minha experiência no Taquaril foi ótima! Cometi alguns deslizes naquela escola e julgo ter sido por minha inexperiência como profissional. Mas tenho até hoje amizades do lugar, tanto alunos e alunas, como gente do corpo docente. De lá peguei dobra para a escola Eleonora e descobri professores de História de verdade. Impressionava-me a organização do Mariano nos planejamentos de aula e a serenidade do Herbert com os meninos, a postura enérgica da professora A.M. e o carinho da professora C. com seus pupilos. Achei interessante a proposta de se trabalhar com temas em História com os meninos, apesar de muito avançado para o público que a escola atendia. Permaneço no Eleonora até hoje por causa do compromisso profissional de boa parte dos professores. Sempre quis fazer parte de algo significativo profissionalmente falando. Gosto de "dar" aulas e infelizmente não consigo me imaginar fazendo outra coisa.*

## **Herbert**

Herbert Timóteo nasceu em Belo Horizonte e é docente há 18 anos. Gosta de História, de música, de uma boa pizza e de um drinque com os amigos. Recentemente descobriu-se como aluno: "estou tomando gosto pela coisa; espero não mais parar de estudar e aprender".

Herbert começou a gostar de História na sétima série, quando teve uma professora muito marcante em sua vida escolar.

*Eu era um cara muito apagado. Muito distraído. E eu lembro que um dia a professora me devolveu um exercício e disse: "sua letra é linda". Ela me conquistou naquele momento. Eu comecei a ver a matéria dela. Em uma época que se chamava à professora de dona. Eu descobri a dona H. na minha vida. Depois fui descobrir que ela era nazista, defensora de Hitler. Mas ela nunca incutiu isso na cabeça da gente. Aí, no segundo grau, eu tive uma professora que se chamava VR. Ela era mal humorada demais. E um dia ela me deu uma sapatada... Eu fui participar de um seminário e não tinha lido nada e ela me deu uma rachada e na outra aula eu me preparei, li e apresentei e passei a gostar mais ainda da matéria dela. A sapatada foi marcante.*

Herbert iniciou sua graduação de História na UFMG, aos 22 anos de idade. Anteriormente havia feito vestibular para Medicina e outro para História.

Nessa época, 1986, trabalhava como caixa no banco e liderava greves em seu setor. Herbert sempre esteve envolvido com questões políticas.

*Foram anos turbulentos na política, campanha pelas Diretas, morte de Tancredo, Plano Cruzado e greves anuais de todas as categorias. As greves de bancários eram curtas, duravam no máximo 3 dias, e intensas. Eu acordava às 5 horas, ia pro sindicato e pegava os panfletos para encontrar meus colegas na escadaria da PBH. De lá íamos para as passeatas e manifestações. Também na Fafich, onde estudava,*

*todo dia tinha alguma manifestação, de invasão, expulsão do pessoal da moradia estudantil, eleição para diretor, entre outras. Eu estou dizendo tudo isso para falar da forte influência da atividade política na minha vida e na minha escolha profissional.*

Para ele, sua graduação foi bem tradicional, não tendo contato em nenhuma situação com as TICE.

*Na faculdade, estudávamos textos, fazíamos seminários, produzíamos sínteses, trabalhos em grupo. De vez em quando, um filme com debate. Eu tinha professores muito bons, como a C.A., a L.N., a T.P. Computador eu nunca vi; fui mexer com isso na escola, anos mais tarde.*

Herbert entrou na EMPEP em 1992 e sempre destaca a importância do grupo de História para seu desenvolvimento profissional. Na escola, ocupou cargos de gestão, como a coordenação e a vice-direção.

*Muito do que eu sei hoje, eu devo ao contato com o grupo de História da EMPEP. Eu entrei em ano de eleição, com o grupo em pé de guerra com a direção da escola. Nas reuniões discutíamos de tudo, estudávamos e preparávamos material. Era a minha referência ideológica e intelectual.*

*A nossa preparação de material para o trabalho significava uma substituição do uso do livro didático. A partir de 1993, o grupo começou a discutir a História temática. Debruçamos-nos sobre a proposta (engavetada) do governo Montoro em São Paulo e lemos textos da Conceição Cabrini e Selva Fonseca sobre o ensino de História. A partir das leituras e reflexões, montamos uma proposta de trabalho com temas na escola. Foi uma experiência muito interessante, pois diversificamos os temas conforme as turmas e as suas necessidades. Com os mais novos discutimos o espaço urbano, os mitos, a televisão, e com os mais velhos outras temáticas surgiram, como as doenças na História, por exemplo. Nosso trabalho foi tão relevante que foi observado pela professora Lorene Santos, durante um ano, em sua tese de mestrado. A partir de 1996, com as mudanças promovidas pela Escola Plural, as reuniões de área foram substituídas pelas reuniões de coletivos, a dinâmica da escola se alterou e nós optamos pelo uso do livro didático, já que não havia mais tempo para discussão e planejamento de material alternativo. Foi uma fase muito rica na minha formação. A partir daí, fiz o CAPP, curso do CAPE, de 360 horas, assumi a coordenação pedagógica e depois a vice-direção, voltei para a sala de aula, fiz uma pós-graduação em Lavras sobre Informática na Educação e hoje participo desse grupo de discussão que considero do mais alto nível.*

Herbert acredita ser um bom professor de História, sempre planeja suas aulas, mas acha que suas aulas poderiam ser melhores.

*Eu sempre acho que minhas aulas poderiam ser melhores. Acho que uso pouco os recursos tecnológicos à minha disposição. Mas a aula em sala tem me dado um bom retorno.*

*Raramente eu recebo uma turma sem ter um planejamento, eu acho isso terrível na nossa posição.*

## **Heliane**

Nasceu em Belo Horizonte e é docente há 12 anos. Escolheu fazer a graduação em História por questões afetivas, por se identificar com uma professora de História no cursinho pré-vestibular.

## **Vyasa**

Vyasa ingressou na faculdade com 21 anos. Formou-se recentemente na UFMG. Escolheu a licenciatura por acreditar, como Mariano, que poderia, "com um olhar romântico, mudar as coisas com a educação".

Sobre sua formação, comenta que teve – mesmo 10 anos depois – os mesmos professores que o Herbert citou.

*Eu tive praticamente os mesmos professores do Herbert. Provavelmente o mesmo tipo de aula. Com o currículo atual, tive 3 práticas de ensino na Fafich, entretanto as duas primeiras foram pouco eficientes. Claro que as práticas não vão dar receita de como dar aula, entretanto, a minha professora de Prática 1 tinha 25 anos que não pisava numa sala de aula de escola, quer dizer, estava completamente fora da realidade escolar. A Prática 3 foi melhor, o professor nos levou à escola e nós tivemos que preparar um material didático e depois dar uma aula, trabalhando com um filme.*

Como todos os professores do grupo, Vyasa também não teve nenhuma disciplina que abordasse o uso das TICE no ensino de História.

*A questão da informática nunca foi discutida na faculdade.*

Ao término da graduação, Vyasa ingressou em uma especialização em História e culturas políticas. Durante os dois primeiros anos dos encontros, foi bolsista do Labepeh, não lecionando. Em 2009, ingressou no mestrado.

## **João**

João realizou o curso de Licenciatura na antiga Faculdade Fafi-BH (hoje UNI-BH), entre os anos de 1989 e 1991. Escolheu o curso de História por causa de sua militância nos movimentos sociais da igreja católica, grupo de fé e política.

*Foi este movimento que me fez refletir sobre qual curso superior eu iria realizar. Sempre estive presente em minhas opções enquanto professor de História a necessidade profunda de relacionar a teoria com a prática. A História para mim deve contribuir para a emancipação dos sujeitos, educando-os, enquanto pessoas que sentem, pensam, têm uma espiritualidade, uma família, um trabalho; são filhos, amigos, colegas que desejam construir-se como sujeitos profissionais, não apenas visando ao atendimento de um mercado de trabalho. Este não deve ser o fim último da Educação Histórica. Por fim, realizar o curso de História teve antes para mim um sentido e significados, sonhos de mudança social também.*

Em 1992, João começou a trabalhar na Rede Estadual, inicialmente com aulas de Geografia. Em 1995, assumiu o cargo efetivo de professor de História na Rede Municipal de Betim e em 2000 assumiu o cargo efetivo como professor de História na Rede Municipal de Belo Horizonte:

*... onde tenho um enorme prazer de trabalhar enquanto profissional e de poder ter contribuído com a gestão da EJA nesta cidade no ano de 2003.*

Todos os dados que serão descritos e analisados a partir de agora se referem ao grupo como um todo e em particular aos seis professores sujeitos desta investigação.

### **Relação entre a pesquisadora e o grupo**

Embora eu tenha criado as condições iniciais necessárias para que os professores interessados em fazer parte do grupo se encontrassem, não houve de minha parte a intenção de intervir e exercer o controle sobre o grupo.

A partir do primeiro encontro, todas as decisões, das mais simples (dia e periodicidade dos encontros, por ex.) às mais complexas (como serão estruturadas as ações do grupo, por ex.), foram decididas coletivamente. Dessa forma, fui uma observadora participante e compartilhei entre os membros do grupo o papel de coordenação.

Entendemos que o caminho trilhado na presente pesquisa envolveu a constituição e a consolidação de um grupo colaborativo, bem como a descrição e a análise desse processo. Ou seja, requereu tanto uma imersão ativa no processo construído e vivido pelo grupo quanto uma coleta contínua de dados através dos mais variados instrumentos.

Após estudos sobre a metodologia da pesquisa-ação, concluímos que, apesar de a pesquisadora atuar no grupo, na maioria das vezes, como observadora-participante, esta investigação não possui as exigências necessárias (KEMMIS, 1982; PIMENTA, 2002; TRIPP, 2005) para ser classificada como pesquisa-ação.

Não identificamos a pesquisa como uma pesquisa-ação por considerarmos que - embora os participantes tenham tido poder de decisão sobre o processo vivido pelo grupo, tendo acesso a todos os dados e podendo se manifestar em relação aos textos produzidos - aquela foi organizada sobre uma questão orientadora e um processo de coleta de dados e análise elaborados exclusivamente pela pesquisadora.

A pesquisa-ação, na perspectiva de Habermas, Carr e Kemmis (1988), tem como principal característica guiar a prática dos educadores, indicando quais ações devem empreender se querem superar os problemas e eliminar as dificuldades.

Não tivemos a intenção de refletir sobre a prática do professor participante do grupo no sentido de julgá-la ou criar ações pontuais para reformulá-la ou transformá-la. As discussões e a dinâmica do grupo colaborativo geraram, como veremos nos capítulos que se seguem, mudanças na prática do professor, mas esse processo foi desencadeado pelo próprio professor e não por estratégias específicas da pesquisadora.

### **Coleta de dados**

Acompanhamos o grupo de forma mais sistemática por 18 meses. Depois desse período, a pesquisadora realizou um estágio de seis meses em Portugal, e os encontros continuaram acontecendo sem sua presença, por decisão exclusiva do grupo.

Com o meu retorno no segundo semestre de 2009, a coleta de dados foi retomada e entrevistas foram realizadas com o objetivo de entender os motivos que levaram o grupo a continuar os encontros em minha ausência.

A coleta de dados teve início em agosto de 2007 e utilizou-se da triangulação de técnicas de coleta de dados, na análise das informações a partir de diferentes instrumentos.

Foram utilizadas os seguintes procedimentos e instrumentos de coleta de dados:

1. Observação dos encontros e construção de um diário de notas de campo da pesquisadora. Escrevemos um diário de campo com registros relativos aos encontros presenciais.
2. Gravação e transcrição<sup>16</sup> dos encontros. Todos os encontros foram gravados e transcritos. Deles extraímos a maior parte dos dados considerados na pesquisa. Os professores tiveram acesso a uma cópia das transcrições e foram convidados a se manifestar caso algo não lhes parecesse bem.
3. Aplicação de questionários aos professores. Esse instrumento tinha como objetivo conhecer acerca dos professores e sua prática.
4. Avaliações orais dos encontros. Ao final de cada semestre, foram apresentadas aos professores algumas questões relacionadas à avaliação das atividades desenvolvidas. Para nós, esses instrumentos tinham como objetivo avaliar o interesse dos professores pelas atividades e pela dinâmica do grupo, além de obter elementos que pudessem nos

---

<sup>16</sup> A presença do gravador nas reuniões nos possibilitou o registro de conversas informais, o que nos ajudou a substancializar a compreensão da dinâmica produtiva do grupo em geral e do papel que os sujeitos escolhidos desempenharam. As transcrições estão em anexo no CD-ROM.

orientar sobre a continuidade do trabalho. Além disso, também propiciaram momentos de reflexão acerca da participação de cada membro, dos avanços e contribuições do grupo, bem como de pontos que poderiam ser modificados.

5. Registros produzidos pelos professores. Atividades, propostas, relatos, e-mails, *blogue*, *Webquest* e *E-group*.
6. Entrevista semi-estruturada coletiva, com o objetivo de avaliar os dois anos de encontros e observar indícios de mudança.

Para melhor visibilidade das fontes documentais que constituem o *corpus* da pesquisa, apresentamos a tabela que se segue:

Quadro 4: Síntese do *corpus* documental da pesquisa

Tipo de fonte	Total parcial
Questionário	3
Entrevista	1
Observação dos encontros	80 horas
Diário de campo produzido pela pesquisadora	20 - 160 páginas
Gravações dos encontros	80 horas (42 fitas)
Vídeo	8 h (2 fitas)
Postagens dos integrantes no <i>E-group</i>	756 mensagens

A análise realizou-se a partir da triangulação de dados provenientes dos diferentes instrumentos. Nesse sentido, nosso propósito foi ganhar em profundidade e confiabilidade, comparando e contrastando informações de distintas procedências. Tal empenho se justifica pela natureza da proposta. Unicamente considerar as respostas às entrevistas, por exemplo, sem ter em mente o comportamento do participante ao longo dos encontros, suas propostas e desempenho nas atividades, pode ser muito subjetivo e vago.

Sabemos das dificuldades em se realizar um estudo de caso de um grupo, por isso não tivemos a pretensão de conhecer todos os possíveis fatores que constroem, modificam e interferem no desenvolvimento profissional dos integrantes. Mas propusemos levantar o maior número possível de dados que possam servir de referenciais e que nos ajudem a compreender um pouco mais o comportamento dos professores de História.

## **Etapas da pesquisa de campo**

Desenvolvemos a pesquisa em algumas etapas:

1. Constituição do grupo. Uma vez levantados os interessados, foi realizada uma primeira reunião para apresentação da proposta e decisões iniciais (Por ex: Onde acontecerão os encontros? Com que periodicidade?). Fizeram parte dessa etapa alguns encontros iniciais, nos quais o grupo foi se reconhecendo e se definindo.

Visando respeitar os participantes do estudo, no primeiro encontro, foi informado que a proposta de criação do grupo colaborativo de professores de História – interessados em construir saberes sobre o potencial das TICE no ensino e aprendizagem dessa disciplina – estaria associada a um projeto de pesquisa que tinha por objetivo observar e acompanhar o processo vivido pelo grupo e pelos participantes com o intuito de analisá-lo e que as informações coletadas seriam utilizadas como dados para a pesquisa. Entretanto, foi garantido aos professores participantes o direito à leitura e aprovação prévia das transcrições dos encontros e de todo material coletado, bem como das análises produzidas a partir deles.

De acordo com os procedimentos sugeridos pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – COEP – foi entregue um termo de consentimento<sup>17</sup> para cada professor participante do grupo e para a instituição de ensino na qual eles estão lotados.

Os professores são vistos, na presente pesquisa, como o centro do estudo, como sujeitos e não objetos de formação. Conhecer, respeitar e valorizar suas experiências e conhecimentos, aprender com eles e auxiliá-los em seu crescimento pessoal e profissional foram pontos básicos que nortearam nossas escolhas.

2. Implementação do projeto e consolidação do grupo. Esta etapa envolveu a realização de encontros nos quais os participantes entraram em contato com o computador e passaram a explorar seu potencial. Também houve um gradativo envolvimento dos participantes com o projeto.

Comprendemos que as atividades de um curso podem ser mais significativas se forem desenvolvidas não em circunstâncias simuladas, mas em experiências reais que os professores selecionarem como questões de investigação, como se fossem seus próprios alunos em aula.

3. Implementação de propostas em sala de aula e introdução do ‘contato virtual’. Cada participante, individual ou coletivamente, elaborou uma proposta de ensino a ser implementada

---

<sup>17</sup> Anexo II.

em sua sala de aula. Paralelamente, criou um espaço na Web, visando à interação e troca de experiências por meio digital, tais como: blogue, página do grupo, E-group. Essa etapa teve como objetivo para a pesquisa identificar a relação que o professor estabelece com as TICE e elementos de sua atividade profissional. Cada professor foi estimulado a descrever suas experiências, dúvidas e angústias e outros integrantes poderiam se manifestar a respeito.

4. Avaliação/análise do processo. Essa etapa permeou todo o processo, por meio de avaliações orais, escritas, questionários e entrevista coletiva como já foi assinalado. O objetivo desta etapa foi procurar identificar a opinião dos professores a respeito do processo vivenciado; suas falhas, dificuldades, acertos.

### **Organização e análise de dados**

Organizamos os dados coletados, tendo como unidade de análise o grupo. Dessa forma, nos propusemos a compreender a trajetória de constituição e consolidação do grupo como um todo, organizando nos seguintes conjuntos: TICE, desenvolvimento profissional e a colaboração.

Na construção do estudo de caso, levamos em consideração o conteúdo dos *blogues*, e-mails, elementos extraídos da participação do professor no grupo, bem como a entrevista coletiva e os dados coletados ao longo da pesquisa.

A partir das transcrições dos encontros e das notas de campo, escrevemos um capítulo da tese reconstruindo cronologicamente a história do grupo no intuito de visualizarmos os momentos mais marcantes, as dificuldades e os obstáculos superados (ou não).

É preciso ressaltar que não estudamos cada indivíduo isoladamente, mas o processo vivido pelo grupo - de sua criação ao estabelecimento de um espaço de confiança, responsabilidade e construção de conhecimento - e sua influência sobre cada participante.

O grupo é composto por professores, cada um em sua particularidade. Dificilmente podemos compreender a estrutura do grupo inteiro pela observação isolada de cada um dos integrantes. Como Elias (1998, p. 16), entendemos que a junção de muitos elementos individuais forma uma unidade, cuja estrutura não pode ser inferida de seus componentes isolados (ELIAS, NORBERT, p. 16).

Sendo assim, o grupo não pode ser compreendido quando suas partes são consideradas em isolamento, independentemente de suas relações. Também nos preocupamos em garantir um retorno dos dados aos professores. Para isso disponibilizamos cópias das transcrições dos textos produzidos por todos e os dados do ambiente virtual.

Quanto à decisão da utilização ou não do nome do professor no relatório final da investigação, perguntamos a cada um dos professores se gostariam de manter o nome real ou não. Todos os professores preferiram que, no texto final da tese, o nome verdadeiro fosse mantido.

Optamos por usar os nomes verdadeiros<sup>18</sup>, mesmo sabendo da importância do anonimato nas pesquisas, porque gostaríamos de realmente dar a voz a estes protagonistas desta tese que assumiram sua formação e generosamente nos permitiram compartilhar de seu desenvolvimento.

No próximo capítulo, apresentamos o processo vivido pelo grupo. Embora estruturada pelo olhar da pesquisadora – narramos e analisamos a trajetória do grupo – nos esforçamos para destacar a voz dos protagonistas deste estudo. Através de suas falas, de seus registros e de suas ideias incorporadas ao texto, procuramos não apenas demonstrar o respeito que sentimos por eles, mas também dar maior credibilidade ao texto, permitindo ao leitor avaliar nossos comentários, interpretações e análises do grupo.

A seguir, no capítulo 6 ‘Análise e Interpretação de dados’, retomamos o processo vivido pelo grupo, destacando as ideias, percepções e os momentos mais marcantes. Nas considerações finais, concluímos com algumas considerações acerca da pesquisa e de perspectivas que ela sugere.

---

<sup>18</sup> Cada professor assinou um termo de consentimento aceitando o uso do nome verdadeiro na tese.

## CAPÍTULO V

### O PROCESSO VIVIDO PELO GRUPO TICE NO ENSINO DE HISTÓRIA

Pretendemos, neste capítulo, descrever o trabalho desenvolvido junto aos professores de História da Rede Municipal de Belo Horizonte – RME/BH – desde a constituição do grupo até sua consolidação, passando pelos processos de aprendizagem e mudança dos seus participantes, e também pelo processo de crescimento a partir da sua participação no grupo. Com isso, esperamos proporcionar uma visão ampla do caminho percorrido pelo grupo, ressaltando, particularmente, as decisões tomadas, os desafios, as escolhas feitas e o desenvolvimento das atividades realizadas. A partir das transcrições dos encontros realizados pelo grupo, das notas de campo e dos dados provenientes das interações do E-group, reconstruímos cronologicamente os momentos mais marcantes da história do grupo. Dessa forma, pretendemos proporcionar uma visão clara de como esse grupo se formou e como se desenvolveram suas atividades e, sempre que possível, utilizando trechos das falas e registros dos próprios participantes. O material considerado nesta pesquisa (transcrições, notas de campo, registros e atividades criadas pelas participantes) estará disponível em um CD-ROM anexo.

Nossa intenção foi procurar desvelar o processo de constituição do grupo e das características e/ou elementos que o influenciaram e o tornaram possível. Assim, mesmo não tendo a pretensão de esgotar toda a riqueza dos dados, procuramos apresentar, aqui, um panorama digno do esforço empenhado ao longo de dois anos de encontros.

Até o momento, optamos por redigir a maior parte da presente pesquisa na primeira pessoa do plural. Contudo, neste momento da análise, torna-se necessário aprofundar nossos distintos papéis e características. Sendo assim, neste capítulo, será utilizada a primeira pessoa do singular para se referir à pesquisadora de modo a evidenciar a quem nos referimos.

Escrevo e me incluo nesta fala, pois também passei a refletir muito mais sobre mim mesma enquanto professora e cresci profissionalmente com o grupo. Como Bakhtin (2000), compreendo que:

devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, contemplar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento (p.45).

## 1. A constituição do grupo

Em 2007, o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (Labepeh<sup>19</sup>) da Faculdade de Educação e o Centro Pedagógico da UFMG – com o intuito de promover espaços de diálogos entre universidade e escolas, em torno do Ensino de História, na busca de uma aproximação entre teoria e prática – desenvolve o projeto ‘Escolas Parceiras’.

Com esse projeto, foi estabelecida uma parceria entre duas escolas da RME/BH. A partir dos questionamentos e demandas dos professores atuantes nas escolas, foram criados ações e espaços de formações. Na Escola Municipal Professora Eleonora Pierucetti – EMPEP – a demanda partiu do professor representante Herbert, que propôs a temática tecnologia no Ensino de História.

Como membro do Labepeh e integrante do projeto, percebi nessa demanda uma oportunidade de criação de um grupo de trabalho que pudesse vir a se tornar colaborativo. Nesse sentido, esse que seria, a princípio, um estudo piloto veio a se tornar o grupo definitivo de meu projeto de pesquisa.

Foi agendado um encontro inicial na EMPEP com o professor Herbert, que, por iniciativa própria, redigiu um convite e o entregou a todos os professores de História da escola. Nesse convite, Herbert convidava a todos para um primeiro encontro em um sábado com alguns membros do Labepeh: Vyasa, João e eu.

Compareceram nesse primeiro encontro sete professores de História da escola, sendo que todos eles concordaram em participar de nossa pesquisa. No entanto, optamos por considerar como sujeitos/protagonistas apenas os participantes que permaneceram no grupo durante todo o período pesquisado.

Nesse sentido, para efeito de nossas análises, foram considerados dados de seis participantes: Vyasa, João, Herbert, Pedro, Mariano e Heliane. No entanto, durante alguns encontros, aparecem fragmentos de fala de outros integrantes. A decisão de preservar algumas falas de integrantes não investigados deve-se ao fato de que, em vários casos, suas falas influenciavam ou davam sentido à fala<sup>20</sup> do colega.

---

<sup>19</sup> O Labepeh é atualmente coordenado pelas professoras Lana Mara C. Siman, Junia Salles e Cláudia Ricci.

<sup>20</sup> A pedido do grupo, todas as falas dos professores foram redigidas no texto desta investigação de acordo com a norma culta.

## 2. Os encontros

### 2.1. 1º encontro - 25/08/07

Reunimo-nos na sala dos professores da Escola Municipal Professora Eleonora Pierucetti (EMPEP). Sete professores compareceram.

Iniciamos com um café de boas vindas. Nesse momento, o professor Herbert apresentou-nos (João, Vyasa e eu) aos professores. Ele explicou que, como ele, também fazíamos parte da equipe do Labepéh e do projeto “Escolas Parceiras” do qual a escola era participante. A maior parte dos professores já conhecia o trabalho do Labepéh e se mostraram receptivos.

Comecei comentando sobre o projeto Escolas Parceiras do qual a EMPEP faz parte e que tem como representante o professor Herbert. Esclareci que minha participação no grupo seria como professora de História da RME/BH interessada em crescer profissionalmente, mas também seria a de integrante do Labepéh e pesquisadora. Expliquei, ainda, que gostaria de tomar o processo que seria vivenciado pelo grupo como objeto da minha pesquisa. Entreguei a cada professor um termo de consentimento de acordo com as normas do Conselho de Ética e Pesquisa.

Nesse momento, pude perceber, por meio das expressões, falas e gestos dos professores, que a ideia de o grupo se constituir também como objeto de pesquisa não lhes causou constrangimento ou surpresa. A recepção e a adesão imediata ao trabalho proposto pode estar associada ao fato de que esse tipo de experiência não era nova na escola. A EMPEP, ao longo de sua história, tem recebido vários pesquisadores da FAE/UFMG (Por ex: SILVEIRA, 1982; DALBEN, 1995; SANTOS, 1997), com interesses de investigação variados de pesquisa<sup>21</sup>.

Após a minha apresentação e dos membros do Labepéh, Vyasa e João, sugeri aos professores que também se apresentassem. De forma rápida, cada um disse seu nome, mencionou as turmas nas quais lecionava e há quanto tempo atuava nessa escola. Apenas o professor Pedro destacou, em sua apresentação, que não era muito “fã das tecnologias”.

Após as apresentações e dados os devidos esclarecimentos sobre minha presença, entreguei ao grupo um questionário diagnóstico, no qual perguntamos basicamente: O que o levou a participar deste grupo? Como poderíamos nos envolver para fazer de nossos encontros uma instância geradora de novas experiências de aprender e ensinar História mediada pela tecnologia? Quais suas expectativas em relação ao papel da Andréia junto a este grupo?

---

<sup>21</sup> Ao longo do desenvolvimento dessa tese, irei me apropriar desses estudos de modo a melhor contextualizar e analisar o processo vivenciado pelo grupo participante de nossa investigação.

Por meio desse questionário, busquei fundamentalmente compreender o que motivava cada professor a participar desse grupo. Vejamos o que disseram alguns dos professores,

*O convite do professor Herbert (Pedro).*

*Convite do Herbert. Possibilidade de saber o que está acontecendo de novidade na área (Heliane).*

*A vontade de trocar ideias sobre a tecnologia no Ensino de História (Herbert).*

*O convite da Andréia e o fato de ser integrante do Labepeh (João).*

*A mesma coisa do João (Vyasa).*

Ficou evidente que o fato de o convite ter sido feito por um colega, professor da própria escola, havia causado um impacto positivo em todos os colegas. Isso confirmou nossa experiência e dados da literatura (COSTA, 2004), que observa o insucesso dos cursos de formação continuada e aperfeiçoamento nos quais as propostas não se originam de (ou não consideram) demandas dos professores, mas partem de “autoridades” (governo, universidade, pesquisadores), que julgam saber de que os professores necessitam.

As expectativas dos professores em relação à minha participação foram expressas da seguinte maneira:

*Papel de mediadora, acompanhante, esclarecedora, possibilitadora de novos contatos, recursos (Herbert).*

*As expectativas são sempre boas, otimistas. Tomara que funcionem bem (Pedro).*

*Mediar, nortear e ajudar na construção de alternativas (Heliane).*

*Espero que possamos construir um espaço de trocas e de conhecimentos (João).*

*Espero que a Andréia nos mostre algumas novidades tecnológicas e oriente nossas discussões (Vyasa).*

Nesse encontro, percebi que os professores pareciam realmente interessados em constituir um grupo de trabalho no qual pudessem conhecer as TICE e seu potencial como recurso para o Ensino de História, mas, principalmente, no qual houvesse a oportunidade de aprender a lidar com essa tecnologia.

Ao perguntar, no questionário, como poderíamos nos organizar para que nossos encontros se constituíssem uma instância geradora de novas experiências de aprender e ensinar História, mediada pelas TICE, os professores destacaram:

*Fazer um cronograma de encontros; estabelecer um contato virtual; apresentar e trocar experiências (Herbert).*

*Hum! Tenho que pensar sobre isso... (Pedro).*

*Troca de experiências e conhecimentos através do diálogo presencial e virtual (João).*

*Continuar os encontros, trocar experiências (Heliane).*

*Contribuindo com as discussões sobre o tema ao longo dos encontros (Odilon<sup>22</sup>).*

Dos comentários acerca dessa questão, surgiu a ideia de criarmos um espaço virtual no qual pudéssemos trocar ideias, socializar dúvidas e sugestões, como, por exemplo, o E-group. Como abordamos no Capítulo II, o E-group é um ambiente de trocas de informação por meio de e-mails. Permite criar espaço para troca de mensagens relativas a um assunto específico ou para reunir um grupo de interesse comum em listas de discussão. Utilizamos a plataforma do Yahoo para criar nossa lista de discussão. No espaço do Yahoo Groups (<http://br.groups.yahoo.com/group/grupoeleonorapierucetti/>) é possível arquivar fotos, arquivos, criar enquete, etc.

Ainda que alguns professores tenham verbalizado não ter muita intimidade com a tecnologia, todos se mostraram abertos e curiosos com a perspectiva de conhecer – alguns pela primeira vez – possibilidades de integração das TICE no Ensino de História. Conversando sobre a temática escolhida, alguns professores se posicionaram em relação a ela:

*Não sou muito fã da tecnologia. Vejo com certo distanciamento. Fica tudo parecendo matrix. Fico com medo de aceitar a tecnologia só pela tecnologia (...) Webquest? Eu sei o que é Jota Quest, Jonhy Quest, mas Webquest? Webfólio é portfólio informatizado? (Pedro)*

*Ainda não conheço muitos recursos das TIC's além do vídeo. Quase nunca levo meus alunos ao laboratório (João).*

*Estou no final da graduação e ainda não tive nenhuma disciplina que falasse sobre como usar o computador nas aulas de História (Vyasa).*

Nesse momento, os professores que, em alguma medida, já utilizam as TICE no Ensino de História socializaram algumas experiências positivas com os outros colegas.

Esse momento revelou-se de grande importância para o grupo, uma vez que abriu espaço para uma troca de experiências e expressões sobre os seus desconhecimentos. Nele, professores com pouca afinidade e contato com a tecnologia estavam conhecendo, por meio de colegas que atuam no mesmo contexto, alternativas para dificuldades comuns.

*Um colega meu formou assessor-monitores (alunos) para ajudar no trabalho na sala de aula de informática. Para o professor não ficar sobrecarregado com o número de alunos no laboratório (Herbert).*

---

<sup>22</sup> Odilon permaneceu no grupo durante nove meses. Ele foi temporariamente ‘transferido’ para a Secretaria Municipal de Educação (SMED).

*À noite alguns alunos propuseram continuar a atividade em lan house (Odilon).*

*Se não dá tempo de fazer no período de aula... Podemos continuar a escola fora da escola (Herbert).*

*Aluno da EJA, em pesquisa sobre o filme Olga, encontrou, por iniciativa própria, uma carta da Olga para o seu companheiro. Este achado do aluno e sua socialização para os demais colegas foi muito forte. Todos os colegas foram se informar como ele encontrou o documento. Todos os colegas se interessaram pelo achado do colega. A possibilidade de os alunos resolverem por conta própria foi fundamentalmente melhor do que se o professor tivesse orientado (Odilon).*

Ficou ressaltada nessa discussão, além do fato de os alunos lidarem com a tecnologia fora da sala de aula (trazendo elementos para dentro dela), a possibilidade de os alunos usarem outros ambientes fora da escola, como as *lan houses*, para dar continuidade às atividades escolares.

Após essas discussões, fechamos o encontro, planejando como seria o próximo e em que data. O grupo preferiu que os encontros acontecessem mensalmente, em um sábado considerando o calendário escolar. Nas escolas municipais de Belo Horizonte, os professores têm quatro horários semanais chamados ACPAT (Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar) destinados a reuniões para planejamento do trabalho. Herbert negociou com a direção da escola que os sábados nos quais nosso grupo se encontrasse fossem considerados como horas de ACPAT. A direção concordou.

Ressaltamos que nos três anos de encontros, mesmo tendo a escola mudado de direção nesse período, a escola proporcionou aos professores do grupo condições institucionais necessárias para os encontros.

Os encontros virtuais aconteceram entre um encontro presencial e outro. As temáticas discutidas no presencial estimulavam a interação no E-group e vice-versa. Isso possibilitou uma continuidade e um enriquecimento entre os encontros, o que será objeto de nossas análises no próximo capítulo.

Entre o primeiro e o segundo encontro, quinze mensagens foram trocadas. Em sua maioria, sugestões de leitura, indicações de sites, negociação do próximo encontro e dúvidas sobre a utilização do E-group.

A pedido dos professores, enviei um Manual de utilização do E-group para que todos se familiarizassem com o ambiente. Quando surgia uma dúvida técnica, os próprios professores auxiliavam o colega, como mostra os enunciados a seguir:

*Andréia, eu não sou o Mariano. Sou o Pedro. [Referindo-se à mensagem do E-group que ele também recebeu, direcionada a Mariano]. Aproveitando o ensejo, você*

*poderia, por gentileza, mandar para mim o endereço daquele site ebiosca romanic... que nós trabalhamos na sala de informática no último encontro? Tentei acessá-lo no meu computador e deu erro. Devo ter copiado alguma coisa errada (santa incompetência!) ou o site não foi com a minha cara, sei lá! Pode ser? Obrigado e até a próxima (Pedro, EG23 21/09/07).*

*Pedro, não é assim, não... Esse trem de computador é assim mesmo... Uma letrinha diferente e nada dá certo... Calma, amigo, que não é com você (Williane<sup>24</sup>, EG 23/09/07).*

Enquanto o grupo se familiarizava com o ambiente, propus que respondêssemos a uma enquete<sup>25</sup> (por meio de uma ferramenta disponível no ambiente E-group).

A pergunta buscava identificar possíveis dificuldades encontradas pelos professores na utilização das TICE. Visando a esse objetivo, foi assim formulada: “Qual o maior obstáculo que encontramos ao levar os alunos para terem aula no laboratório de informática?” Para essa pergunta foram oferecidas as seguintes alternativas: a) os possíveis problemas técnicos dos equipamentos; b) a falta de tempo; c) a indisponibilidade de horário de uso do laboratório; d) a falta de conhecimento acerca das TICE; e) o controle da disciplina da turma. Ao arrolarmos os dados pudemos constatar que metade dos professores escolheu a letra (a) e a outra metade a letra (d).

Essa situação encontrada remeteu-me ao estudo de Costa (2004, p. 138), pois, como o pesquisador, pude, ao longo desta investigação, constatar outros fatores que contribuem para um cenário de não utilização das TICE, dentre os quais destaco: (1) formação continuada baseada na técnica; (2) excesso de trabalho, sobrando pouco tempo para refletir sistematicamente e, sobretudo, para experienciar inovações tecnológicas na prática escolar – o que dá muito trabalho de planejamento, preparação de material e do ambiente para que tudo funcione; (3) contexto não-colaborativo de trabalho na escola; (4) cultura profissional tradicional, com a qual haveria ruptura na utilização das TICE; (5) falta de condições técnicas (computadores funcionando, acesso à Internet); (6) ausência de reflexão sistemática sobre a prática docente e sobre as possibilidades e limitações do uso das TICE.

---

<sup>23</sup> Os textos provenientes do E-group serão identificados com a sigla EG, seguida da data de postagem no ambiente virtual.

<sup>24</sup> Participou dos encontros durante três meses.

<sup>25</sup> A enquete utilizada, disponível no E-group, pode ser acessada no link: <<http://br.groups.yahoo.com/group/grupoeleonorapierucetti/polls>>.

## 2.2. 2º encontro - 15/09/07

Neste encontro, além dos sete professores da escola, recebemos o professor Mariano, que é lotado na escola, mas estava, há alguns anos, prestando serviços no CAPE / SMED.

Durante o café, no início do encontro, Mariano afirma que, apesar de estar “cedido” para a SMED, é lotado na escola, e gostaria de participar das discussões. Explica, ainda, que está envolvido em um movimento na rede de construção curricular de História<sup>26</sup>.

*Essas duas propostas (referindo-se à criação do nosso grupo e às discussões da proposta curricular de História) estão interligadas e se cruzando (Mariano).*

A maioria do grupo já conhecia Mariano, fato que facilitou sua integração. Comentamos, brevemente, como havia sido o encontro anterior – de modo a inteirá-lo da situação – e passamos a discutir a organização dos encontros.

Após algumas sugestões e consensos, definimos que os encontros começariam às 8 h com um café<sup>27</sup>. A seguir, aconteceriam as atividades no laboratório de informática. Ao final dessas atividades, teria lugar uma discussão acerca de um tema previamente definido pelo grupo e apoiada na leitura de um texto que seria sugerido por mim ou por outro integrante do grupo<sup>28</sup>. Ao final do encontro, faríamos uma avaliação sobre ele e planejaríamos o próximo.

Nesse dia, comentamos sobre E-group (se todos já haviam se cadastrado e se estavam recebendo as mensagens). Muitos estavam participando de uma lista de discussão no E-group pela primeira vez, o que os deixava, em certa medida, inseguros.

*Estou me adaptando ainda à dinâmica do E-group. Às vezes fico achando que a mensagem não foi enviada (João).*

Fomos, ainda, para o laboratório de informática, preparado antecipadamente pelo professor Herbert. O contato com o computador, com a parte prática do encontro despertou o interesse do grupo, que foi espontaneamente se acomodando, cada um em frente a um dos computadores.

*Que bom! Hoje a gente vai pôr a mão na massa (Heliane).*

---

<sup>26</sup> A rede de construção curricular de História envolvia professores que atuavam no CAPE (Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação) e professores da Faculdade de Educação da UFMG, em torno do currículo de História. As professoras Lorene Santos e Júnia Sales, do Labepeh, atuaram como consultoras, no início das atividades.

<sup>27</sup> O grupo decidiu que o café seria responsabilidade de todos, e cada um, quando quisesse, traria algo para compartilhar. Esse era um momento importante, no qual os participantes comentavam o que havia acontecido nesse mês, compartilhavam experiências, leituras, etc.

<sup>28</sup> Os textos seriam enviados digitalmente pelo E-group ou entregues impressos, com antecedência.

Falo para o grupo que assistiremos a uma animação inicial, de apenas um minuto, na televisão que está conectada a um computador central. Enquanto preparo essa animação, os professores começam a acessar seus e-mails ou a navegar na internet.

Infelizmente, devido a uma incompatibilidade do sistema<sup>29</sup>, a animação não pôde ser exibida. Herbert se dispõe a entrar em contato com a Prodabel para resolver o problema. Situações de obstáculos técnicos são comuns, visto que não<sup>30</sup> havia um suporte ou assessoria técnica aos computadores do laboratório de informática da escola.

Decido, então, explicar a animação e minha intenção em relação a ela. Comento que a animação mostra uma sala de aula na qual cada aluno possui um computador em sua frente. A professora apresenta oralmente o conteúdo para os alunos que o repetem até que ele seja decorado. Pergunto, então, ao grupo qual a relação entre tecnologia e a metodologia e quais seriam as possibilidades desse recurso para o Ensino de História.

Após alguns minutos de silêncio, Pedro afirma:

*Boa pergunta!*

Isso estimula os colegas a se manifestarem:

*A gente está no método meio tradicional ainda. Aqui na escola a gente ainda usa o laboratório para fazer pesquisa. Passa filme. Meu objetivo aqui (nos encontros) é aprender a utilizar essa tecnologia utilizando a metodologia. ... Passar coisas diferentes para os meninos (Heliane).*

*Ao rir baixinho, o professor Pedro diz: Eu estou rindo porque outro dia eu dei um texto e esqueci-me de tirar a data, que era de 2005. O aluno me perguntou: é assim que você planeja aula professor? Eu respondi: mas esse texto é muito bom (Pedro).*

Os professores destacaram a importância de se organizar e planejar as aulas com antecedência e escolher as ações para a realização de uma atividade, visando solucionar um problema ou alcançar um objetivo. Entretanto, evidenciaram que nem sempre é possível desenvolver um planejamento prévio, dadas as atuais condições do trabalho docente (a maioria deles trabalham em dois turnos).

*Nem sempre temos tempo de planejar uma aula antes de entrar pra sala de aula (Heliane).*

---

<sup>29</sup> Os computadores da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte são administrados por um órgão (PRODABEL), que define que páginas são permitidas e que páginas são bloqueadas. A animação estava localizada na página do youtube (página que reúne vídeos, músicas, fotos) e essa era uma página bloqueada, por não possuir filtro.

<sup>30</sup> A partir do primeiro semestre de 2009, a escola recebeu um estagiário responsável pela manutenção do laboratório.

*Dar uma aula seguindo um plano de aula nem sempre dá certo, né? (Vyasa).*

A vice-diretora interrompe para dar bom dia e chamar o Mariano para uma festa. O grupo se distrai. Após sua saída, procuro retomar a atenção, perguntando: vale a pena levar os alunos para a sala de informática sem um planejamento prévio?

*Eu acho que vale. Tem muitos alunos que o único acesso ao meio digital é na escola<sup>31</sup>. Acho que é importante, mesmo sem planejamento (Herbert).*

*Tem a questão de ter e não ser utilizado. A FAE tem aluno que nunca entrou no laboratório (Vyasa).*

*Só de ter acesso... Já estão aprendendo (Heliane).*

*O contato com o novo já faz diferença em certa medida (João).*

O restante do grupo acenou com a cabeça concordando com o Herbert. João comenta que é difícil encontrar tempo para planejar a ida ao laboratório, assim, muitas vezes, elas acontecem sem um planejamento prévio.

A ideia de que o computador pode promover a aprendizagem por si só é retomada após vários encontros. Essa noção, contudo, foi se alterando de maneira coletiva ao longo do tempo.

As dificuldades técnicas, a saturação de tarefas e a organização dos espaços e do tempo na escola foram destacadas nesse e em quase todos os encontros posteriores como dificultadores da prática docente mediada pelas TICE, questão que será retomada no próximo capítulo.

*Trabalhar com as TIC exige um planejamento e trocas. Nem temos horários de projeto mais (Herbert).*

*A falta do horário pedagógico dificultou muito a questão metodológica. Pela falta de tempo e oportunidade dos professores se reunirem (Heliane).*

Mariano destaca que os problemas evidenciados pelos colegas não são exclusivos da prática no laboratório de informática:

*Pelo que vejo, existem algumas questões que perpassam o processo de Ensino de História. O vídeo, livro didático, sala de informática. Trabalhar com esses recursos também exige tempo, planejamento e condições técnicas.*

Todos acenaram com a cabeça, concordando com o colega, mas ninguém se manifestou verbalmente.

---

<sup>31</sup> De acordo com o questionário (anexo no CD-ROM) aplicado no final de 2009 pelos professores do grupo a todos os alunos da EMPEP, a maioria dos alunos da escola não possui internet apesar de 85% afirmarem usar o e-mail e o MSN.

Seguindo o encontro, eu proponho trabalharmos com uma página (<http://www.xtec.cat/~ebiosca/romanic/castellano/indexb.htm>) que possibilita a construção virtual de uma igreja românica, envolvendo os conteúdos de História Medieval, História da Arte, Arquitetura românica e religião. Os objetivos da página (que contém exercícios, simulações, guia didático para o aluno e professor, entre outros) são, dentre outros: experimentar uma maneira inovadora e ativa de trabalhar com a disciplina História; motivar o aluno por meio de jogos e navegações livres em torno de uma realidade virtual; estimular a interatividade com simulações; e valorizar o patrimônio histórico.

Esta atividade foi proposta ao grupo com a intenção de apresentar algumas possibilidades de ambientes que podem potencializar a prática docente, bem como proporcionar ao grupo um momento no qual trabalhassem coletivamente, tal como alunos fariam em uma classe.

Após apresentar a proposta, sugeri que cada professor acessasse a página. Herbert digitou o endereço e o disponibilizou aos demais.

Heliane digita o endereço e se surpreende: Mas por que o meu não está entrando?

Herbert tenta ajudar a colega: Olha o endereço se está certo. Heliane percebe que havia digitado incorretamente, corrige e acessa a página. Mostra-se satisfeita.

Sugiro ao grupo que experimentem uma atividade orientada disponível na página. Todos recebem o roteiro de navegação, entram e assistem à animação. Todos riem ao ouvir uma risada do personagem na animação. O grupo parece se divertir. Depois da animação, sugeri que acessassem o link “medidas”. Lemos as instruções para construir a igreja românica de São Vicent de Cardona. Os participantes comentam a tarefa e se ajudam mutuamente.

Heliane lia várias vezes em voz alta as instruções. Fazia conta na folha dada. Todos já haviam chegado ao resultado. Propus a ela que buscasse apoio com os colegas. Ela afirma:

*Espera um pouco, agora eu quero descobrir!*

Como na proposta da construção da igreja era necessário observar as instruções de medidas e realizar pequenos cálculos com operações básicas, os professores associaram a atividade a um trabalho interdisciplinar.

*Será preciso ter um professor de Matemática trabalhando com a turma também (Vyasa).*

Passamos para o link montagem. Enquanto esperávamos que a página completasse seu carregamento, aproveitei para perguntar o que eles estavam achando da atividade. Ouvi comentários de aprovação:

*É muito bacana! (Heliane)*

*Faz a gente pensar, né? (João)*

*O Ferdinando<sup>32</sup> nem pisca (Pedro).*

Observo que a página do Pedro carregou mais rápido. Comento com o grupo: “Olha, o do Pedro já carregou!” Ele, que havia se posicionado desde o primeiro encontro como resistente às tecnologias, diz logo em seguida: “se até o Pedro conseguiu...”.

A maioria interage ativamente com os colegas mais próximos. Apenas Ferdinando e Pedro procuram realizar a tarefa de modo mais individual. Heliane e Williane se mostram entusiasmadas com a atividade:

*Nossa! Está ficando bonito demais! [se referindo à forma pela qual a igreja ia tomando] (Heliane).*

Vyasa termina primeiro e chama a atenção do grupo para si. A atenção se volta para a imagem completa da igreja em seu monitor. Os professores começam a perguntar: “como você conseguiu colocar o arco”?

Após as dicas de Vyasa, todos começaram a dinamizar sua própria montagem.

Ao final do trabalho, todos pareciam satisfeitos com a experiência e comentavam entre si como poderiam utilizá-la com suas classes.

Quando a experiência foi avaliada coletivamente, o grupo destacou que alguns comportamentos dos alunos nas aulas no laboratório de informática – levantar e conversar com os colegas, mostrar-se entusiasmado ou reclamar das atividades, olhar o que a dupla ao lado está fazendo, fazer comentários engraçados que desconcentrem os colegas – são geralmente censuradas por eles, contudo eles se repetiram quando os professores se colocaram na posição de alunos. Além das possibilidades didáticas, esta experiência mostrou a importância de o professor se colocar no lugar de aluno.

Herbert comenta com o grupo sua experiência com *Webquest* e apresenta um trabalho realizado com as turmas de 8ª série sobre a água, no qual ensinava a criar uma *Webquest*. O grupo acessa o endereço dado pelo Herbert e navega na *Webquest*. O grupo se mostra interessado.

Mais uma vez, fica claro o valor de experiências bem sucedidas contadas por um colega.

---

<sup>32</sup> Ferdinando participou de três encontros.

João – que então não havia feito nenhum comentário, embora se mostrasse envolvido nas atividades da página – demonstra interesse pela proposta, faz diversas perguntas ao colega (Por ex. Como se cadastrar no portal de *Webquest?*), anota em seu caderno e volta a navegar na página indicada por Herbert.

Todos começam a se cadastrar no site, o que é necessário para a criação de uma *Webquest*. Devido ao horário, Herbert sugere que o cadastro seja feito em casa.

Entendemos, como Mercado (2006, p. 158), que participar, com os demais professores, de atividades de reflexão da própria prática, compartilhar com outros a sua experiência, seus saberes e assumir o seu envolvimento são atividades fundamentais que podem conduzir ao desenvolvimento profissional.

As “tecnologias colaborativas” podem assumir a distância e amplificar a presença cognitiva, ajudando as pessoas a interagir, a relacionar-se, a partilhar valores, a participar, a envolver-se, a responsabilizar-se, a analisar situações de diferentes perspectivas, a partilhar objetivos comuns, a interdependem mutuamente, a resolver problemas em conjunto, a construir conhecimento. Ou seja, a colaborar e, como consequência, a desenvolver-se profissionalmente através da colaboração (MERCADO, 2006, p. 158).

As falas e os comportamentos dos professores sugerem que, em ambientes de formação, os participantes se mobilizam com maior interesse quando quem orienta a reflexão de um determinado conhecimento é alguém que eles identificam como pertencente ao mesmo grupo, alguém que compartilha do mesmo contexto e condições de trabalho.

O encontro chega ao final e proponho uma avaliação geral do encontro e sobre a possibilidade de utilização do site nas aulas de História. Os professores estabeleceram o seguinte diálogo:

*Acho que dá numa boa para trabalhar esse site com os alunos. A parte de medidas demanda boa preparação. Trabalhar com o professor de Matemática (Herbert).*

*Os alunos não terão a menor dificuldade. Eles buscam caminhos próprios para resolver os problemas (Mariano).*

*Só chegar à resposta ainda é pouco. É preciso também saber o caminho percorrido para se chegar à resposta (Herbert).*

*E a viabilidade do uso do site? (Andréia).*

*Para trabalhar com esta perspectiva, é preciso rever os tempos de trabalho com os turnos (João).*

Herbert destaca que poderíamos usar também estratégias, como a *Webquest* e os *Blogues*. A partir de sua proposição os colegas fizeram comentários sobre as condições para o

uso dessas estratégias, assim como sobre o comportamento inicial dos alunos em face de tais usos.

*É preciso planejar e combinar com o próximo colega (referindo-se ao professor que ficará com a turma depois de sua aula). A Webquest da água foi feita assim. Terminava com o colega depois de mim (Herbert).*

*A Webquest tem suas limitações. Não é interativa. Mas podemos colocar um link de um blogue (Herbert).*

*Vamos criar um blogue mais adiante? Todos concordam (Andréia).*

*Eu tenho 35 meninos. Tem que ser de dupla, né? (João)*

*Mas nós trabalhamos bem de dupla, não? (Andréia)*

*Trabalhamos muito bem! (Vyasa)*

*Aqui o trabalho foi de trio! (referindo-se à interação entre o Herbert, Marcelina e ele (Mariano)).*

*No começo, os alunos ficam muito agitados. Só no começo ficam assim... Depois eles acostumam (Heliane).*

No final desse encontro, entreguei um texto sobre a temática “pesquisa escolar” como sugestão de leitura<sup>33</sup>, e expliquei que gostaria que eles lessem para discutirmos no próximo encontro (20/10/07). Essa temática foi escolhida por ser recorrente nas discussões do grupo.

Entre este encontro e o próximo, Pedro iniciou uma discussão no E-group, enviando um texto sobre o ‘Macarthismo’ nas escolas. Não houve comentários acerca da reportagem.

*Olá colegas, talvez já tenham lido a reportagem (sobre livros didáticos – a História como ela é – carta capital), mas se não... Pedro (EG 15/10/07)*

No final desse encontro, o planejamento da reunião seguinte foi discutido e negociado coletivamente, prática essa que se manteve ao longo dos encontros.

### **2.3. 3º encontro - 20/10/07**

Durante o café, inicio a discussão sobre o texto proposto para esse encontro – “A pesquisa e a produção de conhecimentos em sala de aula”. Poucos haviam lido o texto.

*A gente não tem muito tempo para fazer uma leitura bacana para uma reunião. Eu li ontem à noite. Acho interessante se pudéssemos ler os textos juntos. Que no encontro tivesse espaço para essa leitura (Herbert).*

---

<sup>33</sup> FONSECA, Selva Guimarães. A pesquisa e a produção de conhecimentos em sala de aula. In: *Didática e prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papirus, 2005.

*Não podemos ficar sem a leitura prévia. O momento do grupo é essencial também (Mariano).*

*Eu não consegui ler o texto todo também (Vyasa).*

Comento com o grupo sobre a importância da leitura como suporte para avançarmos em nossas discussões. Perguntei se haveria outra estratégia para as leituras. João pondera:

*Poderíamos ler todos juntos nos encontros o que não conseguirmos ler, discutimos no ambiente virtual.*

Ninguém mais se manifestou sobre o assunto. A discussão do texto foi transferida para o ambiente virtual. Combinei, então, de enviar o texto com a maior antecedência possível e se acontecesse de muitas pessoas não lerem, leríamos juntos.

Percebi, nas discussões, que expressões como “ser um bom professor”, “o bom professor de História” eram recorrentes nos encontros e apareceram na reflexão do texto. Com o objetivo de explorar o sentido atribuído pelo grupo ao termo “bom professor”, pergunto a eles: O que caracteriza um bom professor de História? Que lembranças vocês trazem das aulas de História?

Heliane dá início à discussão:

*Os meus professores de 5ª a 8ª simplesmente sentavam-se à mesa. Aqueles livros cansativos que nem tinha ilustração. Vocês vão ler de tal página a tal página e daqui a pouco vou fazer perguntas. E era oral. Eu só fui gostar e saber o que era História no cursinho. Foi no Promove com a Professora x e ela dá um show de bola. Ela fala ‘gente, é isso!’ e dá um clique! A gente liga no negócio. O aluno tem que gostar da matéria! Esse lance de questionário não dá.*

Ferdinando propõe uma nova questão:

*Eu vou acrescentar uma pergunta ao que a Andréia colocou. Por que cada um aqui escolheu fazer História?*

Estávamos na mesma sintonia; era minha próxima pergunta. Eu disse isso a ele. E o diálogo continua:

*A lembrança mais forte que eu tenho foi de uma aula de História que não foi dada por uma professora de História. Ela deu uma aula espetacular sobre o teorema de Pitágoras. Explicando o contexto histórico do surgimento do teorema. Foi uma aula de Matemática contada como um caso. E no final, a turma aplaudiu a aula. Foi então onde eu me senti conquistado, interessado realmente por esse conteúdo. Não tive nenhuma questão de afinidade com o professor de História não. Foi com essa professora de Matemática, quando ela ensinou o teorema de Pitágoras. E isso atesta, então, a importância da afetividade no processo cognitivo. Ela conseguiu aglutinar a capacidade dela de explicar o teorema e ao mesmo tempo ela conquistou e arrebatou a turma inteira. Não foi uma reação minha. Foi uma reação da turma. E eu decidi fazer História por resposta a uma reação de crise. Em 1989, Lula perdeu a eleição. E eu estava assim de corpo e alma, participando de comitê, de movimentos, passeatas e tal. E Collor vence. No dia seguinte, eu e a maioria dos que estavam envolvidos estávamos sem rumo, o que faço agora? Vou ter que engolir esse cara como*

*presidente. Eu fiquei puto e pensei como poderia intervir politicamente nesse meio social porque era o que eu tinha feito nesses últimos meses. Intervir em espaços de discussão, tentar construir uma possibilidade política melhor, e a frustração me levou a pensar nisso: vou ser professor porque não tem outra maneira que eu possa intervir. Aí eu fui pra fila da inscrição da faculdade e aí quem eu encontro lá? Meu melhor amigo, o cara que tinha feito segundo grau comigo. Eu pergunto: você vai fazer pra quê? Matemática. Então aqui é que a gente vai ter que dar uma separada mesmo. Vou fazer História porque Matemática eu não dou conta mesmo (Odilon).*

*Seu amigo estava na aula de Matemática da professora? (Herbert)*

*Não, mas ele fez Matemática e é professor de Matemática (Odilon).*

*E agora você vai fazer qual curso? (Herbert)*

*Agora vou fazer psicanálise (Odilon).*

*[Risos do grupo.]*

*O Francisco fala comigo: eu tenho vontade de fazer direito. Aí eu digo: fazer direito o curso de História? (Herbert)*

*[Risos do grupo.]*

Neste terceiro encontro, os professores já se mostram mais seguros, menos inibidos. Os diálogos são bem humorados, mas sempre respeitosos.

As respostas dos professores evidenciam uma forte influência dos aspectos políticos e afetivos na escolha do curso de graduação:

*Eu comecei a gostar de História na sétima série também por uma questão afetiva. Eu era um cara muito apagado. Muito distraído. E eu lembro que um dia a professora me devolveu um exercício e disse: “sua letra é linda”. Ela me conquistou naquele momento. Eu comecei a ver a matéria dela. Em uma época que se chamava à professora de dona. Eu descobri a dona H. na minha vida. Depois fui descobrir que ela era nazista defensora de Hitler. Mas ela nunca incutiu isso na cabeça da gente. Aí, no segundo grau, eu tive uma professora que se chamava V. Ela era mal humorada demais. E um dia ela me deu uma sapatada... Eu fui participar de um seminário e não tinha lido nada e ela me deu uma rachada e na outra aula eu me preparei, li e apresentei e passei a gostar mais ainda da matéria dela. A sapatada foi marcante. Aí, quando estava na época do vestibular, também. Comecei a trabalhar, eu já trabalhava no banco, e começaram a surgir greves, na década de 80 foi uma época muito efervescente e nesse movimento de diretas já, 84, fui para a rua. Aí decidi fazer História. Foi uma motivação também política (Herbert).*

*A minha motivação não foi política. Eu comecei a gostar de História no cursinho e foi devido a essa questão afetiva. Mas não tinha sido minha primeira opção não. Eu tinha tentado odontologia. Mas como me identifiquei muito com a matéria de História, pensei: “gente, vou fazer e se eu passar, vou gostar e me dar bem.” (Heliane).*

*Eu queria fazer decoração. Mas, aí pensei, com que eu vou trabalhar mexendo com decoração? Só tem gente chata, gente fresca, que tem dinheiro, aí pensei em História porque é uma área em que eu acredito nela. Acho que eu posso fazer mais por ela.*

*Então resolvi fazer História. Se você conseguir mudar uma coisinha em um aluno, já é uma vitória (Vyasa).*

*Primeiro, minha opção foi pelo magistério e esta opção seguiu uma linha romântica na época, quando eu pensava que todos os problemas do país se resolviam através da educação. Minha inserção no movimento político estudantil me fez aproximar muito da disciplina de História (Mariano).*

*Questão de identidade. Gosto de aprender, gosto de ensinar. Sinto-me gente fazendo isso (Pedro).*

Como na pesquisa de Santos (1997), a participação em movimentos sociais foi mencionada por três professores, que enfatizaram a importância dela em seu processo de formação.

Foram levantadas, ainda, questões afetivas para justificar a escolha pela profissão. O custo do curso, um dado relevante para a escolha de uma carreira dentre estudantes de camadas menos favorecidas financeiramente, não foi evidenciado.

Herbert retoma a pergunta inicial:

*Sobre o bom professor de História... Eu acho que é o que Odilon falou: ter um bom relacionamento. Afetividade, relacionamento. E conteúdo também.*

*Um bom professor de História é saber negociar os conflitos da sala de aula (João).*

Todos pareceram concordar que a boa relação com os alunos e o domínio do conteúdo são as características fundamentais para ser um “bom professor de História”. Essa ideia é retomada e reforçada em vários outros encontros.

De modo geral, todos se percebem como bons professores, mas ressaltam que ainda têm muito que aprender e que podem melhorar sua prática.

*Todos nós somos bons professores de História. Por isso estamos aqui (João).*

*Concordo. Estamos tentando aprender algo novo, melhorar nossas aulas (Heliane).*

Isso reforça uma característica essencial deste grupo: o querer aprender continuamente e estar aberto para o novo.

Tais dados encontram eco nos resultados encontrados por Souza (1996), em sua pesquisa. Os docentes entrevistados pelo pesquisador consideram-se qualificados profissionalmente, no entanto, afirmam não conseguir atender a todas as qualidades necessárias e/ou desejáveis.

Para os professores da presente pesquisa, o “saber se relacionar com os alunos” é destacado como função prioritária do professor. O domínio do conteúdo parecia estar em segundo plano. Sendo assim, procurei “provocá-los”:

*Hoje em dia os alunos estão com as informações a um click de distância. O que ele quer saber ele entra na internet e procura. Se houver interesse, ele abre o livro didático, faz a leitura e o professor pode ser só o mediador das dúvidas.*

Qual seria o papel do conteúdo programático em nossa prática docente? Podemos dar aula para quinta série de qualquer matéria se tivermos um bom relacionamento, afetividade, diálogo?

Como exemplo, mencionei minha experiência como professora de Matemática para um 6º ano: estudei brevemente o conteúdo, abri o livro didático e ensinei os alunos sem muitas dificuldades.

O grupo se agitou diante dessas ideias. Houve um debate intenso, todos falando ao mesmo tempo.

Herbert enfatiza que, em sua opinião, apenas um professor graduado em História é que deveria poder ministrar aulas dessa disciplina:

*Não concordo que professor de outra disciplina dê aula de História! O professor de História tem toda uma concepção de sociedade. O professor de História tem algumas ferramentas que são só dele. Se eu me atrever a dar aula de outra matéria, eu posso lidar tranquilamente com a disciplina, afetividade, mas o conteúdo... É preciso pensar na especificidade da História. Pensar historicamente é muito difícil. Eu questiono o fato de qualquer um dar aula de História ou qualquer outra matéria (diferente da formação). Você trabalhar categorias que você só aprende lendo o material do curso (graduação). Pego alunos que tiveram aula de História com professores de outra área e eles não dão conta de acompanhar meus alunos. Até a noção de tempo... do que é História. São muito crus nesse aspecto... (Herbert).*

Heliane acrescenta que o professor de História tem uma identidade tão marcante e específica que muitas vezes gera um estereótipo. “Essa especificidade gera um estereótipo do professor. Você é professor de História, né? Em qualquer lugar o povo reconhece a gente”. Williane acrescenta que o professor de História tem sempre um perfil político, atua em sindicato e que isso reforça esse estereótipo.

Herbert, Odilon e Williane continuam o debate, sendo que Odilon preocupou-se em sintetizar as discussões do grupo a respeito das razões de suas escolhas pela História, ressaltando o seu papel político e de como este pode ser um elemento essencial na formação dos alunos:

*Eu acho que temos, então, dois elementos importantes que surgiram nessa discussão até agora. O primeiro é o vínculo afetivo, aquilo que dá sentido, o vínculo com a história do sujeito que pode ser afetivo. Aquele que sensibiliza o aluno. Trabalhando com o caderno com os alunos no projeto meu bairro, minha História. Perguntei: sua mãe tem um caderno da época que ela era aluna? O que ela escrevia? O que ela anotava nos cantinhos? Aí o menino se apropria disso por um vínculo que dialogou com ele diretamente. O outro é que os meninos que participaram desse projeto aqui (meu bairro minha história), eles trabalharam com ferramentas da ciência. Mas a gente que está em sala de aula não tem ideia do alcance de que isso vai ter (Odilon).*

*Eu só consigo explicar se eu consigo me envolver com a disciplina (Herbert).*

*Só concluindo. Eu acho que nós temos 2 pistas aqui. 2 pistas muito interessantes. A primeira é a do vínculo que a História pode ter com o sujeito, que apareceu em nossas falas. O que a gente pensa sobre nossa atuação hoje. Segunda pista, que a Williane traz em sua fala, é o quanto o pesquisar tem esse alcance na formação desse sujeito, na apreensão desse conteúdo (Odilon).*

*A gente não está formando um aluno para um futuro, para aquilo que virá. Já está acontecendo (Williane).*

*Nesse sentido a História é um porto seguro das questões sociais, políticas. História é muito mais que esse momento pelo qual estamos passando. Muito maior que esse momento político. Estamos vivendo em intervalos democráticos. É um porto seguro interessante. Eu me agarro nisso. A minha crítica não é a especificidade. É a questão de você achar que pode tudo, aí você dissolve e fica tudo muito superficial (Herbert).*

*Os professores de outra matéria podem acabar tratando História como conteúdo literário (Odilon).*

*É a mesma coisa da filosofia. Eu sou favor de humanidades. Eu acho que deveria ter uma área na escola que deve ser das humanidades (Williane).*

Voltando ao texto, pergunto se alguém gostaria de comentar ou destacar um trecho:

*Existe uma distorção da ideia da pesquisa. A de que a pesquisa não precisa ser orientada. Não precisa ter indicações. Imagino que deve ser um problema ligado mais ao professor da rede particular. Pelo menos nesses 7 anos de rede nunca tive essa pressão. Nem por mim mesmo nem mesmo pelo aparato escolar (Odilon).*

*Dei uma pesquisa sem roteiro um dia desses. Eu conheço a ferramenta de tecnologia, mas eu fiz de propósito. Pedi os meninos para pesquisar os Persas. Foi um caos! Os meninos entram no Google... (Herbert).*

*Dialogando com o texto: quando é que ensino e pesquisa se misturam e o hábito de pesquisa se torna um hábito de ensinar uma estratégia, um conteúdo? Quer dizer eles tiveram que exercer essa outra lógica que está tão distante da sala de aula, o ato de pesquisar (Odilon).*

*A internet é ampla de mais. Entram no Google e acha um monte de gatos (persas). A ideia era propor depois uma Webquest. Dei sem roteiro para provocar (Herbert).*

*[Risos]*

Nesse encontro, a noção mantida por Herbert – de que usar o laboratório mesmo sem metodologia é válido – parece ter sido abalada. Percebi que, após relatar ao grupo sua experiência, ele faz uma afirmação contraditória em relação às ideias que expressou no encontro anterior:

*Neste dia percebi que não é só dar o tema para os alunos pesquisarem e pronto. Estava faltando algo ali. A internet é uma ferramenta com potencial ilimitado. Mas requer reflexão e planejamento (Herbert).*

Marcelina reforça o comentário de Herbert: “se não der uma fonte de pesquisa não tem jeito. Os meninos copiam e colam tudo.”

Heliane retoma ao texto destacando o que mais a incomodou:

*Uma questão que me chamou a atenção no texto foi a expressão o “professor faz de conta que ensina”.*

Pergunto ao grupo se essa não seria uma forma de provocação que a autora nos coloca.

*Eu não vi como provocação. Finge que ensina... Às vezes até inconscientemente o professor pode fazer isso. A própria condição do professor, trabalhar 2 ou 3 horários, não tem tempo de preparar essa condição que leva esse estado (Marcelina).*

*Às vezes, por mais que sejamos criativos, não dá certo. Precisamos de espaço para refletir, investir... (Heliane).*

*Esse espaço nosso é um momento para refletir... (Andréia).*

*Exatamente, um espaço para gente estar trocando experiências, não dá pra desistir! (Marcelina)*

*Se não, fica insuportável! A gente já está chegando nesse ponto. Questões de indisciplina, o ambiente de trabalho às vezes não é o ideal. Não quero ficar me lamentando mas... (Heliane).*

*É um muro das lamentações. Eu também faço isso (Marcelina).*

A discussão despertou muita sensibilidade e revolta. Heliane continua muito emocionada:

*Estamos aqui por necessidade. Essa crise. Reduzimos nosso espaço coletivo da escola. Nós perdemos nossos encontros pedagógicos quer dizer... Reduz cada vez mais o encontro do coletivo... Nosso colega abre o livro... Então na realidade a gente não tem nem que responsabilizar esse colega não. Eu sou corporativista sim. Estamos perdendo espaço porque nós não somos corporativistas como a classe dominante é. Fico nervosa, me dá uma raiva...*

Herbert conforta a colega em uma atitude de companheirismo e solidariedade. Odilon e Ferdinando mostraram-se inquietos diante dessa discussão e chamaram a nossa atenção para as situações vivenciadas pelos professores no seu cotidiano, que extrapolam a sua função de ensinar e promover a aprendizagem dos alunos.

*Eu estou tendo um movimento involuntário. Não posso ficar calado. Embora reconheça toda essa interferência, esse sistema, não dá pra justificar o professor que tem essa prática alienada porque ele tem condições de trabalho ruins. Dar uma aula ruim por causa do sistema é realimentar esse sistema (...) eu vou abrir mão daquilo que me trouxe para cá, a questão ideológica; tentar intervir nesse cenário, porque as condições são desfavoráveis?! Passei 3 dias visitando essa semana escolas distintas. Eu vi a quantidade imensa de professores que estão amargurados. Regionais diferentes, ciclos diferentes, e está todo mundo amargurado. Às vezes eu venho dar aula não dando conta. Mas venho (Odilon).*

*Às vezes por causa de uma minoria de professores que falam em monólogo, não dão aula, generaliza. A gente sofre. Você é professor de História? Você sofre, hein! (Heliane)*

*A culpa é do sistema e é nossa como um todo. Tem gente que desiste em serviço. Tem gente que adocece em serviço e vai puxando e adoecendo os colegas que estão em serviço. Mas essa questão vai além do Ensino de História. Você discute currículo de História na secretaria de educação e chega aqui a realidade é outra. Parece que*

*esquece como é a realidade aqui. O professor tem que dar conta do conteúdo e do resto das coisas. Tem coisas do dia a dia que o sistema não consegue resolver (Ferdinando).*

Odilon comenta com o grupo sobre o livro que leu de Anísio Teixeira que chamou sua atenção. Apesar de ter sido publicado há 75 anos, ainda poderia ser considerado atual sobre a educação.

*Li o livro do Anísio Teixeira de 1934 [Referindo-se ao livro: TEIXEIRA, Anísio. Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1934]. É assustador. É o mesmo discurso que a escola plural faz hoje. O fato de a gente discutir uma escola mais democrática não nos assegurou professores mais democráticos e práticas mais democráticas. Somos a categoria que mais repete nossas experiências com aluno. A gente repete o que vivemos como aluno. Quando o sujeito chega para dar aula, repete a mesma aula que teve e acha ainda que aquilo vai funcionar. Esse novo aluno que está aqui já não é tão novo aluno há algum tempo. Não dá mais pra ser o professor desatento, o marco não é a escola plural, mas o marco para mim é esse texto de 1934, as práticas de 200 anos atrás... (Odilon).*

*Estamos pensando em coisas novas e aí vem o Simave com modelo de avaliação antiga... (Ferdinando).*

*Parece que está fora de moda discutir com base (Odilon).*

*Quero ponderar 2 coisas: eu vejo a volta do autoritarismo velado... Estamos formando pessoas sem refletir nessa formação. O recreio fica pequeno para as discussões. Converso com um, paro com outro (Herbert).*

*Você está cheio de links, Herbert (Odilon).*

Herbert ressalta a importância de se dispor de um espaço para discutir, com embasamento, a temática do Ensino de História e as TICE.

*A reunião da área parou de acontecer em 1996 com a escola plural. Eu venho aqui (nosso encontro) muito satisfeito. Quero ressaltar a importância do grupo para tentarmos não ficar muito isolados. A tendência é ver a escola de forma ruim. De um jeito triste. Onde só tem problemas. Refletirmos, aqui nesse espaço, sobre essas coisas é uma forma de nos fortalecermos (Herbert).*

*É isto aí, Herbert! Estamos criando esse espaço com intencionalidade (João).*

Herbert ressalta que é preciso pensar em estratégias para lidar melhor com o isolacionismo docente e que o nosso grupo era uma alternativa que vinha dando certo neste sentido. Esse isolamento do professor, característica ainda marcante na cultura docente atual (COSTA, 2004), limita o acesso a novas ideias e a busca por melhorias na prática docente.

Vimos nesse encontro, que se intensificaram os diálogos que colocaram o ensino de História e a educação numa perspectiva histórica. A discussão sobre o livro de Anísio Teixeira proporcionou discussão sobre a permanência de interações e textualidades educativas que vem

sendo discutidas desde o início do século vinte. Vimos ainda que os professores também se preocupam com as políticas atuais de avaliação.

Não tivemos tempo, como planejado, de desenvolver as atividades no laboratório de informática. Ao fazer a avaliação do encontro, Vyasa afirmou ao grupo que sentiu falta dessa parte do encontro. Todos os professores concordaram que a discussão tinha sido interessante, mas lamentavam que a parte prática tivesse sido prejudicada.

Para evitar que situações dessa natureza se repetissem, o grupo decidiu que seria definido um tempo para cada atividade – discussão do texto selecionado para o encontro e atividades no laboratório de informática – e que, quando necessário, uma síntese da discussão fosse enviada por e-mail para continuar a discussão on-line.

Após esse encontro, enviei uma síntese da discussão para todos, por e-mail, porém ninguém se manifestou. Aproveitei também para enviar para o E-group um texto que seria discutido no encontro seguinte. Era o artigo de Caimi (2006): “Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História”<sup>34</sup>. Escolhi esse artigo porque havia comentado sobre ele no encontro anterior e o grupo manifestara interesse. Importante ressaltar que na maioria dos encontros (principalmente no primeiro ano de encontros), eu escolhia o texto a ser discutido. Essa função foi me passada pelo grupo, porque os participantes acreditavam que como eu estava em processo de revisão bibliográfica no doutorado, eu teria mais facilidade de separar textos sobre nossa temática.

No período que antecedeu o 4º encontro, um fato interessante aconteceu: Pedro, que se mantinha atento em todos os encontros, mas preferia “ouvir a falar”, enviou para o E-group um texto de sua autoria sobre preconceito (estávamos na semana da “Consciência Negra”).

*Pra não dizer que não falei das... Flores? Abraços (Pedro, EG. 20/11/07).*

*Gostei muito do seu texto. E foi bacana se expor, de certa maneira, em um território modista onde se recusar a comemoração é preconceito (Andréia, EG. 21/11/07).*

*Muito bom texto, Pedro! (Herbert, EG. 21/11/07)*

É interessante observar que Pedro se mostra mais à vontade para se expressar por meio do E-group do que durante os encontros. Além disso, enviar um texto de sua própria autoria sugere que se sentia à vontade com os colegas, evidenciando um clima de respeito entre os membros. Por outro lado, os colegas reforçam essa ideia, ao se manifestarem em relação a seu texto.

---

<sup>34</sup> Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v11n21/v11n21a03.pdf>>.

Percebe-se que o grupo, embora recente e constituído por pessoas com personalidades, histórias de vida e experiências distintas, rapidamente desenvolve um relacionamento baseado no respeito, na confiança e no afeto. Apesar das diferenças (que não deixou de ter influencia no trabalho realizado), todos queriam trocar experiências, compartilhar problemas e pontos positivos da própria prática docente, e possuíam o desejo de crescer profissionalmente. Essas características em comum era o que unia o grupo e criava o sentimento de pertença.

#### **2.4. 4º encontro - 24/11/07**

O encontro começou as 09h30min e contou com a presença de sete professores, além de mim, a saber: Odilon, Mariano, Pedro, Herbert, Heliane, João e Vyasa.

Esse era um sábado letivo na escola (optamos por realizar o encontro mesmo em um sábado letivo, para que não ficássemos o mês de novembro sem nos encontrarmos) e havia, dentre outras atividades, o ensaio de um grupo de tambor. Isso trouxe algumas dificuldades. Havia barulho, e a sala dos professores, onde costumávamos fazer o café, estava ocupada.

Utilizamos uma sala diferente. Durante nosso café, proponho algumas questões: a prática no laboratório deveria ser inserida na grade curricular? O que seria necessário ao professor de História que quisesse dar sua aula, uma vez por semana, no laboratório de informática?

*Eu não concordo em colocar a informática na grade curricular. Isso envolve outros professores. Mexeria com o horário de todo mundo. E não é todo mundo que quer ir ao laboratório de informática (Herbert).*

*Ia ficar difícil, viu! (Heliane)*

*Vou dar uma de hiena. Concordo com todo mundo. Mas acho que poderia ser colocado na grade em um futuro que está ainda bem longe. Hoje a estrutura não ajuda muito. Cai a rede, estraga computadores. Para manter na grade como ficaria a estrutura? Teríamos que ter um técnico para ficar por conta disso. E será que teríamos verba para isso? (Pedro)*

*Essa demanda vai acontecendo aos poucos. Nosso projeto de expansão do laboratório de informática ficou em 2º lugar<sup>35</sup> aqui na escola. Isso mostra que os professores, alunos estão interessados. [Refere-se à votação em assembléia de projetos que serão custeados. O primeiro lugar ficou com excursões e o 2º, o projeto de compra de mais computadores] (Herbert).*

Esta discussão não se prolongou muito porque a maioria parece acreditar que a inclusão da informática educacional no currículo escolar torna-se desvinculado do processo de ensino e aprendizagem. Parece existir um receio de que, ao inserir as TICE no currículo, as atividades de

---

<sup>35</sup> As escolas municipais recebem uma verba do governo federal e precisam escrever projetos e decidir a ordem de execução destes para a referida verba ser liberada.

laboratório sejam realizadas por outros profissionais (técnico ou um professor generalista), sem um adequado planejamento e acompanhamento por parte do professor da disciplina específica.

Em experiências anteriores de formação continuada de professores (FERREIRA, 2004), percebi que, para muitas escolas, o fato de possuírem um laboratório já mostra investimento na Informática Educacional (IE) e isso é usado como propaganda. Em várias escolas, a sala de informática é vista como um local no qual os alunos podem realizar consultas a páginas da internet, jogar, acessar páginas de “bate papo” e e-mails, sem necessariamente haver um planejamento claro direcionado a aprendizagem de algum conceito ou tema. Em outras, a IE está relacionada ao conhecimento técnico do computador enquanto artefato. Ensinam os alunos a desmontar os computadores, digitar e a utilizar o editor de texto. Há, ainda, aqueles que acreditam que a IE deve ser uma disciplina separada das demais, autônoma e independente, com direito a livros, capítulos e avaliações formativas. Todas as habilidades descritas anteriormente fazem parte da alfabetização digital e são válidas, porém a IE possui um potencial muito maior em relação ao ensino e à aprendizagem das mais variadas disciplinas e conceitos e poucas vezes isso é desenvolvido, discutido, realizado.

Voltando ao encontro, após os comentários dos professores, passamos a discutir as possibilidades do uso das TICE no Ensino de História.

*Podemos usar o computador para além da sala de informática. Podemos por um vídeo, um curta no data show na sala de vídeo. O uso de filmes com os alunos da noite gera um resultado excelente. A gente põe o filme e depois abre um debate. Eles participam, gostam e se interessam (Odilon).*

Odilon sugere o curta “Criaturas que nascem em segredo” e eu sugiro o site “Porta curtas” da Petrobras, onde podemos assistir a inúmeros curtas, dentre eles, o curta “Dona Cristina perdeu a memória”, que pode ser utilizado para trabalhar a noção de tempo e memória no Ensino de História.

Três aspectos importantes foram evidenciados durante essa discussão. O fato de os alunos pertencerem a uma geração na qual a tecnologia faz parte do cotidiano foi o primeiro aspecto ressaltado pelo grupo em relação à facilidade com que eles a utilizam.

*Os alunos [...] já se apropriaram da tecnologia: celular, MP4 e outros (Odilon).*

O segundo aspecto foi a possibilidade levantada pelo grupo de perceber os alunos como parceiros e colaboradores.

*Eles podem, inclusive, nos ajudar a dominar as tecnologias. Um tempo atrás fui fazer um trabalho na escola A. [Trata-se de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte]. Os computadores não estavam todos funcionando. Tinham quatro*

*computadores funcionando bem. Um grupo de alunos trabalhou com esses quatro computadores e eu fiquei bobo de ver. Um trabalho de qualidade (Mariano).*

O terceiro aspecto, que é retomado em outros encontros, é a relação que os alunos estabelecem com o conteúdo dado nas aulas e as TICE. Alunos que são considerados “fracos”, “defasados em conteúdos” se destacam em atividades que envolvem as TICE. Herbert comenta uma experiência:

*Um aluno da manhã, que é um aluno de inclusão (com necessidades educacionais especiais) não tem raciocínio lógico formal muito legal. Ele copia tudo, mas não consegue pegar o conteúdo. Um dia deste, ele me falou: “Professor, vai lá no youtube e veja lá ‘Guto<sup>36</sup> e família’”. Ele fez um filme com a família muito bacana. Ele é fera nas tecnologias e totalmente inexpressivo nas aulas.*

Esse aluno poderia ser visto como alguém com grandes dificuldades de aprendizagem, contudo, consegue utilizar diversas ferramentas do computador. Isso nos levou a refletir sobre como as tecnologias podem nos auxiliar a ampliar as possibilidades de pensarmos em processos de inclusão.

Outros professores levantam possibilidades de uso das TICE:

*Podemos dar trabalhos que extrapolem o uso da internet na escola. Podemos usar de outros espaços, como as lan House, etc (Herbert).*

*A gente tem que tomar cuidado. É preciso ter um roteiro para nosso trabalho (Odilon).*

*A partir do uso dos portais, podemos trabalhar a questão das fontes. Que fontes são confiáveis? Por que o são? (Vyasa)*

O uso de espaços e tempos fora da escola é apontado como alternativa para os problemas que envolvem equipamentos e tempo de aulas. A tecnologia é vista pelo grupo como ferramenta capaz de ultrapassar o horário escolar, sem ser vista, no entanto, de forma ingênua.

A segunda questão foi pouco debatida. O barulho externo inviabilizou a discussão.

Mariano expressou vontade de socializar com outras pessoas as discussões que estávamos estabelecendo no grupo. Como a publicação sobre a temática geral debatida pelo grupo ainda é incipiente, sugeri que, mais adiante, confeccionássemos um livro. Todos ficaram empolgados.

*Nossa! Estamos indo longe! (Heliane)*

*Eu vou escrever sobre Webquest! (Herbert)*

---

<sup>36</sup> Nome fictício.

O professor Mariano sugeriu outra questão: por que não estamos utilizando o espaço virtual? Pelas expressões, gestos e comentários dos professores, percebemos que essa questão incomodava a maior parte do grupo, inclusive a mim.

Até este encontro, havia apenas dezessete mensagens dos professores do grupo. A discussão do texto sugerido no último encontro não tinha acontecido no ambiente virtual como planejamos. Este foi o primeiro obstáculo que o grupo vivenciou desde sua criação. Perguntei como poderíamos contornar esse problema.

*É preciso criar estratégias para nos implicarmos mais com o E-group (Mariano).*

*No blogue que eu criei no curso da SMED, eu percebi que as professoras tinham medo de se expor, de escrever errado, de falar bobagem... Isso pode estar acontecendo conosco (Odilon).*

*Eu sou meio burocrático. Preciso que me deem tarefas, prazos (Herbert).*

O restante dos professores acenou com a cabeça em conformidade com os colegas, mas não se manifestaram verbalmente. A fim de identificar mais elementos sobre a escassa interação virtual, sugeri ao grupo que essa pergunta fosse inserida no E-group e que todos teriam uma semana para postar sua resposta e/ou comentar a do colega.

Todos se manifestam estar de acordo com a sugestão.

*Vai ser bom ter prazos! (Herbert).*

Apesar de o grupo demonstrar autonomia e optar pela mediação coletiva, em determinados momentos sentiram necessidade de alguém determinar prazos, questões ou situações mais específicas para discussão.

Neste encontro, observamos, pela primeira vez, como o grupo identificava um problema, reagia diante dele e que estratégias ele formulava para superá-lo.

Fomos para o laboratório de informática, que fica ao lado do pátio onde estava acontecendo o ensaio de tambores, para dar continuidade à programação prevista.

Como estávamos na semana da consciência negra e o professor Pedro tinha enviado ao grupo um texto de sua autoria sobre esse tema, comecei exibindo o filme “Diálogos sobre o racismo”. Embora o equipamento tenha funcionado adequadamente, o som estava muito baixo e, devido ao ruído que vinha do pátio, foi impossível ouvir. Um imprevisto que gerou comentários:

*Por isso que é complicada a tecnologia. Faz tudo certo e na hora... (Pedro).*

*Sempre tem um inesperado quando vamos utilizar o computador (Heliane).*

*Faz parte! (Mariano)*

A questão de saber lidar com o imprevisto, seja ele em sala de aula ou no laboratório de informática, foi discutida. Trabalhar com computadores, vídeo e tecnologias em geral pede flexibilidade, uma vez que problemas, tais como queda de energia elétrica, panes no computador, ausência de sinal do provedor de internet, podem acontecer. Nesse sentido, as atividades em sala de aula, com o livro didático, parecem mais seguras e confortáveis.

*O livro didático não desliga sozinho, está sempre ali (Vyasa).*

*E para usá-lo não precisamos locomover os alunos para outra sala, basta o aluno lembrar-se de trazê-lo (Andréia).*

*Quando o aluno esquece o livro didático, a gente empresta (Herbert).*

Passamos para a leitura de um projeto sobre Webquest que eu havia trazido para analisar a estrutura, os objetivos, e entrar no site do projeto e discutir no grupo a possibilidade ou não de sua execução.

Todos se esforçaram para compreender o texto. Começaram discutindo baixinho entre os pares.

*Apesar de não estar conseguindo concentrar com esse barulho, acho importante destacar que a ideia do Webquest é que o professor a faça e não o aluno. Não concordo que o aluno deva fazer. Perde o sentido (Herbert).*

Perguntei ao Herbert se a criação de Webquest pelos alunos não estimularia o desenvolvimento de outras formas de lidar com o conhecimento e de desenvolver sua autonomia.

*Vai depender da maturidade dos alunos (Herbert).*

Entramos rapidamente no site, produto final do projeto Webquest, mas, por causa do barulho e do tempo, ficou impossível uma análise mais profunda. Sugeri ao grupo que analisássemos em casa e discutíssemos por meio do E-group. Como já eram 12h (nosso encontro termina habitualmente às 11h30min), todos concordaram.

O mais marcante deste encontro foi o empenho e a persistência do grupo diante de ruídos, imprevistos e limitação do tempo. Ficamos uma hora a mais além do previsto e ninguém foi embora ou se mostrou cansado. Isso nos fez acreditar que o grupo estava se consolidando.

Quando um grupo desenvolve um relacionamento colaborativo, no qual todos se sentem à vontade para se expressar, a hierarquia é diluída e prevalecem o respeito mútuo e a valorização das diferentes contribuições e perspectivas, caracterizando uma dinâmica fluida. Nem sempre as discussões sugeridas são aceitas pelo grupo, por exemplo. Muitas vezes, propus uma questão ao grupo e ninguém se manifestou. Os professores não se sentiam “obrigados” a sempre responder

a minhas questões. Eles tinham suas próprias questões e o grupo poderia se interessar por elas. Nesse sentido, podemos afirmar que a dinâmica de um grupo colaborativo não é previsível. Como essa característica faz parte da natureza desse tipo de relacionamento e a literatura revisada (MEIRINHOS, 2006; BOAVIDA e PONTE, 2008) evidenciava diversos exemplos dessa natureza, aceitei essa característica com tranquilidade, avaliando como um bom sinal o fato de que a relação que se estabelecia era de respeito às diferenças e comprometida. Juntos, sem tentativas de imposição, buscamos abrir caminhos para potencializar a prática docente.

No dia seguinte, inseri no E-group a questão proposta pelo professor Mariano: “Por que não estamos utilizando o espaço virtual?”

Heliane destaca fatores dificultadores, como a falta de tempo, de prática e de motivação. Sugere que comecemos a trocar mensagens sobre assuntos diversos para potencializar as interações no E-group.

*(...) acho que não estamos tendo muito contato pelo e-mail do nosso grupo por alguns fatores: falta de tempo, também a falta de prática com a ferramenta e às vezes, motivação. Acho que seria interessante lançar alguns temas mensais para trocarmos ideias. Não necessariamente só temas relacionados ao conteúdo histórico, mas também outros, como gastronomia, dicas culturais, viagens, etc. Só para iniciarmos o nosso contato de forma mais sistemática. O que vocês acham? (Heliane, EG 27/11/07)*

*(...) creio que, a até então pequena comunicação virtual, se deu por vários fatores, como os outros colegas já falaram, falta de tempo, de uma cobrança, de ter o que dizer, de motivação. Mas acho bacana todos nós tentarmos sempre colocar coisas aqui, não só da área, mas de outros assuntos, como também já foi falado (Vyasa, EG 30/11/07).*

Para Herbert, prazos definidos, perguntas instigantes e uma mediação facilita o contato no ambiente virtual.

*Eu falei na reunião que preciso de cobrança para funcionar (...). Eu preciso de motivação para participar. Então, prazos definidos, perguntas instigantes e uma mediação para mim é fundamental. Concordo plenamente com a Heliane sobre os temas a serem discutidos, como gastronomia, cultura, viagens, etc, pois eles facilitam a troca de ideias entre nós (...) (Herbert, EG 27/11/07)*

Mariano destaca que nem sempre nos sentimos à vontade para comentar as mensagens e que a mediação proposta pelo Herbert pode ser feita por mais de uma pessoa.

*Andréia e colegas, na verdade minha mensagem ficou meio repetitiva depois da fala do Herbert (eu não tinha visto a mensagem dele). Mas quero aproveitar sua mensagem e a oportunidade para pensar e compartilhar algumas coisas: 1-podemos ter moderadores (plural) por assuntos ou temas; 2- alguns assuntos/temas são provocativos por si só. Outros precisam de maiores intervenções; 3- nos dispomos a participar do grupo, mas nem sempre nos sentimos à vontade para fazer*

*intervenções; 4- esse processo é o mesmo dos nossos alunos? Abraços a todos (as) (Mariano, EG 28/11/07).*

*(...) Me parece que no grupo todos nós assumimos essa postura de aluno, de aprendentes (João, EG 28/11/07).*

Pedro concorda com Mariano, mas acredita que o grupo possa ter apenas um moderador e sugere que eu assumo esse papel.

*Bom, agora estamos nos comunicando até bem. Espero que a onda não passe! Em minha opinião, as comunicações estavam escassas por falta de incentivo mesmo, falta de tempo, às vezes até falta do que dizer ou não acharmos que tem de se dizer alguma coisa! É bom termos um canal para comunicar coisas que realmente interessam. A internet tem tanta coisa ruim! Criarmos algo de qualidade é uma ótima pedida! Abraços a todos (Pedro, EG 29/11/07).*

*A provocação é importante sim. Concordo com o Mariano, mas, precisamos de mais iniciativa, fazer as coisas sem precisar ser cutucados. Espontaneamente cada um pode ser um moderador provocativo, obrigatoriamente não. Esse negócio de muito cacique e pouco índio não funciona! Aliás, você, Andréia, é uma moderadora bem provocativa. Pra mim está legal! Abraços (Pedro, EG 29/11/07).*

*Ei turma, concordo com o Pedro em termos um moderador. Acho até que se tivermos mais liberdade para nossos contatos, sem a pressão de algum tema ou qualquer outra coisa, o negócio rola de forma mais espontânea. Estou gostando de ver. Não vamos deixar a peteca cair não, está bem? (Heliane, EG 30/11/07)*

João destaca que o seu contato com listas de discussão ainda é recente, mas está investindo nessa aprendizagem e já percebe mudanças em sua postura.

*No meu caso faz pouco tempo que estou aprendendo a ter paciência de ficar aqui digitando. É a primeira lista de discussão de que participo. Gosto de escrever, mas na "telinha" confesso que ainda é meio doloroso. Mas venho investindo nesta aprendizagem. Tenho sentido progressos. Acredito, como afirma Paulo Freire, que fomos programados para aprender, para ser mais. Agora gosto de ler no ambiente virtual. Acho até mais gostoso do que ficar com as folhas na mão conforme o dia e o texto. Parece-me que esta aprendizagem ajuda no meu crescimento enquanto professor de História (João, EG 30/11/07).*

Em relação à moderação do E-group, assumi a tarefa de postar semanalmente uma questão instigante até que cada participante se sentisse à vontade em também fazê-lo. A sugestão de Heliane (de o E-group também ser um espaço para trocas culturais, culinárias etc.) teve uma boa aceitação pelo grupo. A partir desse momento, várias mensagens foram trocadas nesse sentido.

Herbert compartilha com o grupo sua experiência em construir um blogue onde os alunos poderiam postar suas avaliações sobre as aulas de História no ano letivo de 2007.

*Oi, pessoal, Eu fiz um blogue (<http://ho.timoteo.zip.net>) para que os alunos da tarde façam comentários sobre as aulas de História em 2007. A repercussão foi ótima. Já tem mais de 100 comentários. Se vocês tiverem tempo, deem uma olhada. Essa é uma atividade que possibilita alguns ganchos com outras disciplinas, principalmente Português. Um abraço (Herbert, EG 07/12/07).*

A iniciativa de Herbert despertou interesse e motivou os colegas a repetirem a experiência com suas turmas.

*Herbert, estou construindo meu BLOG (CHIQUE DEMAIS!!!!) para aplicar também com as minhas turmas da tarde. Espero que tenha o mesmo sucesso que você está tendo. Mais uma vez agradeço pela dica. VALEU COLEGA! (Heliane, EG 08/12/07)*

*Também gostei da ideia! Tentarei aplicá-la com minhas turmas (João, EG 08/12/07).*

*Herbert, seu blog está muito bacana! Parabéns! Quando eu "crescer" quero ser que nem você! Sujeito às pampa! Abraços do colega (com muita honra) (Pedro, EG 08/12/07).*

*Parabéns Herbert! O Blog está muito bacana... 102 comentários! No próximo encontro você poderia compartilhar sua experiência! O que acha? Outra ideia: separar um momento do nosso próximo encontro para que cada um crie seu blog (...)* (Andréia, EG 08/12/07).

*Legal, bacana essa ideia de blog. Vamos contribuir dentro das possibilidades e com um esforcinho extra! (...)* (Pedro, EG 08/12/07)

*Olá pessoal! Tudo beleza? Peguei carona com o Herbert nesse lance de blogue e acabei construindo o meu. Muito legal! Acho que vocês irão gostar. É só digitar helianeempem.blig.ig.com.br e checar. É muito gratificante ter esse retorno dos alunos. Valeu a pena (Heliane, EG 13/12/07).*

*Heliane, adorei o blog! 75 comentários! Fico feliz de saber que essa estratégia funciona e muito bem! Nos comentários que li dos alunos, percebi que eles estavam mais 'soltos', mais à vontade em avaliar a disciplina. Um abraço (Andréia, EG 14/12/07).*

*Heliane, visitei seu blog. Coisa fina hein!? Parabéns! (Pedro, EG 15/12/07)*

*Olá pessoal! Tenho recebido as mensagens de socialização de algumas atividades que o Herbert e outros têm construído. Daqui a pouco vou poder estar entrando nesta gostosa arte de criar atividades com os Blogs (João, EG 16/12/07).*

Nos dias seguintes, Pedro, que recebeu muito incentivo dos colegas na iniciativa anterior, enviou mais um texto que havia escrito<sup>37</sup>. Desta vez, como os colegas demoraram a comentar o texto, ele escreveu a todos:

*Olá colegas. Dias atrás mandei uma historinha para o grupo e pelo visto parece que ninguém a recebeu. Estou tentando de novo e tomara que agora dê certo. Está em anexo! (Pedro, EG 15/12/07).*

Os colegas prontamente lhe responderam:

*Ei Pedro! Na realidade não deu para ler na data emitida, mas após a leitura só tenho que te parabenizar. Que tal mandar para alguns jornais? Você vai longe rapaz.. (Heliane, EG 17/12/07).*

---

<sup>37</sup> Os textos de Pedro eram bem escritos e interessantes e sugeri que criasse um blog ou enviasse para publicação em um periódico.

*Gostei do texto, Pedrão! (João, EG 18/12/07)*

*Pedro, li e reli sua historinha. Uma comédia com tom dramático. Primeiro os elogios. Você escreve bem, faz a gente sentir direitinho o que é estar na pele daquele homem após 25 natais. Seu texto denuncia toda uma situação vivida pelos velhos na sociedade de consumo que descarta tudo e todos. Só não gostei e não me encaixei na sua visão de natal. Eu sei que existe toda essa corrida às compras, aos símbolos natalinos, aos cheiros típicos da data, mas, apesar de tudo isso, eu acredito no Natal. Acredito na mensagem do nascimento de Cristo e dos seus valores em cada um de nós que precisam se renovar a cada ano. Essa coisa de reverenciar os símbolos é uma necessidade da sociedade. Era assim no tempo de Cristo e ainda será por muito tempo. Chega, falei demais. Parabéns pelo texto e desculpe se não o compreendi. Um abraço fraterno e um feliz natal, (Herbert, EG 18/12/07).*

Pedro responde aos comentários:

*Valeu, Heliane. Abraços afetuosos! (Pedro, EG 17/12/07)*

*Falou, João. Valeram os comentários (Pedro, EG 18/12/07).*

*Herbert, acredita que só hoje, 22 de dezembro, num sábado à tarde estou com tempo para responder seus comentários? Você entendeu tudo! Até aquilo que eu, inconscientemente, disse. Engraçado que quando escrevi a historinha, pensei apenas em denunciar o comercialismo em torno da data de comemoração do nascimento de um grande homem que foi Cristo. Se eu fosse um escritor de renome e recebesse uma crítica como a sua, teria a impressão de que foi Antônio Cândido quem a escreveu. Sua perspicácia me anima a escrever mais. Ainda bem que você não concorda em tudo comigo. Você não falou demais, foi na medida certa, na verdade me alertou para a importância da existência de datas festivas como o natal, por exemplo. Confesso que sou quase marxista e digo quase porque não concordo que tudo nessa vida se resume a um Materialismo Histórico. Nisso, acho que concordamos. Por enquanto, só não sei deixar isso bem claro nos meus escritos, mas, com a sua dada colaboração... Um abraço fraterno (Pedro, EG 22/12/07).*

O próximo encontro seria marcado para dezembro, um mês de encerramento de semestre, entrega de notas, planejamento para o Natal. Isto acabou dificultando uma data livre para realização do encontro. O grupo manifestou interesse em se encontrar mesmo assim. Foi grande o número de postagens no E-group negociando e renegociando uma data e local de encontro:

*Que tal uma tarde no Mercado Central<sup>38</sup> naquela semaninha entre o Natal e o Ano Novo? Um abraço, (Herbert, EG 22/12/07).*

*Mercado Central! Muito legal. Eu sempre soube que professores de História têm ótimas ideias. O Herbert mandou legal! Abraços do (Pedro, EG 22/12/07).*

Herbert assumiu a organização do encontro, fez contato com os colegas, incentivou os mais desanimados e enviou um link de visitação virtual do restaurante escolhido.

---

<sup>38</sup> O Mercado Central é considerado pelos integrantes do grupo como um centro popular de encontro da cultura mineira.

*Pessoal, o nome do buteco é Casa Cheia. Estou mandando um link para vocês visitarem virtualmente. Há colegas que ainda não se manifestaram, como o João, o Ferdinando, o Odilon. Esqueci alguém? Um abraço (Herbert, EG 23/12/07).*

Saliento o desejo do grupo de comemorar junto, compartilhar outros interesses, conhecer melhor o colega, conversar em um ambiente distinto da escola.

## **2.5. 5º encontro – 27/12/07 – Mercado Central**

Como não houve possibilidade de realizarmos um encontro em dezembro, reunimos-nos no Mercado Central. Nem todos puderam comparecer, contudo, foi uma experiência interessante. Todos enviaram mensagens positivas sobre o encontro:

*Pessoal, passar a tarde do dia 27 no Mercado Central foi muito agradável. Bebemos, comemos, conversamos, rimos e fortalecemos o grupo. Na próxima vez, vamos tentar levar o grupo todo, pois momentos como esses são inesquecíveis. Valeu. Um abraço, (Herbert, EG 28/12/07).*

*E digo mais, Herbert. Foi um momento de sintonia e de beber cerveja que não deixou ressaca, pelo contrário, saí de lá renovado. Abraços (Pedro, EG 28/12/07).*

*O Encontro foi maravilhoso. Para mim, bom Natal foi poder conhecer esse grupo de Historiadores Educadores da Escola Pierucetti neste ano de 2007 (João, EG 28/12/07).*

Pudemos corroborar uma ideia que a literatura vem evidenciando: a afetividade é um componente importante em qualquer forma de relacionamento e, em especial, na colaboração. À medida que os laços se fortalecem, a confiança, a solidariedade e o companheirismo se fazem presentes no grupo. Esse aspecto será mais bem desenvolvido no capítulo de análise.

## **Janeiro e fevereiro de 2008**

Neste período de férias, não houve encontros presenciais porque muitos professores iam viajar. As mensagens do E-group nesse período foram, em sua maioria, voltadas para a organização do próximo encontro. João, no entanto, fez uma proposta ao grupo:

*Eu gostaria de receber novamente a proposta q VCP nos enviou de uma Webquest. Desculpem, mas outro (a) colega do grupo, q agora eu esqueci, enviou outra proposta, sugestão de atividade q eu também perdi. Sem querer explorar, eu gostaria de recebê-la. Estou retomando os trabalhos agora na escola. Para começar as sugestões enviadas me ajudariam muito. O q eu for criando também socializarei com nosso grupo. Abraços (João, EG 12/02/08).*

*Na próxima semana vou começar o trabalho com a Webquest que o Herbert me re-enviou. Inclusive tomei a liberdade de socializá-la com meus colegas de área do primeiro turno da escola. Estou aqui pensando que, se fosse possível, poderíamos pensar em construirmos intercâmbios por e-mails entre os (as) educandos (as) da E.M.B (onde trabalho aqui em BH) e os (as) educandos (as) da E.M.E. Fico pensando que poderíamos também desenvolver um tema entre os (as) educandos (as) das duas escolas. Vamos amadurecer esta possibilidade? Se não for possível neste*

*semestre, podemos amadurecer para o segundo ou em 2009. Estou começando a discutir e desenvolver com meus alunos do primeiro ano do segundo ciclo a formação da Europa Medieval. Alguém de vocês tem alguma sugestão de atividade (filme, documentário, proposta de trabalho em sala etc.). Estou começando com observações de algumas iluminuras da época que tem em nosso livro didático escolhido (que é aquele do projeto Araribá). Pessoal, desejo que, se possível, avaliem a proposta que fiz de intercâmbio. No mais, uma boa semana de trabalho e não podemos esquecer que temos reunião de representantes esta semana e assembleia da categoria, né! Um abraço Cordial e fraterno, (João, EG 13/02/08).*

Como já foi dito, anteriormente a cada encontro, decidíamos a pauta do próximo encontro no ambiente virtual. Textos e atividades eram sugeridos e coletivamente negociávamos como seria organizado o dia. Como a mensagem de João havia instigado reflexões sobre a prática docente, propus um novo assunto: Como a atividade profissional do professor de História pode ser potencializada pela utilização das TICE?

Essa pergunta provocou uma reflexão interessante. Para alguns, foi a primeira vez que a temática seria discutida.

Mariano destaca que as TICE podem potencializar a atividade profissional do professor de História bem como de outras áreas do conhecimento por meio, por exemplo, do trabalho com jovens, com as possibilidades de acesso a diversos gêneros textuais, imagens, dentre outros recursos.

*Não consegui pensar especificamente no profissional de História. O que pensei cabe a qualquer área. Vejo que é muito importante para nós que trabalhamos com juventude associar este trabalho às tecnologias. Imagens, acesso a textos novos, reorganização de textos, produção de novos textos, tudo isso está mais disponível com as tecnologias digitais. Um cuidado que precisamos ter é com descompasso entre os processos da escola e a existência da sala de informática. Conheço algumas escolas (e esse número já foi bem maior) que o acesso à sala é somente para aula de informática em programas disponíveis no mercado (Mariano, EG, 18/02/08).*

Herbert exemplifica como o contato com as TICE modificou sua prática docente:

*Pensando sobre o assunto, me ocorreu um fato acontecido nessa primeira semana: Em busca de um material interessante sobre a vinda da família real para o Brasil para ser trabalhado com a 8ª série do noturno, vi uma reportagem muito boa da revista Nova Escola. Em outras épocas, eu tiraria cópias da reportagem e depois faria montagens ou digitaria todo o texto. Entrando no site da revista, vi que além de ter acesso ao texto e adaptá-lo ao meu objetivo, há imagens de época feitas por Debret disponibilizadas para impressão e todo um arquivo sobre o assunto. Eu ainda não planejei nada envolvendo as TICE com meus alunos sobre esse tema, mas o meu acesso ao conteúdo e o planejamento de aulas com certeza foi potencializado (Herbert, EG, 18/02/08).*

Na mensagem enviada por Heliane, percebemos que o tema não é tão fácil de ser debatido. Ela também exemplifica estratégias e destaca dois elementos dificultadores da inserção das TICE: tempo e conhecimento.

*Já que começaram, fica mais fácil continuar... Para potencializar as aulas de História com inserção da TICE, temos que.. (Achei que seria fácil) Acredito mesmo que o grande problema que enfrentamos no nosso cotidiano é dimensionar o tempo para aplicarmos isso nas aulas e também começarmos a dominar mais as TIC's. Já vi um recurso muito legal que é pegar trailers de determinado filme e passar para os alunos discutirem sobre o tema, a construção do blogue é bem interessante e a experiência de intercâmbio de e-mails entre alunos de escolas diferentes já deu um resultado bem positivo na rede (Heliane, EG, 18/02/08).*

João, enfatizando que suas reflexões sobre a temática são recentes, destaca o papel das TICE na formação e na inclusão social.

*Na verdade é a primeira vez que paro para pensar sobre as TICE em minha prática (...) ela nos oportuniza a não sermos apenas professores, mas também educadores, ou seja, a não trabalhar apenas com a instrução, mas também com a formação, com a inclusão social (João, EG, 18/02/08).*

Pedro nos alerta para a “sedução” que as TICE podem exercer e destaca que muitas escolas ainda estão despreparadas para lidar com isso.

*Esta sigla TICE me fez lembrar uma música dos anos 80, do Kid Vinil: "Isso me dá um tic nervoso." e dá mesmo! Não há como negar a sedução que essas novas tecnologias exercem sobre nós, professores. Parece um adeus às aulas enfadonhas, mas a realidade da plena utilização de todas essas tecnologias parece estar ainda distante. Tantas máquinas à disposição e não há um funcionamento eficaz das mesmas. É até engraçado essas coisas. O VHS já é obsoleto, o DVD já não tem graça se não for exibido em tela gigante de LCD, tentamos laboratório de informática e computadores são lentos, quando funcionam. Sei lá. Estou parecendo aquela hiena do desenho animado. Não, perai. Tem jeito sim. Qualquer menino ou menina tem aqueles aparelhinhos de mp3 ou mp4 sei lá. Insistem em ficar com aquele negócio plugado no ouvido, mesmo durante as aulas. Ensino-aprendizagem online. Talvez seja isso... Estou muito perdido. Talvez seja melhor pesquisar mais sobre o assunto. Talvez seja melhor perguntar para o responsável, porque naquela escola em que dou aulas à noite existe um laboratório de informática fechado há um ano, e mais de uma dúzia de computadores empacotados no almoxarifado! (Pedro, EG, 19/02/08)*

Vyasa acrescenta a potencialidade das TICE em motivar os alunos e tornar as aulas de História mais prazerosas e significativas.

*Creio que a atividade do professor de História pode ser potencializada com a utilização das TICE, uma vez que essas tecnologias são ferramentas que podem auxiliar nos nossos trabalhos, pois com a informática, e principalmente a internet, temos acesso a vários documentos, textos, iconografias, filmes, que seriam muito difíceis de conseguir se não fosse por esse meio. Através desse material, creio que podemos tentar sempre incrementar as aulas, dando mais estímulos aos estudantes, mostrando que a aula de História tem muitas possibilidades (Vyasa, EG, 25/02/08).*

Ficou claro, nas mensagens enviadas, que os professores do grupo acreditam que as TICE podem auxiliar a atividade profissional do professor e têm consciência de que o seu uso deve ser problematizado e coerente com a concepção de ensino e de aprendizagem que adotam.

## 2.6. 6º encontro – 01/03/08

Mesmo sendo uma manhã de sábado chuvosa, sete professores compareceram, além de mim. São eles: Odilon, Mariano, Herbert, Heliane, Pedro, João e Vyasa. Todos chegaram pontualmente.

Na sala dos professores, tomamos café e discutimos os rumos e os objetivos dos encontros de 2008. A seguir, conversamos sobre a dinâmica do dia.

Eu havia enviado uma sugestão de leitura. Mas, devido à falta de tempo, apenas Mariano leu. Ele destacou a importância da utilização das TICE no 3º ciclo. Enfatizou a necessidade de focar nos sujeitos, adolescentes.

Mariano conta ao grupo que o filho mostrou a ele um site onde os leitores fazem uma releitura ou ampliam as histórias do livro Harry Potter<sup>39</sup> na internet.

*Achei muito interessante a proposta de escrita e de releitura. Os meninos buscam os sites, acham com facilidade o que lhes interessa (Mariano).*

*O difícil é tirá-los da frente do computador! (Heliane)*

*Desde pequenos, eles não encontram problema nenhum em navegar, abrir sites. São muito menos resistentes do que nós (Vyasa).*

*E os alunos que não possuem computador em casa? (Andréia)*

*Acessam na casa dos amigos, lan house. Muitos alunos já têm (Herbert).*

Voltamos à questão da ampliação do espaço escolar fora da escola. Heliane fala de sua tentativa de enviar atividades para os alunos por e-mail.

*O problema são os alunos que não têm acesso à internet. Fica difícil. Envio o 'para casa' para os que têm e entrego escrito para os outros?*

Sabemos que o número de casas brasileiras<sup>40</sup> que possuem acesso à internet vem crescendo. No entanto, nas escolas municipais de Belo Horizonte, muitos alunos ainda não têm acesso em casa. Mas esse acesso pode ser, em certa medida, potencializado pela possibilidade do acesso nas escolas.

O grupo pontuou, neste encontro, que seria interessante instituir uma rotina de pesquisa e acesso fora do espaço escolar.

*As lan house poderiam ser uma possibilidade? Conheço uma professora que alugou por alguns momentos o espaço para trabalhar com os alunos (Andréia).*

---

<sup>39</sup> [http://www.fanfiction.net/book/Harry\\_Potter/3/0/8/1/0/0/0/0/1/](http://www.fanfiction.net/book/Harry_Potter/3/0/8/1/0/0/0/0/1/)

<sup>40</sup> Segundo o IBGE (2007), 31,2% dos lares brasileiros possuem computador.

Herbert esclarece que, apesar de ser uma boa opção, muitas famílias não permitem que os filhos frequentem esses locais.

Encerramos a discussão com a proposta de pensarmos em alternativas para o trabalho extra escolar mediado pelas TICE.

A possibilidade de usar a internet como ferramenta para planejar aulas, pesquisar artigos, realizar cursos a distância, conhecer novas estratégias digitais de ensino foram alguns elementos evidenciados pelo grupo como formas de potencializar o crescimento profissional.

Na busca por textos que discutissem a inserção das tecnologias de informação e comunicação no Ensino de História, uma questão foi posta em pauta de discussão: a reduzida produção sobre a temática quando particularizamos o Ensino de História.

Perguntei ao grupo sobre os possíveis motivos para essa escassez:

*Talvez não haja muito interesse por parte dos historiadores em trabalhar com a temática (Vyasa).*

*Na maioria dos congressos de Ensino de História dos quais participo a temática quase nunca aparece nas comunicações (Andréia).*

*O pessoal de Português, Geografia não parecem ser tão resistentes. A gente encontra bibliografia nessas áreas (Herbert).*

Os outros professores acenaram concordando com Vyasa e Herbert.

Proponho outra questão que, posteriormente, colocaria no E-group: *Por que professores de História parecem resistir à utilização das TICE no Ensino de História?* Apenas Herbert comentou verbalmente.

*Eu sei, Andréia, que você colocará essa questão no E-group. Mas já quero comentar. Sou um professor que procuro estar atualizado. Busquei uma especialização, leio, planejo minhas aulas. Essa semana eu planejei trabalhar com uma turma no laboratório, com Webquest e cheguei lá só 11 computadores estavam funcionando. A limitação física emperra demais (...) tem cinco máquinas que ainda não ligam. Eu vou pra lá com 13 máquinas funcionando. Três alunos em cada máquina. Fizemos a proposta de ampliação, foi aprovada e estamos aguardando. A apropriação se dá à medida que a gente também tem condições, né? Quer dizer, eu busquei a informação, eu procuro ler, eu me interesso. Um cara de Geografia me mostrou um site do estadinho super legal. Tem muitos joguinhos. Eu corro atrás, mas se os computadores não estiverem funcionando, não adianta nada. O livro eu tenho certeza que está lá na pasta do menino (Herbert).*

Herbert, ao relatar uma experiência mal sucedida no laboratório de informática, relaciona a resistência às limitações técnicas. Mais uma vez, o livro didático aparece como instrumento mais seguro e de fácil acesso.

Não basta o professor querer, empenhar-se, mostrar-se aberto ao novo, procurar se atualizar se não houver equipamentos para utilização. Outras dificuldades identificadas com frequência nos encontros foram as condições para essa utilização, que vão desde a questão do tempo escolar ao conhecimento básico de utilização desses instrumentos.

O computador, como qualquer artefato, está sujeito a problemas técnicos muitas vezes imprevisíveis. Levar os alunos ao laboratório de informática requer, além de planejamento prévio, saber lidar com o inesperado. Os imprevistos causam uma frustração que, muitas vezes, dificulta a volta desse professor ao laboratório de informática.

Ao contrário dessa dinâmica, as aulas onde o livro didático é a ferramenta predominantemente usada, os imprevistos são facilmente solucionados.

A formação que os professores de História receberam e a própria identidade da profissão que foi construída ao longo do tempo interferem na maneira como o professor de História lida com a tecnologia no ensino. Usar o computador como ferramenta de leitura digital é transpor o livro didático para outro meio. Considerando a cultura livresca e a concepção de que o professor de História precisa sempre ler criticamente e se basear em fontes documentais históricas impressas, o uso das TICE não os atrai tanto.

*Quando você levantou essa questão aí, tem a dimensão do perfil do professor de História. Qual que é a imagem que o próprio meio, as pessoas têm a nosso respeito. Eu, Herbert e duas colegas da noite assistimos a uma aula nesta semana de um professor lá da FAE. O cara virou e disse assim: ah que legal ter vocês aqui de História porque vocês irão ajudar nesse processo (referindo-se a cronologia etc.). A gente passou por uma formação livresca. Será que a gente acaba refletindo isso também? E é por isso que a gente se apegou a este instrumento mais concreto de leitura. Não sei, talvez passe um pouco por isso também. Mas recortando mais ainda, para além dessa questão de datas... Eu falo da questão da leitura especificamente. A relação deste atributo ou dessa necessidade que foi construída de ter que ler para poder aprender História. E que relação tem isso com nossa prática em sala de aula (Odilon).*

*Nós tivemos aqui mesmo o depoimento da Vyasa, que se formou recentemente, e que a questão da tecnologia passou ao largo (Herbert).*

*Tem ainda a questão de como este menino lida com o conhecimento histórico, as fontes de informação da Web (Mariano).*

As discussões eram dinâmicas: o assunto surgia, era comentado e cada fala podia suscitar outras temáticas. Esta dinâmica pode dar a sensação de que as reflexões foram muito fragmentadas, no entanto, se analisarmos o todo, conseguimos perceber que há um fio condutor que liga todos os encontros.

Uma síntese possível para os temas acima mencionados foi que é necessário tanto repensar como os alunos lidam com as fontes de informação, quanto nossa própria concepção de pesquisa, de documento histórico. Esses são elementos essenciais para se pensar em um uso consciente das TICE no Ensino de História.

Herbert propõe que o grupo reflita sobre os cuidados necessários no uso de softwares educativos.

*Uma das matérias que eu fiz lá em Lavras (em um curso de pós-graduação lacto sensu) era que a gente tinha que analisar softwares. Analisar se eram educativos e colocar os problemas deles. Depois da dinâmica onde o pessoal foi falando o que cada um analisou, cada coisa que você nem imagina. Cada preconceito! Um joguinho bobo que traz uma carga pejorativa do papel do professor, o erro supervalorizado como algo que o sujeito se sente muito menor por ter errado. Então, esse papel de refletir sobre o software também está cabendo a nós. É nossa função também, já que nós temos essa visão ampla, contextualizada, refletir também sobre essa questão da informática. Por que mesmo esse software bobinho de Matemática que faz o menino somar e tal. Tinha um que era de uma bruxa e a bruxa na hora que a pessoa errava ela dava cada gargalhada. Aí o menino de dez ou nove anos fica com pânico de errar. O que está reforçando no menino? Em História fica fácil imaginar os erros que podem acontecer (Herbert).*

João comenta que essas questões envolvem o letramento no Ensino de História.

*A alfabetização e o letramento é um tema que está sendo muito trabalhado na RME/BH nos últimos meses. Esse enfoque, muitas vezes, acaba tendo um foco privilegiado em relação a outras questões que julgo de igual importância.*

*O tema do Labep eh esse ano é O Letramento e o Ensino de História. Falando em letramento, a grande questão é essa, né? A pessoa tem que ter pelo menos o mínimo, né? Se ela não tiver o mínimo, ela vai avançar como? Será que ela consegue avançar independente do mínimo? Aí é outra questão (Herbert).*

Herbert e Mariano, mais uma vez, dão o exemplo dos alunos que são considerados não letrados e que conseguem se sobressair quando se trata de tecnologias.

*Temos um aluno nosso de manhã que é aluno de inclusão de 16 anos, ele copia do quadro, ele lê, mas ele é incapaz de produzir um texto. Mas no computador ele é fera (Herbert).*

*Um aluno da Escola A. é a mesma coisa. 17 anos não escreve em hipótese alguma, nem copia, ele não consegue copiar, mas quando ele vai pro computador, o que ele faz lá é impressionante! (Mariano)*

*(...) eu elogiei e ele falou comigo: “É, Herbert, eu também sei dirigir. Meu pai colocou o carro na minha mão e me ensinou a dirigir” (Herbert).*

*[Todos riem.]*

O grupo chega a algumas ponderações: é possível ser letrado digitalmente sem ser letrado / alfabetizado e o interesse e a habilidade em lidar com o computador podem ser um caminho,

uma estratégia para “abrir caminhos” para alunos que, aparentemente, têm dificuldades de aprendizagem.

Como não tínhamos referência e dados para aprofundar no assunto, o grupo decidiu realizar, em outro momento, uma pesquisa de referências que nos desse suporte para uma maior discussão.

Encerramos essa parte do encontro e fomos para o laboratório. Como o país estava comemorando 200 anos da chegada da Corte Portuguesa no Brasil, apresentei uma proposta adaptada de sequência didática sobre o tema (ver anexo III).

O grupo iria analisar a proposta, identificar possíveis problemas e vivenciar algumas atividades sugeridas para os alunos.

A proposta começa com a exibição de vários documentários, feitos no Brasil e em Portugal, sobre o tema. Na tentativa de aperfeiçoar o processo e garantir a qualidade da imagem, exibi os filmes em meu computador.

Comentei: Hoje não queremos imprevistos.

Heliane comenta: Está vendo o que a gente passa? (Ao fazer esta afirmação, sua fisionomia demonstra as dificuldades que eles encontram ao utilizar os equipamentos.)

Enquanto preparo o equipamento, Mariano comenta com o grupo que havia descoberto uma página de buscas interessante ([www.webcrawler.com](http://www.webcrawler.com)). Todos acessam este mecanismo de busca e navegam um pouco, familiarizando-se com ele e conhecendo suas possibilidades.

Retomo nossa proposta e exibo os pequenos vídeos. Conversamos um pouco sobre a estrutura da sequência didática e apresento a tarefa: a partir de uma série de temas previamente listada, cada dupla irá buscar informações na internet sobre o tema escolhido por ela e irá socializar suas descobertas com o grupo.

O grupo se mostrou interessado e se envolveu intensamente com a tarefa. As duplas socializaram a atividade com o grupo.

A seguir, discutimos sobre a atividade realizada e seu potencial para a sala de aula. De forma geral, o grupo gostou de realizá-la e viu possibilidades de repedir a atividade com suas turmas, mas não aprofundou a discussão.

Apresento ao grupo um texto interessante que havia lido recentemente: *Nomes novos*,

*coisas velhas*, de Postman (2002<sup>41</sup>). João sugere que leiamos em voz alta. Após a leitura, perguntei se alguém gostaria de comentá-lo.

Pedro comenta que o ritmo da tecnologia ajuda a diversidade de termos: “pra mim TIC's significava tic nervoso (risos)”. João chama a atenção dos colegas para o perigo de mudarmos os nomes sem alterarmos a forma como os vemos.

Destaco o trecho do texto que exemplifica como estas mudanças na escola, muitas vezes, não se refletem em práticas diferentes:

Em relação ao termo arcaico redação, em suma, ela era uma tortura descontextualizada, o aluno martirizado era obrigado a produzir textos sem contato com textos. O massacre acabou, hoje não pedimos mais aos alunos para fazerem redações e, sim, produções de textos, usando, muitas vezes, os mesmos critérios (POSTMAN, 2002).

Odilon comenta que as nomenclaturas em relação aos portadores de deficiência também se alteraram ao longo do tempo e nem por isso a questão mudou. Pedro cita o exemplo do curso de Letras de sua namorada que já tem uma disciplina a distância e que até mesmo cursos mais tradicionais estão tentando mudar. Como estava próximo do horário limite para encerramento do encontro, sugeri que continuássemos a discussão pelo E-group.

Passamos, então, à avaliação do encontro. O grupo sugeriu que a professora Lana Mara estivesse presente no próximo encontro para conversarmos conosco sobre o letramento.

Herbert propõe neste encontro que, durante a avaliação, eu falasse sobre o grupo. Entendi a proposta como uma necessidade de “reforço positivo”, de uma confirmação sobre os rumos do grupo. Antes que eu respondesse, Herbert acrescenta:

*Você acha que nosso grupo está avançando? Como você avalia este período de quase um ano juntos?*

Passo, então, a expressar minha percepção acerca do grupo tanto como membro quanto como pesquisador. Afirmo que sentia prazer em pertencer àquele grupo e que percebia com orgulho os avanços coletivos e individuais em nossa prática docente e em nosso desenvolvimento profissional.

*Obrigada, Andréia! Eu gosto muito dos nossos encontros (Heliane).*

*Concordo com você, minha amiga! É um espaço de reflexão, formação, prazer e diria ainda de inspiração (João).*

Entre este encontro e o próximo, houve importantes discussões no ambiente virtual.

---

<sup>41</sup> Disponível em: < <http://www.profissaomestre.com.br/php/verMateria.php?cod=3440>>.

Pedro levanta uma questão que ainda não havíamos tratado: apesar de não ser frequente<sup>42</sup>, há alunos que não gostam de trabalhar com o computador. Apenas Herbert comenta o e-mail do colega, destacando que, em suas turmas, ainda não identificou alunos que não gostassem de usar o computador.

*O empenho do educador faz toda a diferença, inclusive no estímulo aos alunos menos propensos a lidar com as TICE e apoio no que for necessário para aqueles que já 'dominam' novas tecnologias. Convenhamos: os estudantes de hoje têm muita facilidade para lidar com novas tecnologias, mas nem todos se interessam por isso (Pedro, EG 04/03/08).*

As salas de aulas estão repletas de diversidades: meios familiares diversificados, de diferentes realidades socioeconômicas, culturais, linguísticas, cor da pele, gênero, convicções religiosas, ritmos e estilos de aprendizagens, entre outras. Seria ilusão acreditarmos na existência de turmas de alunos que gostam das mesmas coisas, possuem o mesmo nível de conhecimento. A tecnologia pode ser algo em comum que motiva a maioria. Mas como fazer com os alunos que se recusam a ir ao laboratório de informática?

Para Mariano, estes jovens que demonstram resistência às tecnologias podem ter sofrido algum tipo de discriminação por parte dos colegas, por exemplo, por não conhecerem algum jogo, site ou não terem Orkut. Heliane reforça a ideia do colega e acrescenta que os professores são os mais resistentes.

Eu retomo a questão: Por que o professor de História, de forma geral, se mostra resistente à tecnologia?

*Eu penso que a formação do professor de História influencia, sim. Ainda estamos muito agarrados ao texto escrito, ao documento. Outra coisa é que muitos de nós veem com desconfiança os softwares que têm conteúdo histórico, assim como se dá com as revistas, minisséries de televisão, novelas, escolas de samba, entre outras, que se apropriam de versões da história e passam uma imagem sensacionalista dos fatos com o propósito comercial. Outra coisa que me ocorre é que, por se inserir no campo das ciências humanas, a História tem suas particularidades. Entre elas, o fato de trabalhar com a subjetividade, uma lógica que leva em conta o contraditório, a dialética, as múltiplas versões, etc. Isso tudo, no meu entender, dificulta o uso de jogos, principalmente os que levam em conta os acertos e erros, pois tudo é muito relativo e o software acaba desacreditado. Mas eu não gostaria de passar essa ideia negativa do uso da tecnologia, pelo contrário, é só uma forma de entender por que algumas coisas não caminham (Herbert, EG 05/03/08).*

*Acredito que a dificuldade encontrada na nossa área está relacionada à resistência dos profissionais. Na maioria das escolas, o que mais se vê é gente que não quer*

---

<sup>42</sup> Essa discussão é retomada no encontro de novembro de 2009, quando o grupo decide criar e aplicar um questionário de diagnóstico em todas as turmas das escolas. O questionário teve o objetivo, entre outros, de verificar quantos alunos possuem computador, acesso a internet e quantos que se mostram resistentes a ele.

*saber de mexer com computador. Então para o professor de História lidar com o livro didático já está de bom tamanho. Posso estar errada, Andréia, mas não sei se é só em História não. O que vejo no nosso cotidiano, que mesmo com ferramentas disponíveis para outras áreas, são poucos os professores que investem na informática. Acho que são vários fatores: ele já acostumou ao seu cotidiano escolar, acha que não vai dar conta da indisciplina dos alunos em outro ambiente, fica com medo de não dominar a máquina, falta de disponibilidade para elaborar projetos de informática aplicados à sua área. É Andréia, estamos em pleno séc. XXI, mas a prática docente ainda se assemelha ao do século passado. Não é? (Heliane, EG 10/03/08)*

*Como refere Postman (2002), "A educação tecnológica não é uma disciplina técnica. É um ramo das humanidades (p.218)". A princípio me parece que as TIC's devem ser ferramentas culturais que oportunizem o crescimento das potencialidades de Educadores e Educandos. Não é tarefa FÁCIL, requer muito esforço. Em minha prática com a Webquest que o HERBERT me enviou, estou sentindo bem na pele o que é construir ambiente educativo com o uso das TIC's. Nossa, UFA! Construir HÁBITUS dá trabalho...mas vale a pena o esforço e empenho. É a primeira vez que estou construindo uma experiência com as TIC's tendo maior consciência dos objetivos que pretendo construir. Um abraço (João, EG 11/03/08).*

Enquanto Herbert menciona a própria identidade do professor de História, Heliane destaca que, mesmo nas escolas que possuem laboratório de informática, muitos professores não o utilizam devido a vários fatores relacionados ao papel do professor e à dificuldade de manter esse papel em um ambiente diferente da sala de aula. João afirma que as TICE podem ser ferramentas culturais que oportunizam o crescimento do educador e do educando, mas acrescenta que esse processo não é simples.

Para Vyasa, recém formada, a resistência tem sua origem na formação inicial do professor.

*No meu caso específico, que acabei de me formar, a questão é mesmo a formação, pois não tive nenhum contato durante meu curso inteiro com qualquer discussão, texto ou coisa parecida a respeito das TICE. Creio que se não estivesse em contato com vocês, eu nem ia saber que existe esse tipo de discussão, e pesquisas, mesmo incipientes ainda, sobre o assunto (Vyasa, EG 17/03/08).*

Mariano argumenta que a questão vai além da formação inicial.

*Tenho sentido uma dificuldade enorme em pensar nas relações específicas de professores de História e o uso das tecnologias. A resposta da Vyasa nos coloca um distanciamento forte entre os cursos de graduação e o uso de tecnologias no Ensino de História. Mas fico pensando que se (olha o "se" aí) houvesse um investimento nessa área nos cursos de graduação, ainda assim as pessoas teriam dificuldades. Fico tendendo a achar que as dificuldades em usar as tecnologias estão muito ligadas à concepção de escola que temos (sem falar nas discussões que fizemos a respeito das dificuldades materiais). Esse imaginário do que é escola pesa demais na nossa cabeça, de nossos colegas, de nossos alunos e dos pais (Mariano, EG 17/03/08).*

Herbert reforça que a resistência também está relacionada aos problemas com a infraestrutura:

*Eu acho que quando o Pedro coloca no e-mail sobre o laboratório de informática, criar expectativas e chegar lá não tem como fazer o planejado, essa semana eu vivi isto. E olha que eu tenho, acredito, muito menos resistência do que o Pedro, eu tenho me posicionado aqui neste sentido. Eu fiz todo planejamento para trabalhar a Webquest de cidadania, marquei ali, crente eu que tudo estava legal. O monitor lá na sala de informática... Eu tentei. O que eu faço? Eu imprimo a declaração dos direitos humanos, mando todo mundo trazer jornal, revista. A Webquest é uma coisa assim, se der para fazer diferente, você não precisa usar ela. Ela agiliza. Os alunos vão ter acesso ao jornal do dia. Vão pegar a notícia fresquinha. Não vão pegar notícia velha. Eles vão pegar ali a declaração, ler, rolar pra cima pra baixo, vão escolher. É um meio diferente. Agora, essa limitação física emperra demais. Eu já me re programei para essa semana. O cara já chamou a PRODABEL, mas tem cinco máquinas que ainda não ligam. Eu vou pra lá com 13 máquinas funcionando. Três alunos em cada máquina. Fizemos a proposta de ampliação, foi aprovada e estamos aguardando. A apropriação se dá à medida que a gente também tem condições, né? Quer dizer, eu busquei a informação, eu procuro ler, eu me interesso. Um cara de Geografia me mostrou um site do estadinho super legal. Tem muitos joguinhos. Eu corro atrás, mas se os computadores não estiverem funcionando, não adianta nada. O livro eu tenho certeza que está lá na pasta do menino (Herbert, EG 17/03/08).*

No encontro, Odilon ressaltou a questão da leitura e o Ensino de História. Retomamos a discussão sobre as relações entre letramento digital e letramento em História. Nesse contexto, proponho a reflexão no E-group: O que define ou determina se um aluno é letrado em História? E quais as características de um aluno letrado digitalmente?

*O aluno letrado em História seria aquele, cujo discernimento se estreita com a percepção dos tempos e especificidades históricas, consegue estabelecer o que é próprio do seu tempo e o que pertence ao passado. Consegue também ir além do enunciado em sala de aula e nos livros didáticos, compreendendo, dentro de suas possibilidades cognitivas, a importância de se entender o passado pelo presente e o presente pelo passado, como o proposto por Marc Bloch. O aluno (a) letrado (a) em História vê o professor de História como tal e não como uma réplica de porteiro de museu (que me perdoem os porteiros pela analogia discriminatória). Quanto à segunda parte da pergunta, não consegui estabelecer relação com a primeira e não consigo definir as tais características solicitadas (Pedro, EG 24/03/08).*

Herbert e Mariano baseiam-se na autora Magda Soares (2006), que compreende o construto letramento como o estado ou a condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.

*Aproveitando o que aprendi vendo a palestra da professora Magda Soares, entendo que um aluno para ser letrado em História precisa lidar bem com os conceitos de nossa área, que são: O tempo histórico, as noções de semelhanças e diferenças, a leitura de mapas históricos, a noção espacial (que compartilhamos com a Geografia) e outros conceitos que vão sendo desenvolvidos ao longo de sua vida de estudante, como a verdade, os múltiplos olhares sobre um mesmo tema, entre outros. Em sua palestra, a prof<sup>a</sup>. Magda separa bem o que seja alfabetização de letramento. O domínio da tecnologia da escrita (saber ler, entender e interpretar corretamente um texto), no meu entendimento, é fundamental para o sucesso no letramento em História, uma vez que utilizamos o texto escrito na maior parte do tempo. Sobre a segunda pergunta, eu penso que é um assunto novo sobre o qual ainda não temos muitos elementos para responder. Um aluno letrado digitalmente lida bem com os*

*atalhos da tecnologia informática. Sabe procurar uma informação na internet, conhece as ferramentas de processamento de textos, cálculos e apresentações e tem noções básicas de programação. Conhece as ferramentas e as utiliza para o desenvolvimento do seu conhecimento (Herbert, EG 31/03/08).*

*Se letramento é o uso social da língua portuguesa (principalmente a escrita), fico pensando que poderíamos fazer uma transposição desse termo para a História e aí teríamos o uso social dos conhecimentos históricos no cotidiano das/pelas pessoas. Não sei se esta transposição é equivocada. Se cabe um aprofundamento nesta definição. Mas de qualquer forma, acho que, na sequência, aparecem duas discussões: a) o uso dos conhecimentos históricos no dia-a-dia fora da escola; b) o uso dos conhecimentos históricos dentro da escola. No primeiro caso me vem a postura política do cidadão. O letrado em História é capaz de entender, explicar e se envolver nas questões que compõem a organização e a sobrevivência da sociedade. No segundo caso, penso no aluno que é incentivado á militância estudantil nas instâncias da escola, mas que se relaciona bem com as práticas propostas pelos professores de História, na sua capacidade de pensar historicamente e participar dos debates temáticos propostos. E quais as características de um aluno letrado digitalmente? Letrado digital é aquele que faz uso das tecnologias digitais para o desenvolvimento de suas capacidades. Ele tem proximidade com o computador, circula em interfaces variadas, entende o que é estar conectado, é capaz de produzir na internet (Mariano, EG 02/04/08).*

Heliane destaca que o aluno letrado em História exerce seu papel de cidadão.

*Dialogando sobre a questão, acho que o aluno letrado em História é aquele que tem as manhas. Sabe como é! Estou brincando... Acredito que seja o educando consciente do seu papel como cidadão. Saiba relacionar os tempos históricos e questioná-los. Será que é ilusão? Já o letrado no processo digital seria o que ultrapassaria o domínio da máquina? Acredito que sim. Aquele aluno que usaria a máquina não só como uma ferramenta, mas também com o olhar crítico do seu uso (Heliane, EG 01/04/08).*

Para João, definir se o aluno é letrado ou não depende do ciclo de formação em que ele está.

*Essa questão, no meu ponto de vista, é complexa. Primeiro: parece-me, muito a grosso modo, que definir o letramento de um aluno em História vai depender de qual ciclo de formação ele está cursando no ensino fundamental, depois em qual ano do E. Médio ou na EJA. Segundo, em cada ciclo ele deveria dar conta de construir determinadas elaborações do raciocínio histórico e relacionar este raciocínio com a realidade do seu entorno. Parece-me que, dar conta de iniciar algumas relações do raciocínio histórico com algumas questões de sua realidade pode ser um indício de letramento em História (João, EG 02/04/08).*

Em síntese, o grupo destacou que o aluno letrado em História seria aquele que:

- Sabe lidar com diversos tipos de gêneros textuais;
- Percebe a historicidade dos textos;
- Relaciona os documentos históricos com questões políticas, ideológicas, econômicas, culturais e sociais;

- Consegue estabelecer o que é próprio do seu tempo e o que pertence ao passado;
- É capaz de entender, explicar e se envolver nas questões que compõem a organização e a sobrevivência da sociedade.

O aluno letrado digitalmente seria aquele que:

- Lida bem com os atalhos da tecnologia;
- Sabe procurar uma informação na internet, conhece as ferramentas de processamento de textos, cálculos e apresentações e tem noções básicas de programação;
- Conhece as TIC e as utiliza para o desenvolvimento do seu conhecimento;
- Tem proximidade com o computador; circula em interfaces variadas; entende o que é estar conectado; é capaz de produzir na internet.

O conceito de letramento, ao ser agrupado às TICE, envolve, além do domínio de como empregar as tecnologias, o objetivo de utilização delas. Implica não apenas saber como utilizar as TICE, mas entrar em contato com elas de modo significativo, compreendendo seus usos e possibilidades na sociedade atual.

Com o objetivo de conhecer mais sobre a rotina dos professores, propus uma situação hipotética para que eles comentassem:

*‘Um professor recém formado passa em um concurso da PBH e assume aulas de História de 5ª a 8ª (3º ciclo) em uma escola x. Ele se depara com uma situação inesperada e frustrante: alunos desmotivados, indisciplinados, salas lotadas, falta de tempo para trocar ideias com o coletivo, laboratório de informática precário, etc. Ele fez uma escolha profissional: ser professor de História. No entanto, o seu desânimo perante a essa realidade é grande. O que você falaria e que sugestão você daria para esse professor?’ (Andréia, EG 07/04/08)*

As respostas evidenciaram que os professores do grupo, apesar de apontarem a precariedade de condições de trabalho, ainda assim, colocaram-se como profissionais que acertaram na definição da profissão, que gostam do que fazem.

*Caso esse professor (ou professora) me pedisse opinião sobre sua situação desanimadora frente aos imbróglis pedagógicos encontrados por ele (a), eu diria o seguinte: Bem vindo ao mundo real nem sempre reconhecido pelas Faculdades de Educação. Aproveite o desafio à sua frente. Invente, use de criatividade. Não desanime senão piora, e olhe, sempre dá pra piorar, mas isso muita gente já faz só reclamando o tempo todo! Seja diferente e mostre a que veio. Não vá ser mais um (a) burocrata das salas de aulas. Como diz uma música do pop nacional: "Se a sorte esteve um dia alheia ao meu sustento, não houve harmonia entre ação e pensamento". Dá pra ser feliz sendo professor de História em escolas da PBH, independente do caos às vezes reinante. A menina é muito bacana. Não dá pra não*

*gostar deles (as), e exatamente por causa do caos é que eles precisam mesmo da gente! (Pedro, EG 07/04/08)*

*Eu diria a ele as palavras de Ivan Lins: ‘Desesperar jamais /Aprendemos muito nesses anos/ Afinal de contas não tem cabimento/Entregar o jogo no primeiro tempo/ Nada de correr da raia/ Nada de morrer na praia/ Nada! Nada! Nada de esquecer/ No balanço de perdas e danos/ Já tivemos muitos desenganos/Já tivemos muito que chorar/Mas agora, acho que chegou a hora/ De fazer Valer o dito popular/Desesperar jamais/Cutucou por baixo, o de cima cai/ Desesperar jamais/Cutucou com jeito, não levanta mais’... E mãos à obra! (Odilon, EG 07/04/08).*

Heliane destaca a importância do afeto e de criar limites nas relações com os alunos.

*Essa pergunta não é mole não, viu? Analisando as circunstâncias atuais, realmente temos que rebolar para fazer a coisa funcionar. Motivos é que não faltam, não é? Mas deixando de lado o nhém nhém nhém, vamos para o que interessa. A dica que daria era para ser bastante paciente, tentar se nivelar ao máximo dos meninos e depois dar uma levantada. Ou seja, dar um upgrade na moçada. Outra coisa interessante que noto é a questão afetiva. Temos que trabalhar isso ao máximo, pois são extremamente carentes e gostam de elogios e limite também. Quem disse que impor limite é não gostar?No mais é tocar a bola pra frente porque atrás vem gente! (Heliane, EG 07/04/08)*

## **2.7. 7º Encontro – 12/04/08**

Neste encontro, tínhamos planejado discutir sobre o texto de Chartier (2006) “Os livros resistirão às tecnologias digitais<sup>43</sup>?”, com a presença da professora Lana Mara Siman, e também conhecer a ferramenta de construção de texto coletivo *Equitext*.

Como a professora Lana demorou um pouco a chegar, apresentei ao grupo o texto: “Mudar é deixar de ser<sup>44</sup>?”. Após lermos em voz alta, destaco o trecho da autora:

*Quando alguém diz que podemos ser bons professores, não significa necessariamente que estejam nos incluindo no rol dos medíocres, significa apenas que acreditam que possamos mudar para melhor. Em tempos de mudanças e transformações aceleradas nas carreiras dos professores, bem como na forma de passar os conhecimentos, é fato que precisamos ter habilidade e competência para encararmos com naturalidade tantos novos desafios, sem deixarmos que a auto-estima ou o nosso senso de autocrítica nos levem a crer que mudar é deixar de ser (ASSAD, 2008, sp).*

Heliane comenta: “achei ótimo o texto. Eu acho que é a tentativa nossa, né? Enquanto equipe não deixar de ser. É sair dessa estagnação nossa, dessa mesmice. É tentar, como a autora falou, ser um bom professor. Não que a gente não seja”.

---

<sup>43</sup> Disponível em: <<http://www.lourencocastanho.com.br/roger.pdf>>.

<sup>44</sup> Disponível em: <<http://www.profissaomestre.com.br/php/verMateria.php?cod=1107>>.

A discussão acerca do texto remeteu a uma pergunta colocada no *E-group*:

*Eu fiquei pensando naquela pergunta que você colocou lá. A pergunta era: qual sugestão ou conselho você daria para um professor de História recém formado que se depara com uma situação inesperada e frustrante: alunos desmotivados, indisciplinados, salas lotadas, falta de tempo para trocar ideias com o coletivo, laboratório de informática precário, etc (Herbert).*

*Eu também me lembrei dela! (Heliane)*

*A Andréia caprichou nessa pergunta, hein? (Odilon)*

*Você também (Odilon)! Respondeu em forma de música (Andréia).*

*Eu achei ótima a letra da música que o Odilon postou no E-group (Vyasa).*

*Eu não respondi por que estava tão envolvido com os problemas do noturno que fiquei com medo de acabar passando a ideia de que ser professor é isso mesmo. Depois de 16 anos (atuando como professor) lidando com a precariedade, desmotivação, com a indisciplina tudo isso. É complicado, né? Eu fiquei pensando que aquele professor da pergunta sou eu (Herbert).*

*Quando eu li a questão no E-group, eu li já com as respostas dos colegas então... Eu acho que esse é o universo atual, mas não é um universo diferente de quando eu comecei a dar aula. Já existia esse quadro. O que está acontecendo é que eu fico pensando o tempo todo neste processo e como a gente o tempo todo, se mobiliza para resolver essas questões. Quando eu comecei aqui na rede era diferente. Logo depois que eu entrei, entrou o Herbert, o José Raimundo já estava aqui. O tempo todo a gente se organizava para resolver problemas. Parece que a gente fica correndo o tempo todo. A gente custa a entender que essa é a dinâmica da educação escolar. O tempo todo a gente está se reunindo para fazer projetos novos. Por que projetos novos, porque temos questões que precisam de respostas etc. e tal. São questões do ensino e das relações o tempo todo (Mariano).*

*O engraçado é que aquela descrição que você fez na pergunta, sendo sincero, aquele contexto da pergunta não me assusta. Aquele contexto para mim é o que a gente sempre se deparou. Eu não estou dizendo com isso que eu sou o herói do texto porque eu sofro ... Quando a gente está com uma turma com as características que você colocou você sofre muito, é muito desgastante, mas é algo que não me surpreende um relato daquele, na escola, não é algo novo. É algo que a gente sempre teve aqui e sempre tivemos que lidar com situações iguais àquela. Em alguns anos você encontra situações mais amenas e em outros mais difíceis. A gente chega até falar não quero nem trabalhar, estou muito cansado, não estou aguentando a indisciplina. Mas não é algo atípico na escola. Pensando um pouco nisso é que eu pensei naquela música. O que não pode ser feito é se desesperar. Porque aquele contexto acaba não chegando até o final do ano. Isso que é interessante (Odilon).*

*O cara morre antes (Herbert).*

[Risos.]

*Ou sai de licença antes! Mas é sério. Os meninos vão se apropriando de algumas habilidades, alguns comportamentos, eles se modificam (Odilon).*

*O que eu pensei e não deu tempo de escrever no E-group foi que as coisas são construídas, né? A gente foi mobilizando ações também para resolver nossos*

*problemas. Nós fizemos muita coisa para resolver problemas para frente. Um investimento bacana foi o auditório. Nós mobilizamos recursos para que o auditório funcionasse. Nós mobilizamos recursos para que tivéssemos um bom serviço de mecanografia na escola. Isso é ter visão, né? Não é só ver o problema imediato, você está ajudando quem vem depois, né? (Herbert)*

*Uma coisa que acontece naquela questão (postada no E-group) é que lá é o professor sozinho. Aí é o que o (Odilon) colocou: desesperar jamais. A situação é ele com a turma dele lá. Existem alternativas. Ele não é o único professor da turma, existem possibilidades de soluções ali que não estão naquela pessoa ali (Mariano).*

*Sendo minimamente. Encontrando só no recreio acho muito complicado (Herbert).*

*O que não está sendo a realidade da rede municipal. Nossa escola é uma exceção. Como o Mariano falou há pouco, que na época dele tínhamos os encontros de áreas. Os professores da rede municipal perderam os encontros pedagógicos que seria esse momento de apoio. Infelizmente não temos mais esse horário (Heliane).*

*Aqui na escola esse ano está mais fácil de usar a sala de informática. Tem um menino lá. A prefeitura chama de agente de informática. Então aqueles problemas de ligar, desligar máquina não têm mais. Ele é muito entusiasmado. Os alunos descobriram uma 'manha' de entrar no MSN, no Orkut também. Mas esse menino ajuda bem. Porque o computador é assim, você está lá trabalhando com uma turma tudo normal, no outro horário não quer entrar na internet, trava. Precisa ter uma organização tanto dos alunos quanto da gente. Agora tem a questão da concepção também. Mariano citou a professora de Ciências, ela tem uma concepção diferente do grupo e até hoje mantém a concepção antiga. Tem que ter uma pessoa específica no laboratório e a prática não necessariamente vincula com a sala de aula. O aluno vai lá desenvolver algumas práticas, manipular algumas coisas. A minha concepção em relação ao uso do laboratório de informática é o uso integrado (Herbert).*

*Eu acho que não é muita realidade do corpo docente ter essa percepção que o Herbert está tendo. Integrar a informática ao conteúdo. A grande maioria pensa "nossa, legal, vai ter um cara lá em cima, beleza, então vai ser por conta dele, vamos mandar os meninos pra lá" (Heliane).*

*Alguém perguntou se pode ficar só ele e os meninos? (Herbert)*

*Nos diálogos de formação (encontros SMED), a gente pergunta para os professores: e aí você está usando a sala de informática? Aí elas começam a escutar isso de outra maneira. Eu não estou usando, mas posso usar. Eu devo usar, então? Se eu devo usar, eu tenho que ir junto. É diferente eu mandar os meninos pra sala, mandá-los utilizar a sala. Se eu estou usando, eu preciso ir junto com os meninos porque eu estou desenvolvendo um projeto. Tem uma mudança, a meu ver acelerada. Tem gente que acha que é muito lenta (Mariano).*

Apresentei a professora Lana para o grupo, sendo que já era conhecida da maioria. De forma geral, ela era considerada pelo grupo como uma 'autoridade' no Ensino de História. Os professores se expressaram de forma mais contida do que o habitual, no entanto, não observei alterações expressivas de comportamento na presença da pesquisadora.

Começamos a ler junto o texto de Chartier que acredita que a internet pode ser uma poderosa aliada para manter a cultura escrita. Além de auxiliar no aprendizado, "a tecnologia faz

circular os textos de forma intensa, aberta e universal e, acredito, vai criar um novo tipo de obra literária ou histórica” (CHARTIER, 2006, sp).

Heliane fala para o grupo da dificuldade e da preguiça que os alunos possuem em escrever e da dificuldade do professor de até entender o que ele escreveu. O grupo chega à conclusão de que a leitura e a escrita podem ser potencializadas pelas TICE, mas que a escrita no ambiente digital é diferenciada.

O grupo concorda com Chartier (2006, sp), que é papel da escola incentivar a relação dos alunos com um patrimônio cultural cujos textos servem de base para pensar a relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo. É preciso tirar proveito das novas possibilidades do mundo eletrônico e ao mesmo tempo entender a lógica de outro tipo de produção escrita que traz ao leitor instrumentos para pensar e viver melhor.

No laboratório de informática, passamos para o segundo momento do encontro: conhecer a ferramenta *Equitext*. Apresentei brevemente a história do programa e cada professor o acessou para se familiarizar.

A proposta inicial era escrever um texto coletivo sobre nossa formação inicial (tema sugerido pelo João) e ir postando no *E-group* as dificuldades que, por ventura, encontrássemos.

O tempo do encontro acabou e, ao realizarmos a avaliação, o grupo destacou que nossas discussões estavam ficando mais embasadas teoricamente e isso estava repercutindo em nossas reflexões.

Entre esse encontro e o seguinte, nos comunicamos por meio do *E-group*. Herbert comenta que entrou em contato com os criadores do programa *Equitext* e já havia conseguido autorização para propor temas e trabalhar com os alunos.

Todos os integrantes acessaram o programa e escreveram alguns parágrafos sobre sua formação.

Heliane e João não escreveram porque não conseguiram acessar com a senha criada por eles. Muitos *usuários desistem* de acessar em *páginas ou programas* por problemas de leitura e acesso. Com a falta de tempo e o número excessivo de atividades, há um desânimo em insistir depois de erros consecutivos.

*Pois, é. O Equitext não está passando no teste. Ou seremos nós, declaradas vítimas dessa "matrix"?(Pedro, EG 07/04/08)*

Mariano chama-nos a atenção para a estrutura do texto que estávamos criando e aponta um desafio da escrita coletiva: manter uma sequência coerente e coesa entre os parágrafos.

*Ontem entrei no Equitext e escrevi algumas coisas. Acabei acompanhando o formato de relato que vocês dois utilizaram. No entanto acho que a ferramenta é de produção de texto com contribuições em formato de parágrafos. Então minha dúvida é como transformaremos essas contribuições em um texto?(EG, 24/04/08)*

Herbert sugeriu que tentássemos construir um texto com os alunos e depois postássemos no E-group. A proposta não teve continuidade.

Em um e-mail de planejamento para o encontro do mês de maio, indaguei ao grupo o que poderia ser melhorado em nossos encontros. Depois de um ano, minhas preocupações, mesmo sutis, são percebidas pelo grupo:

*Andréia, estou "intuindo" (e seria preciso?) certa preocupação de sua parte com a dinâmica dos nossos encontros... Pra mim está tudo muito bem. O que você quer dizer com "melhorar"? Foi alguma brincadeira que alguém de nós fez? (Pedro, EG 16/04/08)*

*Eu acho que estamos caminhando muito bem, a dinâmica teórica e prática está bacana (Herbert, EG 16/04/08).*

*Andréia, está ótimo como está. Não consigo pensar em nenhuma sugestão (Vyasa, EG 17/04/08).*

A cumplicidade entre os integrantes do grupo e o apoio constante iam me fortalecendo como pesquisadora e me deixando mais segura em relação ao futuro do grupo.

## **2.8. 8º Encontro – 17/05/08**

Neste encontro, havíamos proposto discutir a experiência de produzir um texto coletivamente no *Equitext* e elaborar sequências didáticas para trabalhar com os alunos e depois trazer para o grupo essa experiência.

Neste dia, aconteciam atividades letivas em diversas escolas, o que impossibilitou a participação de alguns professores. Além disso, o grupo foi alterado com a saída de quatro integrantes: Ferdinando, Odilon, Williane e Marcelina. Ferdinando, coordenador da escola, precisava se dedicar ao processo eleitoral: era candidato a diretor. Williane e Marcelina, professoras substitutas, saíram da escola e já estavam envolvidas em outros projetos. Odilon também deixou a escola para se envolver mais sistematicamente em projetos de apoio aos portadores de necessidades especiais.

Três professoras que entraram e/ou retomaram suas aulas na escola pediram para participar do grupo. O pedido foi exposto ao grupo pelo professor Herbert e ficou decidido que o grupo aceitaria todos os professores de História que pertencessem à escola.

A entrada e a saída de membros afetaram em certa medida o grupo. Despertou a preocupação se o grupo estava dispersando e como agiríamos nesta situação.

*Que chato o nosso grupo está diminuindo (Pedro).*

*Seria bom se eles voltassem para falar o que aconteceu, dar sugestões para não acontecer de o grupo acabar (Vyasa).*

A literatura (COSTA, 2004; PONTE, 2000) evidencia que, em trabalhos com grupos, é comum a desistência de membros e, em alguns casos, a dispersão de todo o grupo.

No nosso caso, o problema evidenciado foi a rotatividade de professores na escola. Como destaca Herbert:

*Aqui na escola há uma constante mudança no quadro de professores. Muitos saem de licença, outros mudam de escola, há constantes professores substitutos. Esse movimento sempre fez parte da escola.*

Comentei que éramos o único grupo de professores de História que se reuniam voluntariamente aos sábados na RME/BH. Outros começaram e muitos desistiram. Este processo é normal diante da nossa cultura docente.

Essa reflexão despertou em Mariano a questão do papel que cada um assume no grupo.

*Eu queria falar um pouco sobre isso. Eu estava pensando que tem um pouco do lugar aonde a gente ocupa. O seu lugar é um, o da Vyasa é outro. O meu é outro, os meninos daqui da escola é outro. Às vezes, eu fico preocupado de estar falando muito porque eu estou fora daqui da escola. Isso me incomoda muito. Preocupa-me o fato de eu estar lá no núcleo (SMED). Às vezes, por exemplo, eu coloco uma coisa e eu fico com a sensação de que imediatamente uma pessoa vem e rebate. Fico um pouco com essa sensação. Às vezes eu prefiro me omitir.*

Éramos diferentes, com características, opiniões e experiências distintas, tínhamos em comum o fato de sermos professores de História. Mariano concorda e demonstra preocupação em acabar misturando as discussões que faz na SMED e as do grupo:

*Eu acho que isso é construção do grupo mesmo. Eu não estou aqui independente do lugar que estou trabalhando neste momento. Às vezes, eu toco em uma discussão aqui, mas de repente vem uma questão que estou discutindo lá. Uma coisa de fora. Aí eu fico pensando: eu não deveria ter falado isso, não deveria ter falado aquilo. É isso. É um pouco o lugar onde a gente está. Às vezes, eu evito entrar em algumas discussões no site... Eu estou lendo todas. Semestre passado eu copiei tudo e coleí para ler em outro momento. Eu estou acompanhando todas as discussões. Mas fico tentando não cruzar essa nossa discussão com a discussão do núcleo, sobre juventude. Foi bom você tocar neste assunto para que eu pudesse me colocar. Eu estou em um lugar de gestão neste momento. Eu saí apaixonado por esta escola (Eleonora). Mas o lugar onde estou agora me fez ficar mais apaixonado ainda pela rede. A visão que eu tenho da rede hoje é muito boa. Mas eu não consigo ficar nesta discussão aqui sem pensar no que eu venho construindo nos quatro anos que eu estou lá.*

Vyasa intervém: “eu sou monitora do Labepenh, professora de História, participante do grupo e estou aqui para aprender também”.

Comento que é difícil separar o que somos e o lugar que ocupamos no mundo profissional, contudo, esses diferentes papéis enriquecem as reflexões.

Herbert sintetiza a discussão, procurando valorizar os membros que se mantiveram até agora no grupo – João, Vyasa, Mariano, Pedro e Heliane – e enfatiza que é surpreendente o tempo que permanecemos juntos com dedicação, responsabilidade e interesse.

*Eu acho que é bacana o grupo ter resistido à virada do ano. Porque a gente sabe que o entusiasmo da proposta, do grupo e tal geralmente ele morre com o ano letivo. A gente volta em fevereiro e parece que tinha dez anos que a gente não estava na escola. Difícil retomar tudo. E nosso grupo não. Ele conseguiu virar o ano, firme, continuar nesse como se fosse uma coisa fora dessa lógica de escola. Termina o ano letivo começa outro. Essas mudanças saem e entram pessoas à gente viveu isso aqui também na escola. Um sai para fazer mestrado outro para pós. Mudam de escola.*

Esse professor destaca, ainda, que todos os membros do grupo ingressaram voluntariamente porque gostaram da proposta. Não houve convencimentos, apenas convite.

*Convidei três professores que acabaram de entrar na escola. Ronaldo falou que ficou muito lisonjeado pelo convite de participar do grupo. Ele acabou de chegar à escola e já entrou de cabeça no grupo. Isso é bacana. Já demonstra peito aberto, vontade de participar. Super legal. A gente não precisou convencê-lo. Ele chegou e já está no grupo.*

*Mas a proposta deste grupo é muito interessante! (Vyasa)*

Passamos, então, ao relato da experiência de produzir um texto coletivamente<sup>45</sup> usando a ferramenta *Equitext*.

*Foi difícil trabalhar em conjunto no Equitext? (Andréia)*

*Não (Mariano).*

*Eu acho que nosso texto pode ter ficado um pouco desconexo por causa da temática, que é formação. Particularmente eu fiz o meu. Eu não dialoguei com os outros parágrafos. A Vyasa dialogou com o Mariano, com o meu. Eu poderia ter dialogado com o da Andréia. Eu fiz o trabalho sim. Mas não foi coletivo porque eu não dialoguei com os outros (Herbert).*

*Eu acho que você dialogou, Herbert. Você não dialogou especificamente com o conteúdo, mas dialogou com o formato (Mariano).*

*Um elemento que eu já identifiquei nos relatos é que eu tive os mesmos professores que a Vyasa, que acabou de formar, teve! (Herbert)*

---

<sup>45</sup> O texto produzido nesse momento pelo grupo será objeto de análise no próximo capítulo. Sendo assim, optamos por não inseri-lo aqui.

*Eu também identifiquei isso. Eu estudei com os mesmos professores. E formamos em épocas diferentes (Pedro).*

*Um elemento que eu identifiquei foi que em minha turma, de maneira geral, a turma detestava seminários. Preferia aulas expositivas. E na faculdade é muito mais cansativo. É 1 hora e 45 min. direto de aula. Elas preferem aula expositiva por que é mais cômodo (Vyasa).*

No segundo momento, conversamos sobre o que seria sequência didática, para que servia e qual era o nosso objetivo em criar sequências medidas pelas TICE. Fomos ao laboratório de informática e, em duplas, o grupo começa a esboçar uma sequência didática para ser desenvolvida com uma turma de alunos.

Este encontro marcou uma segunda fase do processo vivido pelo grupo: uma fase de aplicação do conhecimento construído ao longo dos encontros na prática docente.

Entre este encontro e o do dia 14/06, os e-mails postados no *E-group* envolveram as negociações entre Herbert, Mariano e Vyasa, que decidiram aplicar, na turma do Herbert, a sequência didática construída por eles<sup>46</sup>.

## **2.9. 9º Encontro - 14/06/08**

Estavam presentes nesse encontro, além de mim: Herbert, Pedro, João, Vyasa e Heliane. Os demais justificaram sua ausência.

Nossa proposta para esse dia era socializar as experiências com as atividades mediadas pela tecnologia, discutir o artigo 'A Tecnologia e a Educação'<sup>47</sup> (CHAVES, E., 1999) e no segundo momento, criar um blog.

Na discussão do artigo, o grupo enfatizou que o conhecimento pode ser construído por meio da interação do ser humano com a natureza, com outras pessoas e com o mundo cultural. Boa parte da aprendizagem humana acontece desta forma, e, segundo alguns pesquisadores, a aprendizagem, quando ocorre dessa forma, é mais significativa – isto é, acontece mais facilmente, é retida por mais tempo e é transferida de maneira mais natural para outros domínios e contextos – que a aprendizagem que ocorre em processos formais.

Herbert destacou que o trabalho com as tecnologias requer uma reflexão sobre as práticas educacionais da escola e o papel do professor no desenvolvimento das competências e

---

<sup>46</sup> Sequência será descrita na página 157 pelo professor Herbert.

<sup>47</sup> Disponível no portal do autor: <<http://chaves.com.br>>

habilidades que farão do aluno alguém capaz de aprender sempre, à medida que constrói seus projetos de vida no plano pessoal e social.

A discussão desse artigo não gerou muito envolvimento do grupo.

A seguir, o grupo passou a discutir as interações de todos os integrantes no *E-group* e a dinâmica dos encontros presenciais. Cada um fez oralmente uma breve reflexão de sua participação tanto nos encontros presenciais quanto no *E-group*.

Herbert comentou que havia percebido mudanças nas mensagens no *E-group*, pois elas se tornaram mais pessoais e menos formais.

*Já estamos conseguindo nos comunicar sem tanta formalidade como era no começo. As mensagens são mais soltas. Há um afeto maior entre a gente. O Pedro usa todos os recursos! Cor de fonte, carinhas! (Herbert)*

*Eu gosto de ver suas mensagens Pedro! Todas coloridas! (Heliane)*

Observamos que foram as mensagens do Pedro – menos formais, mais coloridas e envolvendo recursos de formatação visual – que desencadearam esse processo. Apesar de sua atitude nos encontros ser mais quieta e de, em alguns momentos, manter uma postura cética em relação às TICE, ele se expressava de forma descontraída no ambiente virtual.

O grupo evidenciou, também, que os professores estavam cada vez mais unidos, afetivos e companheiros.

*Nossas mensagens não começam mais com o ‘caros colegas’. Escrevemos para o grupo com intencionalidade e muito afeto (João).*

Ao completar 11 meses de trabalho, ficou claro para todos que o grupo estava consolidado e o caráter de sua interação era, efetivamente, colaborativo.

Neste encontro, os professores compartilharam suas experiências com a aplicação da sequência didática no laboratório de informática.

Pedro comenta que realizou um trabalho juntamente com uma colega da outra escola na qual atua com as turmas da EJA. Avaliou que estava sendo uma boa experiência e que muitos dos seus alunos, antes da atividade, sequer sabiam ligar o computador.

Heliane descreve sua experiência com a turma do 6<sup>o</sup> ano sobre o tema ‘Feudalismo’. Ela propõe enviar para o *E-group* um registro mais estruturado quando o trabalho terminar.

Vyasa destaca que seria interessante para os professores que acabaram de se formar, como ela, um manual ou guia de atividades de História que envolvem o uso de recursos tecnológicos.

Ressalto a importância de registrar nossas experiências e proponho a criação de um artigo coletivo com nossas experiências. Todos se mostraram entusiasmados com a ideia.

Heliane sugere que nos relatos registremos tanto os pontos positivos como os problemas.

*Poderíamos, no final da sequência, escrever uma avaliação de como foi executar a sequência com os alunos (Heliane).*

João comenta que teve dificuldades em levar toda a turma para a aula no laboratório de informática por causa da indisciplina. Ele usou como estratégia dividir a turma em duas e a cada aula levava um grupo.

Herbert discorda do colega, mas o auxilia, dando sugestões para superar os problemas:

*Isso não pode ser feito assim, João. É importante que toda a turma vá trabalhar junto. Você precisa superar este obstáculo e levar a turma inteira. Experimente conversar com os alunos antes de sair da sala, fazer combinados e estabelecer regras.*

Herbert lê para o grupo o registro da sua experiência<sup>48</sup> com Vyasa e Mariano na escola.

*O trabalho foi desenvolvido na disciplina História com alunos de uma turma de final de segundo ciclo (5ª série). A turma é composta por 30 alunos com idade entre 10 e 12 anos. A turma possui alunos que se destacam no aproveitamento escolar e alunos que apresentam muita dificuldade cognitiva, além de ter um aluno com necessidades especiais. Os alunos desta turma estudavam acerca da temática ‘o homem primitivo’ e no intuito de potencializar a compreensão da mesma, planejou-se uma intervenção na sala de informática. A sala de informática da escola conta com 17 computadores, o que permite um trabalho em duplas ou trios. A vantagem de se trabalhar em grupos é possibilitar a socialização dos conhecimentos adquiridos, a troca de informações, ou seja, a ajuda de um aluno a outro na aprendizagem de novos conceitos. O objetivo da sequência didática foi desenvolver um trabalho de História mediado pela tecnologia; promover a autoria dos alunos; construir um conjunto de informações sobre assuntos relacionados ao homem primitivo e divulgar as informações aos outros alunos do mesmo ciclo. Acreditamos que a utilização do laboratório de informática deve ser precedida de um planejamento metodológico. É necessário, também, combinar anteriormente com os alunos o que será feito e qual o objetivo esperado. Uma estratégia adotada ainda em sala de aula foi o ‘combinado’ de regras para o comportamento dos alunos no laboratório de informática. Outra estratégia foi dividir a turma em 6 grupos. Cada grupo recebeu um subtema (Fogo, pintura rupestre, alimentação, moradia, trabalho e liderança e aprendizagem) e com o auxílio da internet iria pesquisar sobre o mesmo e registrar com imagens e textos as informações coletadas. A turma foi acompanhada ao laboratório de informática onde foi orientada a procurar, em um site de buscas, informações sobre o tema divulgado em sala de aula. Os alunos selecionaram textos e imagens sobre o assunto e salvaram essas informações em pastas específicas. Conforme orientação prévia, os alunos produziram textos ilustrados sobre o assunto, utilizando o editor de textos do Linux. Ao final da aula, muitos grupos conseguiram cumprir as etapas mostrando um trabalho de qualidade. Os professores que acompanharam a turma relataram*

---

<sup>48</sup> Este relato fez parte do artigo: O uso das tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação para escrever e ler no ensino de História: relato de experiências. Anexo CD-Rom.

*algumas dificuldades: problemas no sistema (em alguns computadores o editor de textos não abria, não se conseguia salvar as informações na área pública); agitação da turma, falando muito alto e andando pela sala; alguns alunos sem intimidade com o computador. Apesar dessas dificuldades, avaliamos que a atividade foi positiva, pois houve o aprendizado de pesquisar na internet, escrever textos utilizando um editor, trabalhar fontes (tamanhos, cores, outros recursos), dividir tarefas, socializar informações, entre outros. Foi construído um blog para que os alunos comentassem a experiência. O blog foi apresentado aos alunos que responderam às perguntas sob a forma de comentários. As respostas dos alunos no blog dão uma dimensão da importância do trabalho mediado pela tecnologia, pois todos avaliaram a atividade como positiva.*

É importante destacar que essa foi uma tarefa na qual todos se envolveram. Todos os professores aplicaram a sequência construída coletivamente e se prepararam para compartilhá-la com o grupo.

Herbert destaca que, quando o professor perde, com frequência, o controle da disciplina no laboratório de informática, acaba desenvolvendo uma resistência a essa atividade.

*Os professores têm é medo de levar os alunos ao laboratório. Não é uma atividade muito tranquila para muito professor. Requer um planejamento e também saber lidar com a dinâmica do laboratório. Os alunos levantam para conversar com o colega do outro lado do laboratório, há mais conversa. Dinâmica diferente da sala de aula onde todo mundo fica em fila um em frente ao outro abre o livro didático e pronto.*

Herbert evidencia uma característica muito frequente nos professores: a lamentação.

*Participamos dos encontros de reformulação do currículo de História na SMED. Eu e o Ronaldo ficamos bobos de ver a quantidade de professores reclamando. É um verdadeiro muro das lamentações. Eles não conseguem sair deste discurso (Herbert)*

Para Herbert e Heliane, nosso grupo superou a lamentação, por meio do estudo, da reflexão e da ação.

*As 'lamentações' do nosso grupo são diferentes dos demais colegas. Eles não conseguem sair do baixo salário, condições de aula etc. Só ficam nesse assunto. A gente lamenta, mas está correndo atrás. Lamentamos com embasamento. O pessoal reclama sem experiência. A gente está experimentando, vendo o que dá certo e o que não dá. Estamos agindo (Herbert).*

Como Zaidan (2009<sup>49</sup>), acredito que todos os grupos de professores passam por este período de lamentações ou desabafo. Esse pode se constituir em um momento crítico, no qual ou o grupo prioriza as discussões e continua sua caminhada ou pode se cristalizar em reclamações ou até se dissolver.

Sabemos que as condições docentes não são adequadas e o professor precisa de um espaço para expor seu descontentamento. Nesse grupo, esse espaço existia, porém, não era o foco das

---

<sup>49</sup> Palestra ministrada em setembro de 2009 na 'Quarta da Pós' na Faculdade de Educação da UFMG.

atenções, mas parte do processo. Buscávamos, por meio de leituras, práticas, troca de experiências, construir alternativas.

Após a discussão, fomos para o laboratório de informática. Nesse segundo momento, exploramos o site *blogspot* ([www.blogger.com](http://www.blogger.com)). Essa página foi sugerida por Herbert. Sua vantagem era permitir criar um blog em apenas três passos. Todos se cadastraram na página e começaram a discutir, entre eles, a temática, o estilo e os objetivos do blog que estavam criando.

Herbert, que já havia trabalhado com blogs anteriormente, expôs ao grupo algumas estratégias para facilitar o acesso dos alunos:

*É importante criarmos enunciados curtos. Cores chamativas. No blog que eu, Vyasa e Mariano criamos, colocamos uma seta bem grande e amarela para indicar onde os alunos deveriam comentar.*

No final do encontro, lemos o artigo de Chaves, E (1999): ‘Administrar o tempo é planejar a vida<sup>50</sup>’. Não houve comentários; assim, passamos à avaliação do encontro.

João relata, de modo emocionado, o impacto que sua participação no grupo estava tendo sobre sua prática e formação profissional. Destaca, ainda, o valor da amizade e o apoio proporcionado pelo grupo.

Vyasa comenta que se sentia contente em participar dos encontros, e que todos saíam dos encontros animados e esperançosos. Destaca, ainda, que ouvir as experiências dos colegas “mais experientes” estava sendo bom para seu aprendizado como professora.

O encontro termina.

Durante o mês de junho, o número de mensagens postadas no *E-group* é um dos maiores, com quase setenta mensagens postadas.

Pedro, no mesmo dia do encontro, posta no *E-group* sua apreciação dos encontros e esclarece a todos sobre a palavra ‘platitude’ que apareceu no texto e ninguém sabia o que significava.

*Bom D+ nossos encontros num sábado pela manhã! Não segurei a curiosidade (e curiosidade não é pra segurar mesmo!) e consultei meu Houaiss eletrônico para saber que PLATITUDE é um subst. feminino elencando três significados: 1. Qualidade do que é uniforme, regular, monótono; 2. Qualidade do que é banal, trivial; 3. Caráter do que possui qualidade medíocre, sem expressão. Conclusão: não tem nada a ver com o filósofo Platão, e nossos encontros estão longe de serem uma platitude (EG 14/06/08).*

---

<sup>50</sup> Disponível em: <<http://chaves.com.br/TEXTSELF/MISC/timemgt2.htm>>

Foram postadas muitas mensagens relatando a experiência com os blogs e desafios que esse trabalho evocava. Os professores iam se ajudando e avaliando o trabalho dos colegas:

*Oi gente, tudo bem? Vou deixar o endereço do meu blog (que chique!) e tentarei trabalhar esta semana com a galera. Vamos ver o que vai dar! Aí vai o endereço do Blogue Historiar. Deem uma checada, acho que ficou bom. <http://eleonora77.blogspot.com> (Heliane, EG 16/06/08).*

*Melou, fui escrever um comentário no seu blog e... melou... pediram que digitasse minha senha e deu errado. Na verdade, acho que fiz outra coisa errada, só não sei o que é. Depois verifico e mando direitinho o comentário (Pedro, EG 16/06/08).*

*Oi Andréia e pessoal, O endereço do nosso blog (meu e de Vyasa) é o <http://5cempep.blogspot.com>. Estou vendo um probleminha. Para comentar nesse blog, é preciso ter e-mail, o que dá para fazer na hora, é claro. Mas no blog criado no UOL não precisa disso e fica mais fácil. O que vocês acham? (Herbert, EG 17/06/08)*

*Colegas, beleza? Tentei fazer um comentário no blog do Herbert e Vyasa e como aconteceu com o Pedrão, não foi aceita a minha senha. Acho que dessa forma será inviável trabalhar com os alunos. Teremos que achar um blog mais prático. Qual blog utilizamos da última vez? Foi mais fácil, não? Estou com problemas no meu LINK. Como faço para consertá-lo? Abraços (Heliane, EG 17/06/08).*

*(...) Aproveitando, envio meu endereço do blog: [joaohistoria.blogspot.com](http://joaohistoria.blogspot.com) (João, EG 17/06/08).*

*João, tudo bem? Dei uma olhada no seu blog e aproveitei para votar na enquete. Ficou legal, é preciso corrigir a palavra História que saiu errado e trabalhar melhor as cores (Herbert, EG 17/06/08).*

*Ei, Lili. Seu blog está muito legal, mas acho que está com problema no link. Vamos dar uma olhada nisso juntos, ok? (Herbert, EG 17/06/08)*

*Pedrão, Você queria saber o endereço do blog? Abração, (viu, também sei escrever grande e colorido, RS) (Herbert, EG 18/06/08).*

*Quero saber o endereço do blog sim. Herbert, meu amigo, em termos de informática, você é o mestre e eu o pupilo. Gostei da cor que escolheste. Letra grande também é bacana porque se a gente estiver com preguiça de ler não há como fugir! (Pedro, EG 19/06/08)*

*Oi tchurma, beleza? Como está indo com o Blogue? Não consegui ainda realizar a aula prática com os alunos, pois o link do meu BLOGUE não estava dando certo e só consegui acessá-lo com a ajuda do Herbert na 6ª feira. Tentarei esta semana. Não prometo muita coisa, pois estamos no final de semestre e estas duas semanas serão de gincana e festa junina. Já viu, né? (Heliane, EG 19/06/08)*

Observei que os professores que não puderam ir ao encontro esperavam o envio do registro do encontro para poder participar das discussões *online*, uma postura de comprometimento e interesse. A ideia de se produzir e enviar para o *E-group* uma síntese das atividades do encontro surge quando um dos professores falta e sente dificuldade em participar das discussões *online*.

*Andréia e colegas, não pude ir ao encontro de sábado. Alguém poderia postar o registro da reunião para eu me inteirar da discussão. Que história é essa de blog? (Mariano, EG 20/06/08)*

*IH! TEM ALGUÉM DE BLOGUEIRA, DIGO, DE BOBEIRA NO PEDAÇO (Pedro, EG 20/06/08).*

*Oi Mariano, Todos nós desenvolvemos o blog no ambiente do google. É simples, você entra no google, clica em "mais" (no alto da página) e depois "e muito mais". Aí você clica em Blogger e em três passos constrói o seu blog. Eu e a Vyasa fizemos um sobre o trabalho com a 5 c. Dá uma olhada e sugira algo ok? (Herbert, EG 21/06/08)*

Heliane, como havia combinado, envia o relato de sua experiência utilizando o blog:

*Gostaria também de repartir com vocês a minha última experiência com os alunos no laboratório de informática. Estamos (6ª séries) indo ao laboratório para realizarmos uma pesquisa geral sobre alguns conteúdos de transição da Idade Média para Moderna: Absolutismo, Mercantilismo, Renascimento e Reforma. A turma é dividida em dupla, as quais irão apresentar o trabalho em sala posteriormente. Cada dupla recebe um tema para pesquisa. Durante a pesquisa, observei as seguintes dificuldades: - alguns alunos ainda não possuem a prática de digitação; - a falta de leitura por parte dos alunos dificulta na compreensão do que está sendo pedido; - foi observado que a maioria tem uma preguiça danada de ler, o que complica no processo da pesquisa. O que facilitou a prática foram os seguintes fatores: existir um monitor que nos ajude no momento de falha do computador; possuir todas as máquinas funcionando e com certeza explicar (dar as orientações em sala de aula), ou seja, antes de ir ao laboratório passar todas as informações para os alunos em sala. Outra coisa legal é dar intervalo no processo de pesquisa de uma aula para outra, pois assim, na segunda aula em sala, você checa com os alunos o que foi pesquisado e se existe alguma dúvida por parte dos mesmos. O objetivo deste trabalho foi mostrar para o aluno a importância da leitura e compreensão do conteúdo, uma vez que ele deverá apresentar para os colegas o que conseguiu aprender na pesquisa realizada. Vocês teriam alguma sugestão para o trabalho? Acham que está legal ou acrescentariam mais alguma coisa? (EG 30/06/08)*

O blog criado por Heliane teve uma boa repercussão entre os alunos. A maioria acessou o blog e postou seus comentários.

Pedro compartilha sua experiência com Heliane, dando dicas:

*Heliane, na oficina de informática sexta à noite na escola onde trabalho, estamos executando atividades de digitação com os alunos, pois constatamos que a dificuldade com o teclado é enorme. Existem sites bem interessantes para treino de digitação. Vou agilizá-los para você e depois te passo. São bem legais. Constituem em treinamentos que são um desafio para quem está aprendendo. A garotada vai gostar! (EG 30/06/08)*

Neste mês o Labepenh recebeu o convite da Universidade do Minho para um congresso. Convidei o grupo para escrever uma comunicação para publicar no *16th European Conference on Reading*, que seria realizado em 2009, na cidade de Braga, Portugal.

O grupo demonstra gostar da ideia de poder publicar seus relatos de experiência em um congresso internacional:

*Nossa gente! Quantas notícias boas! O Herbert conseguiu resolver a questão do acesso ao blog. Já podemos começar a escrever nosso relato de experiência e ainda surgiu essa possibilidade de publicar! Andréia, eu me interessou sim! Acho muito bacana! Beijou a todos! Ah, Herbert, estou pensando aqui no blog para os meninos com enquetes, por enquanto está só no pensamento, mas vou ver se ainda essa semana sai alguma coisa. Tchou tchau (Vyasa, EG 30/06/08).*

*Quem sabe usamos o Equitext? (Mariano, EG 30/06/08)*

João postou uma dúvida bem pertinente, que foi prontamente respondida por Herbert:

*Gente, me veio uma dúvida quando falamos de TIC's. Será que elas estão relacionadas somente ao uso dos computadores, internet? Onde entram a T.V, DVD, data show entre outros recursos tecnológicos?(EG, 01/07/08)*

*João, quando falamos em TIC's, estamos considerando todas essas ferramentas, ok? (Herbert, EG, 01/07/08)*

## **2.10. 10º Encontro – 05/07/08**

Este encontro, em plenas férias, contou com quatro professores. Ele será descrito baseado em minhas anotações de campo porque o gravador não funcionou.

Começamos falando sobre a produção do artigo para apresentar no congresso de Braga e qual seria sua estrutura.

Heliane comenta sobre o blog que criou e detalha sua experiência. Para ela, os alunos se mostraram entusiasmados e muitos acessaram o blog em casa. Contudo, identifica um problema: para que todos tivessem a oportunidade de participar, os alunos que não possuem internet em casa precisam de um espaço na aula para poder acessar o blog na escola.

João descreve sua experiência com o blog e com a criação da Webquest. O trabalho estava fluindo melhor, mas ainda era difícil levar toda a turma ao laboratório de informática.

Frente às dificuldades do colega, Herbert sugere que, em agosto, construíssemos coletivamente uma sequência didática e aplicássemos na escola do João.

João gostou da ideia e sugeriu que a temática fosse a primeira guerra mundial, tema que ele abordaria na turma no segundo semestre letivo.

Comento com o grupo que algumas universidades de Belo Horizonte (UFMG, CEFET e UEMG) estão abrindo processos seletivos para mestrado. Como os colegas João e Vyasa mostraram-se interessados, falo sobre como construir um projeto, sua estrutura, como delimitar uma questão de pesquisa, qual o papel de um mestrado em nosso desenvolvimento profissional etc. João se dispôs a socializar um artigo sobre como escrever monografia.

Fomos para o laboratório de informática e começamos a pesquisar e ler na internet relatos de experiência publicados, com o objetivo de conhecer mais sobre a estrutura desse gênero de texto.

Após discutirmos a estrutura dos relatos, começamos a redigir, primeiro individualmente e depois coletivamente, a primeira versão do nosso artigo.

Este encontro, por marcar o término do semestre, foi uma oportunidade de avaliarmos o processo vivido até então pelo grupo.

O grupo mostrou-se satisfeito com o caminho trilhado até o momento e motivado para continuar a se reunir em agosto. João comenta que a escola na qual atua em Betim consideraria nossos encontros como espaço de formação, se pudessemos emitir um certificado detalhando o número de horas nos quais reunimos.

Começamos a refletir sobre a possibilidade de uma ‘certificação<sup>51</sup>’ das atividades do grupo e, em seguida, trabalhamos na produção de um artigo no qual o grupo pudesse relatar as experiências vividas com os alunos no laboratório de informática.

Este encontro marcou uma nova fase. O grupo já consolidado se interessa em socializar suas experiências. Passa a desejar a visibilidade do trabalho e das reflexões resultantes dos encontros. Planejamos, então, a criação de um livro e de um artigo, bem como a participação em eventos.

Mariano comentou a possibilidade de criarmos um espaço do grupo no ambiente Moodle, que poderia ser acessado por todos os professores da RME/BH.

Todos gostaram da ideia. Mesmo sendo final de semestre, momento de grande cansaço, o grupo planeja atividades com muita energia e se sente motivado a seguir em frente.

Começamos, então, uma nova fase: a da publicação e multiplicação / socialização do nosso trabalho.

Após o encontro, fomos comemorar o encerramento do semestre em um bar próximo da escola.

No *E-group*, começamos a articular a ideia do Moodle. Negociamos, após sugestões enviadas, um título para nosso ambiente na plataforma Moodle. Escolhemos o nome “Potencializando o Ensino de História com as TIC” dentre três alternativas sugeridas.

---

<sup>51</sup> O centro de extensão da FAE/UFMG emitiu uma declaração de participação para os integrantes do grupo.

*Ei Pessoal, conversei hoje com V. e está tudo ok para a construção do nosso ambiente no Moodle para discutirmos Ensino de História e tecnologias digitais. Para dar os primeiros passos (e é bom que seja agora), precisamos definir o nome do grupo. O acesso ao ambiente se faz por nosso login e senha (...) (Mariano, EG 07/07/08).*

*Mariano, sugestão para o nome: Ensino de História e novas tecnologias (Herbert, EG 08/07/08).*

*Gostei da sugestão do Herbert. No entanto, sugiro que troquemos 'novas tecnologias' (não são tão novas assim, não é mesmo?) pela expressão TICE. Minha sugestão de título é algo bem chamativo: "Potencializando o Ensino de História com as TICE". O que vocês acham? (Andréia, EG 08/07/09)*

*Já temos duas sugestões de nomes: (1) Ensino de História e novas tecnologias; (2) Potencializando o Ensino de História com as TIC, alguém tem outro? (Mariano, EG 08/07/08)*

*Poderia ser também tecnologia no Ensino de História (João, EG 09/07/08).*

*Bom então já são 3 os nomes para escolhermos (1) Ensino de História e novas tecnologias; (2) Potencializando o Ensino de História com as TIC; (3) Tecnologias no Ensino de História; Alguém mais tem sugestão? Abraços (Mariano, 10/07/08).*

*Olá Mariano, tudo bem? Se for para escolher, voto no item 2 (potencializando o Ensino de História com as TICE...). Acho mais interessante e também mais chamativo (Heliane, EG 10/07/08).*

*Mariano, boa noite! Também voto no 2. Abraços (João, EG 10/07/08).*

*Voto no 2, também. Um abraço (Herbert, EG 10/07/08).*

*Número 2. Abs (Pedro, EG 10/07/08).*

*Pessoal, bom dia. O ambiente de História está criado - Programa e Projetos da Educação - Ambientes de Trocas: Potencializando o Ensino de História com as TIC (Mariano, EG 16/07/08).*

No começo de agosto, vários e-mails foram trocados socializando como foi o período de férias e demonstrando saudades dos encontros.

*Olá pessoal, Estamos na área. O descanso foi bom, apesar de curto. Vamos buscar energias pra enfrentar junto um semestre puxado. Valeu. Um abraço (Herbert, EG 06/08/08).*

*Olá amigos! Saudades da equipe! Consegui o e-mail da casa de cultura Fiat, que está com uma exposição muito legal sobre MAPAS. Para o conteúdo de expansionismo marítimo é interessante (...) (Heliane, EG 25/08/08).*

### 2.11. 11º Encontro – 30/08/08

Comecei o encontro apresentando o convite de Júnia Sales e Lana Siman para que o grupo participasse de uma sessão do Diálogos<sup>52</sup> na Faculdade de Educação da UFMG sobre a temática Ensino de História e Tecnologia.

Sugiro que cada um fale um pouco sobre sua experiência no grupo e a utilização das TICE em sua prática docente.

Todos se mostraram dispostos a participar. Heliane demonstra um pouco de receio em falar em público:

*Ai... que vergonha. Mas se a nossa participação for rápida, eu acho que dá para encarar (Heliane).*

Para os professores que trabalham no horário da apresentação (quinta à noite), Herbert sugere que entreguemos uma declaração de participação. Vyasa ressalta que o Labepenh entrega um certificado de apresentação.

Mariano destaca que poderíamos ter um debatedor na apresentação que fosse da formação de professores e da tecnologia também:

*Eu fico pensando, talvez uma pessoa que está nessa discussão da formação de professores, né? E que possa avaliar esse nosso momento do grupo, que eu estou chamando de diferenciado nesse quadro geral da formação. Mais uma pessoa da tecnologia também pra avaliar um pouco, sei lá, esses instrumentos que a gente está usando, o alcance deles, uma coisa assim.*

*Mariano, acho um pouco difícil encontrar na FAE uma pessoa que seja ao mesmo tempo da área de formação de professores (que trabalhe com a nossa perspectiva de desenvolvimento profissional) e da tecnologia. Mas podemos tentar (Andréia).*

Continuamos a discussão sobre detalhes da apresentação:

*O grupo decide participar, e aí pra quem falar, a gente tem um tempo depois para discutir né? (Mariano)*

*Sim (Vyasa).*

*Eu não sou muito boa de apresentação não, mas se é rápido acho que dá pra encarar (Heliane).*

*Dez minutos pra um é um bom tempo (Herbert).*

---

<sup>52</sup> O projeto LABEPEH promove Diálogos apoiado pelo PAIE - Programa de Apoio a Eventos – ProEx-UFMG, desde 2004, e tem como objetivo promover a socialização de pesquisas e estudos que vêm sendo desenvolvidos nos últimos anos sobre o Ensino de História. Esse projeto de extensão universitária visa a congregar os pesquisadores do LABEPEH numa atividade junto a professores dos diferentes níveis e redes de ensino, assim como alunos dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura em História.

*Igual apresentar trabalho de faculdade.. (Heliane).*

*A gente faz jogral, nós somos um grupo! (Mariano)*

[Risos.]

*Quem está na chuva é pra se molhar! (Heliane)*

*Claro! (Herbert)*

*A Vyasa também vai participar, mas só que estará uma parte da apresentação envolvida na organização do evento (Andréia).*

*É, mas o mais importante é que cada um de vocês estará lá, contando sua experiência. Os professores de Juatuba estarão lá. Será ótimo (Vyasa).*

Heliane continua demonstrando, em sua fala, receio em se apresentar na frente de professores da FAE e de outras cidades.

*E o público, ele é numeroso? (Heliane)*

*Depende da divulgação (Vyasa).*

*Normalmente são quantos? (Heliane)*

*30, 40, não é muita gente não, mas tem os professores, os estudantes da História, da Pedagogia, não é muito também, todo mundo da mesma área, sabe, é legal por isso (Vyasa).*

Comento com o grupo minhas experiências em ministrar palestras em outra cidade, para um público de mais de quatrocentos professores. Tento, com isso, mostrar para Heliane que isso é natural. Geralmente ficamos ansiosos com o número de pessoas e a posição que estas pessoas ocupam no meio acadêmico. Ela vai ficando menos agitada e passa a gostar mais da ideia.

*Pessoal então é isso, então fica o convite, eu vou dar um tempo pra vocês pensarem, né? (Andréia)*

*A gente responde lá no e-mail mesmo? (João)*

*Isso. Então fiquem à vontade em negar também, ok? (Andréia)*

*A gente já aceitou! (Herbert)*

*Eu fico pensando assim, que se a gente estruturasse uma apresentação, aí, os outros iam encaixando suas falas na apresentação. Fica mais fácil para quem está inseguro. Talvez uma coisa mais estruturada assim facilitasse pra tomar essa decisão (Mariano).*

*Concordo com Mariano (Heliane).*

*A princípio também, eu estou meio receoso como (Heliane), quando eu chegar lá, eu gaguejo.. (Mariano).*

*A gente vai dando uns toques para o outro (João).*

*O João e eu, a gente dá umas dicas um pro outro, né? Eu tenho um problema, por exemplo, quando eu vou apresentar, meu nervosismo vira um negócio, eu falo na mesma velocidade do meu pensamento, então as pessoas não me entendem, de tão rápido que eu falo, um reflexo do meu nervosismo. A forma de falar, de se apresentar algo pode ser treinada também (Andréia).*

*É. Embora eu ache que ter domínio do conteúdo é fundamental (Herbert).*

*É claro. (Heliane)*

Neste momento, Herbert se mostra apreensivo sobre meu papel durante a apresentação: eu falaria como integrante do grupo ou como pesquisadora?

Entendo que minha aceitação no grupo foi tranquila, dentre outros fatores já citados, porque eles me viam, na maioria das vezes, como um 'igual': uma professora de História da RME/BH, que tinha até menos experiência docente do que eles. Expliquei que, na apresentação, seria necessário contextualizar a pesquisa de doutorado em andamento, mas que eu me sentia e me colocaria como integrante do grupo.

*Você (dirigindo-se a mim) falará do seu doutorado, né? (Herbert)*

*Sim. Como discutimos naquele encontro, nós aqui temos diferentes papéis né? João foi líder de sindicato, Herbert já foi diretor da escola, Mariano está na secretaria, Vyasa é também monitora do Labepeh... Vou falar um pouco desta Andréia que é doutoranda, pesquisadora, professora de História, funcionária pública e integrante do nosso grupo (Andréia).*

*Isso mesmo! (João)*

*A minha presença no grupo não é totalmente neutra. À medida que eu observo o processo de desenvolvimento profissional de vocês, o meu também vai sendo alterado (Andréia).*

*A preocupação do João é a questão do espaço, né? De não ser professor da escola, não é isso? (Herbert)*

*É (João).*

*Mas isso eu já te falei que não tem nada a ver. Você como a Andréia é professor, pesquisador, líder sindicalista e membro do Labepeh como eu também sou (Herbert).*

Nesse momento, João compartilha sua aprovação no Mestrado em Educação da Universidade do Minho, em Braga, Portugal. Os colegas, que vinham acompanhando o seu esforço, emocionam-se com ele. A colaboração do grupo não se restringia às atividades profissionais. O afeto já presente dava abertura para o compartilhamento de conquistas no âmbito pessoal.

*Aproveitando essa história do Labepeh, de qual posição falamos, de grupo de pesquisa, eu queria socializar um aspecto com vocês aqui, minha inspiração é bem freireana, né? Que me parece que nós aqui também nos alimentamos! Uns das*

*conquistas dos outros! E eu tenho a convicção e a segurança de que esse grupo aqui também me ajuda no meu crescimento profissional e nas minhas conquistas, isso aí eu não tenho nenhuma dúvida, né? Tudo isso faz parte, eu acredito nisso. Aquela coisa da comunidade aprendente, eu estou aprendendo, e muito que ouço da Andréia e dos colegas aqui me ajuda a pensar e refletir, buscar caminhos e alternativas. No nosso penúltimo ou último, aqui, encontro, nós estávamos falando desse negócio de mestrado, etc. né? E, agora nesse primeiro semestre, eu pensei: ô gente me deixa ir atrás desse processo, né! Nessa corrida atrás, eu fui selecionado no mestrado, em Portugal, eu não sei se vou dar conta de viabilizar, por causa da questão financeira, nesse momento. De outro lado também, mesmo se eu não conseguir lá, eu não tenho muito participado das nossas discussões, no e-mail nosso, lá do grupo, porque eu também estou me preparando para o mestrado lá em Juiz de Fora, né? Então assim, é muita documentação, uma abertura que você tem que fazer, pra falar bem a verdade, esse mês de agosto pra mim foi assim, eu fiz tanta coisa, no início essa coisa lá de Portugal, depois esse negócio lá de Juiz de Fora, pra falar a verdade pra vocês, a sala de aula minha ficou assim, eu ia as aulas na escola lá, eu ia trabalhar, mas minha cabeça estava assim, como que fala.. (João).*

*Nas nuvens, lá em Portugal, né? (Heliane)*

*Que bom, né, João? (Herbert)*

*Então assim, eu senti essa limitação, tanto é que eu nem entrei lá desde julho, por causa disso, esse envolvimento todo aí, essa coisa de correr atrás, e falo como uma coisa de experiência pessoal está? Partilho isso aqui com vocês mesmo, como, como irmão de profissão. Eu tinha pra mim o seguinte, tentar mestrado lá na universidade? Nossa senhora, como se fosse uma coisa de outro mundo é, mas como que fala, não é algo impossível. E só você se dedicar, correr atrás, buscar ajuda, aquilo que a Andréia falou, o pessoal do LABEPEH está lá a nossa disposição, né? A própria colega Andréia se dispôs a ajudar-nos (João).*

*Parabéns, cara (...) (Mariano)*

*Você vai é para esta universidade também, Andréia? (Herbert)*

*É, para a mesma universidade. Mas o meu é um processo diferente, o meu é, chama estágio Sandwich, você vai, fica 6 meses sob orientação de um mesmo professor e depois você retoma. Como se fosse assim, a possibilidade de você ter outro tipo de referencial teórico, mas dentro do processo daqui (Andréia).*

A minha ida para Portugal, que será discutida nos próximos encontros, foi para o grupo um exemplo de utilização da internet como estratégia para o próprio desenvolvimento profissional. Eu busquei artigos da área publicados em Portugal, escolhi a universidade na qual gostaria de estudar, selecionei um professor/orientador, li toda sua produção acadêmica. Entrei em contato com ele e, em meio à troca de e-mails, perguntei se ele me receberia em um estágio de seis meses em sua universidade.

*Bacana que você correu atrás da orientação pela internet, né? (João)*

*Sim. Eu usei a internet como aliada durante todo o processo: da escolha do orientador até a organização da burocracia (Andréia).*

*Andréia, você fez todo o processo todinho pela internet? (Herbert)*

*Sim (Andréia).*

*Daqui você resolveu tudo. Isso que é bacana. Como que é o nome dele mesmo? (Herbert)*

*Bento Duarte da Silva. Depois eu vou trazer alguns textos dele; ele tem um projeto muito bacana (Andréia).*

Continuamos com a discussão acerca do papel da internet no desenvolvimento profissional.

*É bacana essa coisa do grupo aqui, da coisa da tecnologia do grupo, o professor, né? Eu falo no meu caso pessoal, particular, né? A gente vai ter que encarar mesmo, essa questão de ir, o professor, nós professores, irmos para a internet e ver que lá, né? Tem várias possibilidades, várias (João).*

*Na prática eu vejo o quanto é importante a gente assim, realmente.. (João).*

*Dominar (Mariano).*

*É, dominar, usar o que precisa, se aventurar, entrar.. (João).*

*É, fuçar mesmo, né (Heliane).*

*É fuçar, isso. A palavra é essa, fuçar. Eu acho que aí, a importância desse nosso grupo aqui de nos alimentarmos, nos inspirarmos, né? (João)*

Heliane comenta, esperando a avaliação dos colegas, que postou no *E-group* dicas culturais de Belo Horizonte. O grupo, no geral, aprovou a ideia de postarmos no *E-group* conteúdos diversos.

*A dica que eu dei para o nosso grupo da casa Fiat foi divulgada pela internet. Aliás, eu tinha visto no MG TV, mas aí eu fui à internet para pegar mais informações, e falei pro Herbert aqui (Heliane).*

*A internet funciona também como uma rede (Andréia).*

*Uma rede de contatos (Heliane).*

*É onde você tem a possibilidade de encontrar outros pesquisadores que estão na mesma temática, e procurando colaboradores, né? (Andréia)*

Herbert sugere voltarmos para a discussão da apresentação no 'Diálogos'.

*Eu queria, antes de continuar com esse tema, eu queria ver uma coisa prática, porque a ideia do Mariano da gente planejar a apresentação é interessante. Não é? A gente tem que ter tempo, ou a gente faz o encontro no sábado anterior ou reserva um tempinho hoje pra isso, né? (Herbert)*

*Sábado anterior eu não posso não (Mariano).*

*Como é que nós vamos planejar isso? (Herbert)*

*Eu também não posso no dia 20 porque estarei em um congresso lá em Córdoba, na Argentina (Andréia).*

*Meu Deus do céu! (Mariano)*

*A gente ainda chega lá, né, Mariano? (Heliane)*

*Ainda tem tempo, Heliane! (Mariano)*

*A gente chega lá, gente! (Heliane)*

*Então nós vamos ter que acertar um tempinho hoje pra isso (Herbert).*

*A gente pode fazer a estrutura hoje (Heliane).*

*É, a estrutura, eu acho que a gente não gasta muito tempo não, a gente pode pensar, por exemplo, assim, a Andréia faz uma apresentação da temática, depois a gente entra com nossas experiências. Eu acho que dá no máximo uns 10 minutos. Mas e o restante da pauta de hoje, a gente tem que pensar um pouco (Mariano).*

Heliane evidencia os avanços do nosso grupo: a possibilidade de publicação de artigo, apresentação do trabalho em um espaço acadêmico.

*Estou achando o máximo os avanços do grupo. Quando Andréia, que está observando mais pontualmente o grupo, vê a possibilidade de publicar, eu acho que realmente o desenvolvimento enquanto grupo tem sido muito positivo, né? Porque eu acredito que se nós não tivéssemos tamanho interesse, tão, fugiu a palavra agora... a gente não estaria no pé que nós estamos agora, eu acho que o grupo está bem sintonizado, né? Essa que é a palavra (Heliane).*

*Eu acho que é isso mesmo. E aí a gente tem a possibilidade, que é a segunda pauta, que o Mariano vai falar pra gente um pouquinho do Moodle. Né? Eu acho que é outra forma de a gente estar ampliando as discussões para outras pessoas (Andréia).*

Mariano comenta sobre o andamento da criação do espaço do grupo na plataforma Moodle integrada ao portal da RME/BH e as vantagens e as responsabilidades que teremos ao convidar todos os professores da rede para acessá-lo.

*Olha só, eu fico pensando como que eu devo falar do Moodle, eu começo pela parte que vai nos dar um trabalhão ou começo falando das possibilidades e aí as pessoas vão percebendo. Porque, essa discussão é um pouco parecida com as discussões do grupo aqui. Porque o Moodle, gente, é uma ferramenta de ensino a distância, né? Cursos a distância para servidores da educação, está tudo no Moodle. E aí eu pedi para criar um ambiente lá pra gente, na verdade, eles criaram um ambiente pra cursos. E aí o que acontece, ele não é igual o ambiente do nosso grupo; o nosso grupo você entra, lê suas mensagens, acessa os arquivos, a gente fala assim, essa semana eu não pude, na outra semana eu li, mas não respondi. E lá não, lá vai ter um ambiente que a gente necessariamente tem que cuidar dele. Cuidar como? As mensagens vão chegar, nós temos que responder, porque somos responsáveis por ela, o ambiente permite, Chat, ele permite fórum, e tem outros recursos lá, a gente tem que entrar e olhar. Mas se a gente estabelece lá, por exemplo, um fórum de discussão, como é que vamos mediar esse fórum, então demanda uma regularidade maior do que o E-group, demanda essa regularidade (...) A ideia é que a gente pegue esse ambiente nosso aqui, e ponha ele lá, no ambiente das proposições curriculares,*

*como Ensino de História e tecnologia, o povo clica lá e caiu... Então eu penso que vai ter um acesso muito grande. Então nós temos que conversar sobre essas coisas, né? Porque vai demandar um trabalho nosso (Mariano).*

*Ok. A gente tem que pensar nisso. Mudar esse fórum pro ambiente, vocês acham que essas mudanças vão diminuir o acesso, vai atrapalhar alguma coisa? (Andréia)*

*Eu acho que a questão que o Mariano está colocando é que, além de nós, vai ter muitas outras pessoas, e tem que ter alguém que dê uma resposta pra eles (Vyasa).*

*Eu fico pensando, Andréia, que algumas discussões desse grupo aqui têm que ser lá no E-group mesmo (Mariano).*

*É, já pensou, marcar no Bar do Careca com a rede inteira? (Herbert)*

Todos riem.

*É, eu não estava pensando nesse tipo de discussão. Uma discussão mesmo, de aprofundamento, do que a gente está fazendo aqui... eu acho que mostrar na tela do computador vai ser mais interessante (Mariano).*

A maior dificuldade encontrada pelo grupo, em relação a essa questão, foi que manter o ambiente Moodle demandava tempo, planejamento e organização. Discutimos longamente como negociar estas questões.

*Nós seríamos como tutores, então a gente não pode, quando a gente tiver tempo, tem que ter uma regularidade (Mariano).*

*É regular (Herbert).*

*Né? Talvez a gente faça isso, assim como o grupo é grande, a gente divide momentos assim, um entra quando tiver tempo, mas tem um momento que ele tem que entrar mesmo. Por exemplo, se a gente criar um Chat, por exemplo, nós temos que estar lá! (Mariano)*

*A gente tem que marcar um encontro lá para sentir o ambiente (Andréia).*

*Isso aí, você está projetando um ambiente onde a gente está lançando as perguntas, mas o ambiente lá, na medida em que as pessoas têm acesso, elas podem lançar perguntas, ele é um ambiente aberto. E aí tem, pôr a lógica do coletivo mesmo. Eu não quero discutir isso aqui, eu quero discutir isso aqui, e tal, e vai, e o negócio vai crescendo. Agora tem coisa que a gente tem que moderar (...) (Mariano).*

*Eu entro na internet, diário, uma hora, uma hora e meia todo dia, é um comprometimento (Herbert).*

*Então eu acho que a gente pode pensar nessa proposta, de abrir essa discussão e ver o que acontece (Andréia).*

*Eu só queria atentar pra isso, que a gente não pode nesse ambiente, a gente não pode entrar quando puder, a gente tem que ter regularidade. Como o grupo é grande, a gente pode revezar (Mariano).*

*Eu queria fazer a seguinte sugestão: parece-me que você, Andréia e o Herbert poderiam, inicialmente, ficar os três responsáveis, por construir o fórum, Chat e*

*depois, a ideia que a Andréia colocou, a Vyasa, eu, Silvana, Heliane, Pedro, a gente vai lá, entra, participa (...)* (João).

Após sintetizarmos a discussão sobre o Moodle, Mariano comenta que a dificuldade de leitura dos alunos é algo preocupante e propõe que o grupo reflita sobre isso.

*(...) eu fiquei essa semana atrasada pensando nisso, né, Herbert? O problema da leitura é uma discussão que há na geografia, nas ciências, ah o menino não sabe ler, ele não pode aprender ciências, ele não pode aprender geografia. E aí, olha, sem brincadeira nenhuma, o Herbert sabe disso, teve um momento do grupo de História aqui, que a gente saía comprando livros para cada tipo de leitura, sabe, narrativa, dissertação, investimento muito nisso. Isso há quantos anos, Herbert? Quantos anos têm isso, uns 15 anos?* (Mariano)

*É, por aí* (Herbert).

*15 anos, Andréia* (Mariano).

*Eu acho que isso está chegando com toda força, essa coisa de alfabetização e letramento, letramento entra na questão nossa, alfabetização entra muito em português mesmo* (Vyasa).

*E vai aprofundar sabe por que, porque um monte desses meninos que têm dificuldades de leitura já chegou ao ensino médio e estão chegando sem saber ler (...). Eu tenho uma colega, que tem uma aluna lá no ensino superior, que escreve tudo junto e com letra de forma, sem pontuação, sem parágrafo, sem nada, tudo junto. Ele fez uma prova de vestibular sabe como, marcando x* (Mariano).

*Uma sugestão para o grupo: por que, então, já que está incomodando, porque que a gente não prepara um próximo encontro pra gente falar sobre isso? A gente investe nisso. O que vocês acham?* (Andréia)

Um aspecto interessante da dinâmica desse grupo é que a escolha das propostas a serem discutidas é feita democraticamente, ou seja, uma ideia é aprovada e outras, não. O afeto e o respeito são vitais neste momento para que o colega não fique aborrecido por sua proposta não provocar a adesão de todos.

*Mas o que vai ser? Um testemunho de cada um? Eu fico com medo de discutir essa temática e não avançar!* (Herbert)

*Não, então deixa* (Mariano).

*Podemos trazer alguns textos, ler alguma coisa sobre a temática* (Andréia).

*Aí começa a melhorar, porque tem que ter uma proposta. Eu me lembro daquela mulher que vimos uma palestra dela. Madalena Freire, ela falando assim: se o grupo não tem alguém que o articula, fica igual cachorro correndo atrás do rabo. Porque cada um expressa sua opinião, lança seu testemunho e não sai do lugar. Igual aquele dia que a gente foi na palestra da Magda. Ela coloca que o problema que nós vivemos nas escolas é um problema café pequeno perto do não escrever, não ler e aí?* (Herbert)

*Mas não deixa de ser um problema, né?* (Vyasa)

*No fundo, gente, acho que deveríamos deixar esta discussão amadurecer (Mariano).*

Mariano sugere irmos ao laboratório de informática para que ele mostre o ambiente Moodle. Ele apresenta o ambiente para quem nunca acessou e ensina com muita tranquilidade como fazer o acesso, incluir comentários dentre outros instrumentos disponíveis no ambiente.

Discutimos a apresentação que faríamos na FAE e planejamos os últimos detalhes. Ficou combinado que faríamos a apresentação em grupo: cada um iria acrescentando suas ideias e re-enviando aos colegas.

*Sobre nossa apresentação na FAE: preparei um esquema escrito para apresentar em 5 minutinhos. Vou socializar um pouco da minha experiência do aprender a me construir como professor-pesquisador em nosso grupo e em sala de aula (João, EG 23/08/08).*

*Quanto ao Diálogos, está tudo certo. Combinei de chegar às 18 horas e conversar com o Mariano os detalhes da apresentação. Pensei em mostrar o blog. Um abraço e até quinta (Herbert, EG 24/08/08).*

Heliane, nos últimos encontros, vinha demonstrando muita satisfação em pertencer ao grupo e sempre reforçava para os colegas como esta experiência estava influenciando sua vida profissional.

*Achei muito legal a apresentação e estou pensando no que posso apresentar juntamente com a equipe. O que está mais me marcando neste momento é a experiência do grupo na minha vida profissional. O que vocês acham se eu fizer um breve relato... apenas um comentário sobre minha participação no nosso grupo ... estou pensando... Andréia, vou lhe mandar assim que estiver pronto. OK???? Abraços e muito SUCESSO para todos!!!! Obrigada pela força!!!! (Heliane)*

*Heliane, também farei um breve relato de minha experiência no grupo (...) (João).*

Dentre os vários e-mails de negociação da pauta do encontro de setembro, Heliane sugere lermos o artigo da autora Sales sobre museus. Os colegas concordam.

*Pessoal, gostaria de dar como sugestão, caso a equipe concorde, a leitura do artigo “Aprendizagem do Ensino de História em Museus”, pois só em outubro visitarei três museus com as turmas de 5ª e 6ª séries e acho que seria bem proveitoso.(...) (Heliane, EG 25/08/08).*

*Eu gostei da sugestão da Heliane (...) (Vyasa, EG 26/08/08).*

*Levarei o texto impresso no próximo encontro. Podemos ler todos juntos se todos concordarem. Abraços (Andréia, EG 26/08/08).*

Mariano propõe uma temática para o próximo encontro: a ‘transcrição’.

*Andréia e colegas, gostaria de pedir um tempo na pauta para voltarmos ao Moodle e para falar um pouco sobre transcrição (Mariano, EG 25/08/08).*

*Ok, Mariano! (Andréia, EG 25/08/08).*

João socializa sobre o curso que está fazendo na Secretaria Municipal de Educação. Heliane também comenta sobre o curso e indica alguns livros.

*Gostaria de socializar que estou gostando do trabalho de formação que a SMED está construindo. Tem mais colegas que estão participando? No mais, um abraço a cada um dos (as) colegas e amigos (as) do grupo (João, EG 25/08/08).*

*Olá João, tudo bem? Também estou fazendo o curso na SMED e estou achando bem interessante. Estou fazendo TEMPO E MEMÓRIA com JANETE FLOR DE MAIO. No primeiro módulo discutimos o que é memória e como ela perpassou pelos tempos históricos, desde a Grécia Antiga até os dias atuais. Foi muito bom. Já no 2º módulo, ela citou alguns autores e como eles trabalham a MEMÓRIA: Maurice Halbwachs, Pierre Nora, Michel Pollack e Paul Thompson (Historiador inglês, precursor da História Oral). Livro citado para Leitura: Ano 1000 Ano 2000 - Le Goff (Alguém Já leu?). Por falar em livro, dou algumas dicas interessantes: A menina que roubava livros e Eu sou o Mensageiro-Markus Zusak. MUITO BOM! Abraços e até mais.. (Heliane, EG 25/08/08).*

Pedro, que não pôde participar da apresentação no Diálogos e que estava há vários dias ausente nas discussões do *E-group*, brinca com os colegas que já estavam cobrando seu acesso:

*Andréia! Pressione esse povo. Se não pagarem o meu resgate logo, os sequestradores de professores alopados vão dar cabo da gente!! SOCORROOOOO!!! (Pedro, EG 26/08/08).*

## **2.12. 13º Encontro – 27/09/08**

Para este encontro, estavam previstas: a socialização da experiência do grupo no ‘Diálogos’; a discussão do artigo ‘Aprendizagem do Ensino de História em Museus’ de Salles (2008); uma atividade no laboratório de informática (explorar o portal Multirio - [www.multirio.rj.gov.br/portal](http://www.multirio.rj.gov.br/portal)); e a continuidade do trabalho na escrita do artigo sobre o *Equitext*. O professor Mariano solicitou um espaço nesse encontro para apresentar algumas ideias sobre a plataforma Moodle - os avanços e as dificuldades do nosso grupo neste ambiente – e para explorar a temática transcrição. O grupo concorda.

Iniciamos o encontro com uma discussão trazida por Mariano sobre o papel dos jogos no Ensino de História.

*(...) O jogo é uma estratégia de aproximação pra a tecnologia, né? Como pra eu ler e-mail é uma estratégia de aproximação, o fato de eu ter que ler meus e-mails, me faz ir lá e abrir (Mariano).*

*Será que os jovens, as crianças precisam de um pretexto para se aproximar da tecnologia? (Andréia)*

*Não, mas ele, ele não precisa de um pretexto pra se aproximar, estou falando que ele pode precisar da motivação para ficar lá mais tempo. Pra ficar aprendendo outras coisas. Eu vejo com meu filho lá, por exemplo, ele agora baixou um jogo pesadíssimo. Fica muito tempo jogando (...) (Mariano)*

*Qual o nome do jogo? (Herbert)*

*Esqueci o nome. Outro dia ele tava lá jogando com um cara lá da Rússia, o cara perguntou você fala inglês, ele falou que não, você fala espanhol, ele falou que mais ou menos, então, começaram a jogar (...). Mas eu pergunto: qual o aspecto pedagógico destes jogos? (Mariano)*

Hoje em dia, um grande número de jovens passa mais tempo em frente a um computador jogando do que no ambiente escolar. Autores como Arruda (2009) e Prensky (2006), argumentam que os jovens com acesso às diferentes mídias digitais criam novas relações com os saberes, novas maneiras de interpretar o mundo e, novas formas de aprendizagem.

Para Gee (2004, apud COSCARELLI, 2009, p.2) os vídeo games, que são baseados em uma tecnologia divertida, atraente e interativa, operam com bons princípios de aprendizagem, que certamente geram melhores resultados do que muitos exercícios e atividades escolares de repetição, memorização e avaliação excessiva.

No caso particular do ensino de História, Arruda (2009) argumenta que o contato com os jogos digitais permitem ao jovem desenvolver estratégias de aprendizagem (em geral) e estratégias de aprendizagens em História.

No entanto, não se tratam de aprendizagens vinculadas àquelas oferecidas pela escola, mas de modos e maneiras de pensar que permitem ao jovem se posicionar frente ao mundo, ter iniciativas, dar opiniões, construir estratégias para resolver problemas no ambiente do jogo e fora dele (ARRUDA, 2009, p. 8)

Herbert relaciona essa discussão (as habilidades e o interesse dos jovens nos jogos) a uma questão que já havia surgido em outros encontros: como explicar o fato de alguns alunos possuírem muita habilidade em informática e apresentarem dificuldade na aprendizagem das disciplinas escolares?

*Tem uma questão aí que, estava refletindo sobre isso (...) precisamos formatar meu computador e pedimos ao aluno x. Fomos lá, aí chegou lá, ele fez tudo, atualizou num sei o que, tal, um menino da idade dele consegue fazer tudo isso, onde que ele aprende isso, eu tava questionando, como é que é a metodologia que ele usa? Ele estuda? Não. Tentativa e erro (Herbert).*

*Sim! (Mariano)*

*É um aprender colaborativo também. Eu comecei a tocar violão com 16 anos, eu entrei num grupo que tocava violão, nunca frequentei aula nenhuma, e aprendi várias coisas, do violão, tocando com os outros (Herbert).*

*Pois é! (Mariano)*

*Tudo é colaborativo (Herbert).*

*Eu estou falando isso por causa disso, é, a gente tem que ter uma resposta. Por exemplo, o jogo permite isso, permite conhecer, se ambientar, permite aprender alguma coisa? (Mariano)*

Ainda dentro da discussão sobre a relação dos alunos com a informática, Mariano aponta um problema evidenciado pela maioria dos professores: muitas vezes, os alunos apenas copiam e colam os textos encontrados na internet.

*Não tem problema querer o jogo, é isso que eu estou tentando dizer (...). Eu preciso organizar na minha cabeça. E tem a questão do copiar e colar (Mariano).*

*É, essa questão foi levantada na sessão do Diálogos. A utilização da internet pra pesquisa, e pesquisa, copiar e colar. Aí uma das professoras levou essa questão: eles vão estar só pesquisando ou eles vão estar só copiando (Andréia).*

*Em minha época, pai e mãe que tinham condição, compravam uma enciclopédia Barsa. A gente copiava horas (Herbert).*

*Muitas vezes a gente também copiava da Enciclopédia impressa, sem interpretar, sem pensar (Andréia).*

*Copiava até a mão doer. Entregava pesquisas, trabalhos grossos de tantas páginas (Herbert).*

*Pois é. Os alunos das nossas gerações também copiam como fazem os de hoje (Mariano).*

*A questão, então, é a forma como a pesquisa é direcionada, sugerida para os alunos (Andréia).*

Nesse momento, Heliane chega e a discussão se encerra dando início aos comentários acerca da nossa apresentação no Diálogos.

*Ei gente! Nossa apresentação foi o máximo! Vocês gostaram do Saramago? [referindo-se à poesia que leu no final de sua fala] (Heliane)*

*Maravilhoso, Heliane! Sua colocação foi muito sensível (João).*

O grupo valoriza a colega, parabenizando-a pela bela apresentação.

*Se todo mundo que ficasse nervoso tivesse a facilidade que você teve! (Herbert)*

*Nossa senhora! (Mariano)*

*Mas você sabe o que acontece comigo, eu não consigo relaxar (Heliane).*

*Você conversou com a plateia, dialogou firme (...) vou te lançar como palestrante! (Herbert)*

*Ahh nossa! (Heliane)*

*Com certeza! (João)*

*Mas eu não me sinto nem um pouco confortável. Eu achei que foi muito bom, eu gostei pra caramba, mas aí sabe aquela sensação que você tem que falar o tempo todo, eu me senti assim, mas que bom que vocês gostaram de minha fala (Heliane).*

*Nossa apresentação saiu no DOM (Diário Oficial do Município), com foto e tudo. É muito bom ver que nosso trabalho está sendo reconhecido (Andréia).*

*A matéria sairá no jornal impresso na segunda... mas hoje já está na internet! (Herbert)*

*Heliane, uma perguntinha: o que você achou de sua participação? (Herbert)*

*Não sei se vocês notaram... na hora que o cara perguntou assim: qual site você usou? Eu fiquei assim, eu não tenho essa experiência que o Herbert tem, que o Mariano tem na área da informática, o que eu faço aqui muitas vezes é com orientação do Herbert, ele me ajudando, fora Andréia. Eu fiquei meio insegura, mas depois a Andréia interveio, o Herbert falou, eu achei que a gente foi muito bem lá, muito bem (Heliane).*

*Não sei se vocês perceberam, mas gostaria de comentar que achei muito interessante nossa postura. Nós ocupamos três lugares, ficamos no cantinho, fomos pra mesa, e fomos pro lado direito, todo mundo junto. Estávamos tão sintonizados que íamos movimentando juntos, sem ninguém se dar conta (Herbert).*

*É verdade! (Mariano)*

*Você está criando, Heliane, uma crença na cabeça, de que a gente sabe, a gente dá conta, e que você não dá conta igual a gente. O Herbert nunca fez curso de nada dessas coisas, nem eu, a gente vai fazendo, fazendo, fazendo mais como usuário (Mariano).*

*Eu não mexia nem com o PowerPoint no começo (Herbert).*

*Você tem que fazer, é fazer isso mesmo, é ir fazendo, quem faz um blog, a primeira vez é difícil, depois começando a fazer com facilidade (Mariano).*

Comento com o grupo que, considerando a temática e outros fatores, o público de nossa apresentação foi interessante. Pergunto a eles qual seria outra temática interessante para ser discutida.

*Penso que as demandas que têm a ver com o cotidiano são interessantes. Eu acho que cultura africana hoje mobiliza assim o trabalho em sala de aula, tecnologia mobiliza, leitura e escrita mobilizam. Essas coisas estão pipocando lá dentro de sala de aula, e estão pipocando nas novas discussões do Ensino de História (Mariano).*

João sintetiza esta discussão, chamando a atenção para que não abordemos estas temáticas de forma prescritiva. Mariano dá continuidade à reflexão do colega e comenta as intervenções na escola, onde se discute a prática docente.

*(...) Há o pessoal que o tempo todo fica querendo discutir a prática de ensino. Algumas pessoas falam desse jeito pra gente: eu vim aqui pra você me dizer como fazer (Mariano).*

*Isso mesmo (Herbert).*

*Vocês estão entendendo como? Eu vejo uma experiência e a partir daí eu faço um trabalho na minha escola. Mas tem gente que não! Quer que conte a experiência do jeito que está lá, na prática deles na escola. Quer a receita pronta (Mariano).*

Mariano e Herbert relatam experiências que tiveram em reuniões na escola e em outros ambientes onde os professores preferiam receber ou dar uma ‘receita’ completa de uma prática que tenha sucesso garantido.

*Acho que a gente não deve falar que nenhuma dessas pessoas está errada. Porque tem gente que não tem tempo pra planejar, e aí quando a pessoa põe em prática uma coisa que o outro já fez, aí ela vai adaptar a sua realidade (Herbert).*

Pedro, que não havia estado na última reunião, pergunta sobre plataforma Moodle. Mariano sintetiza para o colega as últimas informações.

*O Moodle, Pedro, é um ambiente que possibilita a montagem de vários cursos, aí, a prefeitura está usando esse programa agora para poder fazer curso para todas as secretarias, tem a secretaria municipal, da guarda municipal, dentro da secretaria de educação, eu pedi ao pessoal da GPLI, para liberar um espaço pra gente colocar essas discussões lá, colocar em forma de ambiente, disponibilizar as discussões que a gente está fazendo e no futuro a gente pode até montar curso, sabe, lá, pelo Moodle. Na reunião passada, a gente começou a montar (...) eu fiquei de fazer mais umas coisas lá, mas estamos caminhando (Mariano).*

*Com o Moodle, a gente vai abrir para todos os professores da rede, para participar de algumas temáticas e mostrar sua opinião sobre algumas coisas que a gente está discutindo (...) (Andréia).*

*E outra coisa, a gente localiza outras pessoas que estão mais afinadas com nossa temática, que estão mais interessadas (Mariano).*

*É um ambiente que permite uma rede de interesses, ampliação de nosso trabalho (...). Tem duas professoras minhas colegas na outra escola onde dou aulas que interessaram em participar dos encontros de nosso grupo. Claro que preciso falar com vocês antes, colocar pro grupão a possibilidade de abrir o grupo para outras pessoas (João).*

A partir da fala do João, voltei a perguntar ao grupo se havia o desejo de ampliação do nosso grupo.

*Com a plataforma Moodle, estaremos interagindo com mais professores. Depois de 1 ano e 3 meses de encontros, a gente se fortaleceu o suficiente para tomar essa, decisão, né? Ampliaremos nosso grupo? Divulgaremos nossos encontros na medida em que outros membros possam participar? Ou ampliaremos nossas discussões apenas no ambiente virtual? Eu queria ouvir um pouco vocês sobre isso (Andréia).*

*Em relação ao Moodle, nosso limite será os professores que trabalham na RME/BH. Agora, em relação aos encontros presenciais... (Mariano).*

*O céu é nosso limite! (Heliane)*

*O céu é o limite? A gente vai começar a pedir currículo e Pedro vai começar a avaliar (Andréia).*

*Hahahaha (Heliane).*

*Eu acho que o aumento do grupo pra pessoas de fora da escola não é legal agora não. Eu acho que quem é desta escola é diferente, como eu falei na quinta feira, nossa escola é parceira do Labepéh. Tem um foco específico (...) (Herbert)*

Há algum tempo vínhamos conversando sobre a possibilidade de outros professores virem a participar de nosso grupo. Em encontros anteriores, o grupo manifestara certo receio em relação a essa questão. Herbert volta a sugerir, como fizera em encontros passados, que poderíamos aceitar no grupo apenas os professores da escola para que não corrêssemos o risco de perder o foco do grupo.

Herbert e Mariano destacaram que a colaboração e a confiança existentes em nosso grupo não surgiram instantaneamente e receber membros novos poderia desarticular a dinâmica colaborativa do grupo.

*Silvana entrou na reunião passada, Silvia está entrando hoje, se chegar um professor mês que vem entra também, eu acho que a escola o tempo todo vai alimentando o grupo. E tem a gente que está aqui deste o primeiro dia (...) Agora eu acho que para pessoas de outra escola, aí o João citou algumas pessoas, eu acho que aí, não deveria abrir não. Primeiro porque a gente tem uma discussão acumulada, e, eu acho que assim, nesse momento a gente está na fase de consolidar por isso. Na fase de escrever, de preparar uma apresentação, de preparar um livro, de cada um pensar o seu caminho aí, de mestrado, doutorado né. Então eu acho que, a minha opinião é que a gente deve estabelecer esse limite, o limite, nesse momento, o grupo está formado e o limite é, quer dizer, se vier da própria escola, ótimo, fora da escola, acho que nesse momento não. Que nós já estamos na, na nossa caminhada nós já chegamos ao topo e estamos descendo já. Chegando assim, Vamos chegar num lugar, acho que o grupo vai chegar num ponto que vai né, e pode até depois criar outra demanda, outra discussão e começar de novo. A gente está na fase de consolidação, né? De produção e aí fica complicado. É minha opinião. A outra questão da, da gente dar conta de discussões externas, eu acho que a gente tem que encarar isso. A (Heliane) falou que as pessoas começaram a perguntar lá na apresentação e o próprio grupo entrou dando respaldo e é isso mesmo. Nós estamos prontos né, e se não tivermos também a gente vai vendo, é bom pra gente saber aonde a gente pode ir. Está na hora de repente lançar um artigo lá, e a gente começa a conversar, e a gente começa a, a alimentar aquilo lá com informações, com discussões, e vamos ver o que vem. De repente pode ser super proveitoso pra nós, super útil pra nós, pro crescimento nosso, entendeu? (Herbert)*

*Eu acho que é isso mesmo que o Herbert está falando, eu estou seguindo a ideia dele, né, em termos do grupo aí fica restrito aos professores da escola, agora porque que eu estou pensando isso, que fique restrito aos professores da escola, por causa do momento que nós estamos, se a gente tivesse no momento inicial, talvez eu não falasse isso. Como a Andréia falou anteriormente, a gente foi construindo a colaboração, a confiança. Mas agora nosso grupo está consolidado já produzindo muitos frutos concretos (...). Como a gente está em determinado momento que já existe uma produção, já existe uma apresentação dessa produção pra fora, então eu acho que aí incorporar outras pessoas agora fica meio complicado. Nosso grupo está caminhando afinados nos objetivos e nas nossas ações futuras. Com um grupo novo iríamos começar tudo de novo... (Mariano).*

Heliane, Vyasa, e Pedro mostram-se a favor dos colegas. Herbert, que não se mostra muito favorável à sugestão de João de convidar duas professoras de outra escola, demonstra preocupação.

*João, você trouxe o nome de duas pessoas, mas você concorda com o que eu falei? Aqui a gente pode discordar do outro (Herbert)*

*Eu concordo. Nosso grupo tem uma especificidade, é isso mesmo. O que eu coloquei agora é que podemos ter parcerias além do grupo. Tranquilo para mim. Nosso grupo é isso mesmo. Decidir em conjunto (João).*

*O que você acha da minha colocação, Andréia? (Herbert)*

*Concordo com os dois. Minhas leituras sobre trabalho em grupo colaborativo evidenciam que os grupos, para manterem esta característica, devem ser menores. Concordo com o João que poderíamos pensar em parcerias que nos permitissem divulgar e ampliar o trabalho do grupo, sem necessariamente agregar novos membros aos encontros presenciais (Andréia).*

*Como eu disse, estamos em um momento de produção, né? (Herbert)*

*Acho que já está claro e concordo com sua colocação (João).*

*Voltando à discussão de o nosso grupo presencial estar aberto ou não para outros integrantes, eu acho que é difícil pessoas de fora entrarem nesse momento, porque nós temos uma vivência, e vivência não se acompanha, né? Se a palavra do parceiro aqui, da questão nossa de vivência, então eu acho difícil, né?(Heliane)*

Negociações aconteceram com frequência no grupo, fato natural em um grupo colaborativo. As ideias, independente de quem a propunha, não eram simplesmente acatadas. Pontos de vista divergentes eram discutidos até se chegar a um acordo satisfatório.

Essa discussão refere-se a um aspecto importante: a estrutura e a dinâmica de ação do grupo. Tendo em vista o caminho trilhado e as conquistas realizadas, optam por serem cuidadosos em relação à abertura para novos membros. Nesse sentido, decidem receber novos integrantes quando estes forem professores de História da escola. Contudo, isso não se aplica ao espaço virtual: as atividades do grupo em espaços, como o Moodle, seriam abertas a um número bem maior de professores.

*Em relação ao espaço virtual podemos ampliar para todos da rede. Aí o que acontece é: tem um número de professores, se a gente conseguir uns 40 participando no grupo aí, acho eu já é de uma riqueza muito grande, porque a gente amplia o debate, e a gente escuta outras experiências. O Moodle permite isso, permite o fórum ... (Mariano).*

*Poderíamos criar GTs (grupo de trabalho), oficinas ... (Herbert).*

*Poderíamos ampliar nossa rede de formação. Eu pensei no Labepenh, até mesmo pela, pela proporção que a coisa toma (Mariano).*

*Eu, particularmente, acho mais fantástica a ideia do GT (...) e poderíamos realizá-las no Labepenh. Quando a coisa é uma formação do Labepenh, é uma coisa assim, é um ambiente de estudo (Herbert).*

*Quando a coisa é da prefeitura, é um trabalho, e a pessoa já chega lá ah, isso é do governo (Herbert).*

*Mas quando é só da universidade também não é bem aceito (Mariano).*

*Mas sendo proposta pelo nosso grupo concilia os dois: universidade e prefeitura (João).*

As ideias de Herbert e Mariano reforçam o que minha experiência em formação de professores e a literatura vêm evidenciando há tempos: iniciativas de formação como curso de capacitação e oficinas que não consideram as demandas e as necessidades dos professores ou são elaboradas a partir de perspectivas externas (por ex. o que a universidade ou o governo acreditam ser adequado para o Ensino de História) tendem, em alguns casos, a não mobilizar os professores.

*Eu já fiz tanto curso de atualização na rede que nem me lembro mais. Agora me pergunte se a gente aplica na prática? (Heliane)*

João apresenta uma proposta:

*Eu acredito, como professor de História, e também como freireano que sou né, gosto de Paulo Freire, eu acredito que nós temos uma função social também. Então eu estava pensando, somos parte de um programa de formação, extensão específico, né, estamos numa escola aqui, com um trabalho específico mesmo. Agora, de outro lado, seria bom também que nós pudéssemos fazer uma parceria do Labepenh com a SMED e talvez pudessem contribuir ou pelo menos tentar contribuir pra superar, eu diria, esse preconceito do acadêmico que Herbert falou (...) uma parceria do órgão gestor, com um grupo de professores, a universidade, trabalhar juntos.*

Heliane propõe um trabalho que envolvesse o Moodle e os universitários:

*Com relação ao Moodle, eu acho que a gente tem que abrir também, eu até anotei aqui, o que a gente dá conta de abrir né? Quais os espaços, ali que foi falado na nossa apresentação, fórum, Chat, né? (...) Eu fiquei pensando o seguinte: quando a Andréia me relatou a questão da ansiedade dos universitários, eu acho que a gente teria uma porta tão aberta nas universidades, sabe, pra gente poder começar. Gente, eu recebi uma, foi ano retrasado, não tenho nada contra formandos, mas eu recebi uma estudante da federal, de História e tal, pra poder fazer estágio na minha aula. Eu a achei tão fora da realidade, sabe Andréia, e tal chegar e falar para os meninos, ah eu estou indo pra Itália mês que vem, eu estou com estágio e tal. Eu fiquei, assim gente, pô que choque, será que ela não sabe com quem que ela está lidando? Eu acho assim, não é um defeito lógico do estudante, porque eu vejo que a gente enquanto está estudando é dolorido demais, sofre, sofre, sofre. E a gente vai pra prática e faz assim, assim assado. E é importante, eu achei, na minha apresentação, eu ter falado que a gente rebola dentro da escola com isso. Eu acho que a ansiedade desse público é essa, sabe Andréia, pelo menos eu vejo que a gente tem essa, essa porta aberta pra ajudar esse pessoal também, o que vocês acham? (Heliane)*

*Eu concordo contigo (Herbert).*

*Acho que é por aí (Mariano).*

Uma característica desse grupo, não evidenciada em trabalhos semelhantes<sup>53</sup> (ex. COSTA, 2004; FIORENTINI, 2004), é o constante movimento de reforço positivo do próprio grupo. Todas as vezes que era percebida certa fragilidade ou descontentamento, um membro do grupo sutilmente lembrava aos colegas a importância da colaboração, do afeto. Como afirma Mariano: “em nosso grupo não há o ‘não’, trabalhamos colaborativamente, então, construímos consensos”.

Nesse encontro, comentamos sobre o artigo do grupo que foi aceito em um Congresso em Portugal.

*Eu não disse que o céu é nosso limite? (Heliane)*

*Andréia, você falou aí da questão do retorno que o grupo está tendo. Parece-me que nós temos também vários tipos de retorno imateriais, simbólico, cultural, afetivo, né, e isso são ganhos. E aí, me parece que a nossa lógica colaborativa é nosso maior ganho (...) acho que ela caminha numa perspectiva, digamos assim, mais comunitária, de comunidade aprendente, mais socializadora, né? (João)*

*Eu acho que a própria apresentação, do trabalho, mesmo não podendo todo mundo estar lá, de alguma forma estava, na hora de apresentar, né, não estava... (Andréia).*

*Fisicamente (João).*

*Fisicamente, mas foi, né, Heliane falou do Pedro algumas vezes, deu exemplo do Pedro (Andréia).*

*Muito bem (Pedro).*

*Nosso grupo se tornou [...] colaborativo, porque preencheu todos os ‘pré-requisitos’ para ser chamado como tal (Andréia).*

*Há sintonia, né? (Heliane)*

*Ahã, eu olho pra Heliane e vejo que ela está feliz. Ela vestiu a camisa do grupo (Pedro).*

*Nós tivemos um exemplo belíssimo à tarde, essa semana, que foram as olimpíadas. Mas a escola estava maravilhosa, os meninos comportando bem, estava o professor vestindo a camisa da turma, foi assim um evento assim muito bom, muito bom mesmo, quer dizer, a escola só funciona com o envolvimento da equipe, eu não vejo outra saída não. E eu acho que é uma missão nossa, do grupo, a gente transmitir isso pros colegas, porque, só vai se desenvolver dessa forma, né? (Heliane)*

Passamos para a apresentação da professora Silvia, que fala sobre sua graduação e sua pesquisa de mestrado. Ela demonstra estar um pouco deslocada, enfatizando que o grupo já

---

<sup>53</sup> Considerando a quase inexistência de trabalhos relacionados à TICE, Ensino de História e grupo colaborativo, chamaremos de ‘semelhantes’ aos estudos que envolvam grupos colaborativos de professores e TICE.

estava com muitas discussões em andamento e que precisaria de um tempo para acompanhar os debates.

*Eu não vou falar nada sobre a questão da ampliação porque eu ainda preciso conhecer melhor o trabalho. Primeira coisa que eu queria perguntar é o nome do grupo e o objetivo principal, porque eu estou por fora, né? (Silvia)*

Logo depois, Pedro comenta que nosso grupo ainda não tinha um nome.

*Pois é, eu acho que foi sintomático a Sílvia perguntar o nome do grupo, né? E em instante algum a gente pensou em criar um nome, não sei por que é desse jeito, mas, eu acho que isso leva muito pra o que o Herbert falou e o que o Mariano também, né? Porque o grupo ainda está em construção, na verdade é isso, nós já alavancamos em alguma coisa, já tem algumas coisas feitas e tal, já tem até um material aí, que já está sendo produzido, está quase nos finalmente, não é? Mas é um grupo novo, então é aquela coisa, de formação e se a gente abrir demais, a gente pode se perder, então eu acho muito pertinente a fala do Herbert e do Mariano (Pedro).*

*No e-mail o nome do grupo é Grupo Eleonora Pieruccetti (Heliane).*

*Grupo Colaborativo Eleonora Pieruccetti (João).*

*Ou Ensino de História e TICE (Herbert).*

João comenta (direcionando-se à Silvia) sua opinião sobre o grupo.

*Na leitura que eu faço, é que esse nosso espaço é um espaço de alimentação, de esperança, eu diria isso, alimentação da esperança. Acho que a reflexão do Saramago que a Heliane levou na apresentação do Diálogos é por aí (...) Esse grupo aqui, eu enxergo assim, que é um grupo de alimentação, profissional e alimentação da esperança, como diz Paulo Freire, quem tem esperança não espera, né? Não pode ser espera vã. Acreditamos nas potencialidades né? No horizonte que está por vir, acreditamos que algo pode ser feito! Como Frei Beto fala né? Ainda que a terra esteja árida, eu vou plantar as sementes para que os frutos possam vir a nascer, ainda que eu não os veja!*

Apresentei, então, ao grupo os Anais da ‘X Jornadas Nacionales y I Internacional de Enseñanza de la Historia, 2008’ realizado em Rio Cuarto, na Argentina, do qual eu participara recentemente e propus que escolhêssemos alguns artigos para lermos e o livro da autora Sônia Regina Miranda (2007): ‘Sobre o signo da memória’.

*Pode deixar comigo, Andréia, que eu me responsabilizo em ir emprestando aos colegas. O livro é bem técnico, né? (Herbert)*

*Não é muito técnico, não. Eu achei bem acessível (Andréia).*

*A linguagem é fácil? (Heliane)*

*Sim (Andréia).*

*Eu gostaria de lê-lo (Heliane).*

*Claro. E após a leitura, se alguém quiser comentar o que achou do livro no encontro ou no E-group, será ótimo (Andréia).*

Neste momento, iríamos para o laboratório de informática conhecer o portal *Multirio*, mas, infelizmente, houve uma falta de energia. Passamos, então, à leitura e discussão do artigo ‘Aprendizagem do Ensino de História em Museus’.

João destaca que concorda com a autora quando ela diz que os museus são, também, instituições aprendentes porque são fundamentalmente ambientes de formação, tanto para aqueles que neles atuam profissionalmente quanto para aqueles que os visitam e dele fazem uso. Heliane destaca o trecho que achou mais interessante:

Ao compreender e afirmar suas potencialidades educadoras, o Museu não assumirá o papel da escola, mas, antes, assumirá o seu próprio lugar, que é de estímulo à sensibilidade para a compreensão e valorização dos registros culturais pelos alunos, de maneira dialogada com a escola, a partir das demandas que a escola oferece, mas simultaneamente aos elementos formativos que o Museu possibilita e que o professor por vezes não vislumbra (SALLES, 2008, p. 3)

Como não houve mais comentários, continuamos na escrita coletiva do artigo.

Entre esse encontro e o próximo, sugestões de artigos, entrevistas foram postadas no *E-group*:

*Recebi uma entrevista recente, concedida pelo Historiador Eric Hobsbawm, falando sobre este nosso tempo presente. Estou socializando-a com vocês. Se avaliarem, pertinente, podemos trocar algumas impressões sobre a mesma por aqui. Um abraço fraterno (João, EG 02/10/08).*

*João, sou fã do Eric Hobsbawm. Li boa parte das suas obras editadas em português. Obrigado pela divulgação entre nós dessa entrevista. Muito esclarecedora. Tomara que aquele senhor ainda viva muito para nos ajudar a entender esse mundo maluco do capitalismo sempre renascente! (Pedro, EG 02/10/08)*

*Envio um artigo sobre blogs. Podemos usar as tecnologias para investigar, compreender e fazer avançar os antigos problemas da educação ou tratar desses antigos problemas como se fossem os mesmos calos com as mesmas perspectivas de sempre (Mariano, EG 03/10/08).*

Herbert retoma a discussão do hábito de ‘copiar e colar’ dos alunos, relatando uma experiência do ensino noturno da escola e sugerindo algumas estratégias para evitar esse hábito nas pesquisas.

*Estamos vivendo no noturno da EMPEP uma situação que caracteriza bem essa questão do copiar e colar no Ensino de História. Os alunos estão fazendo um trabalho para complementar a carga-horária. Trata-se de uma atividade que combina pesquisa, entrevistas e considerações pessoais. Foi entregue aos alunos um roteiro detalhando os passos do trabalho, questões para entrevista, o que pesquisar em cada tema e até o formato final do trabalho a ser entregue. Fizemos também um blog com vários sites para auxiliar na pesquisa de cada tema. Em tempo, a pesquisa*

*tem como tema geral o mundo do trabalho. Comentando esse processo, eu tenho a dizer que algumas palavras são chaves nessa questão da pesquisa. São elas: planejamento, definição do que pesquisar (roteiro), espaço para reflexões pessoais e organização. Por mais simples que seja, em qualquer nível de ensino, um trabalho merece esses cuidados para que o resultado final seja satisfatório. Um abraço, (Herbert, EG 10/10/08).*

Pedro, que está fazendo outra graduação (Filosofia), comenta sobre a tecnologia:

*Ei Pedro! Como vai o curso de Filosofia? (Andréia, EG 22/10/08)*

*Andréia e colegas, estamos ainda envoltos em Aristóteles, epicuristas, cínicos, sofistas, estóicos e outros malucos de Platão, digo, plantão. Essa galera toda era muito ligada nesse lance de natureza, logos... poucos afeitos portanto nesse papo de tecnologia. Brincadeira. Lá no curso não rola esse papo de tecnologia não (pelo menos por enquanto). As aulas são livrescas mesmo. O único toque que lembro dado por um professor com relação ao uso da tecnologia foi o Newton Bignotto, que no semestre passado, ao pedir um trabalho escrito sobre Maquiavel, nos alertou para o perigo do uso inadequado da internet com o tal de CTRL C / CTRL V (ou seria ctrl v / ctrl c?) Fico em dúvida porque não tenho esse triste hábito. Não sei como funciona. Pois bem. Faltam muitos séculos de filosofia, portanto para o pessoal se preocupar com esse lance de mediação tecnológica. Se bem que na disciplina sobre antropologia filosófica, poderíamos abordar essa questão: como lidar com a questão ontológica do ser, abarcando o devir metafísico internético? Hum! Um mestrado com esse tema daria IBOPE. Desconsiderando a palhaçada, espero ter respondido sua pergunta, Andréia. Abraços (Pedro, EG 22/10/08).*

Como neste mês de outubro os professores tiveram dez dias de recesso, poucas mensagens foram postadas e comentadas.

### **2.13. 14º Encontro – 01/11/08**

Estavam presentes nesse encontro: Herbert, Heliane, Vyasa, Pedro, João, eu e a pesquisadora convidada, Adriana.

Neste encontro, estava previsto: rever o ambiente Moodle, planejar estratégias de convite para acesso ao ambiente, organizar a divisão de tarefas para a estruturação de um espaço formador, iniciar uma discussão sobre aprendizagem situada e mediação da tecnologia neste processo e, por fim, trabalhar na escrita coletiva do artigo.

Começamos o encontro conversando sobre o ambiente de discussão do grupo inserido no Moodle. O espaço estava montado, faltando apenas a divulgação dele. Como estratégia de divulgação, optamos por enviar cartazes por malote a todas as escolas e convites por e-mail. O grupo manifestou a preocupação de ter um número reduzido de acesso.

*O nosso espaço no Moodle está pronto. Mas não teve ainda nenhum acesso. Eu fico pensando como poderíamos dinamizar esse acesso (Mariano).*

*A gente poderia enviar e-mail para os professores que conhecemos. Eu posso divulgar em uma lista de discussão de que faço parte também (Herbert).*

*Eu já coloquei um link na página do grupo de formação do 3º ciclo para nossa página (Mariano).*

*Há a possibilidade de criarmos cartazes e enviar por malote, Mariano? O que vocês acham? (Andréia)*

*Tem possibilidade, sim, Andréia. Acho uma ótima ideia. Poderíamos ainda divulgar pelo site do Labepeh (Mariano).*

*Eu também gostei da ideia (João).*

*Podemos fazer uma mala direta também, igual fazemos para divulgar os Diálogos (Vyasa).*

Traçamos alguns objetivos futuros para o ambiente e o papel de cada um do grupo neste contexto. Aproveitamos para que cada um acessasse o ambiente e identificasse possíveis alterações no designer, itens inseridos, dentre outros.

Nesse dia, o grupo recebeu a visita de uma doutoranda da UFMG, professora Adriana, que veio, a meu convite<sup>54</sup>, conversar com o grupo sobre a aprendizagem situada e suas implicações para o ensino e a aprendizagem.

*(...) as teorias socioculturais nos oferecem um conceito de conhecimento que é inerente às práticas culturais e aos artefatos, e que não pode ser reduzido aos conteúdos ou às capacidades das mentes individuais. As teorias de aprendizagem situada se contrapõem ao paradigma da 'cultura de aquisição' na qual a aprendizagem pode e deve ocorrer independente do contexto de aquisição (...). As perspectivas de aprendizagem situada têm como ponto de partida a ideia de que o conhecimento não é algo estável, individual. Ao contrário, é construído pelos indivíduos na interação com outras pessoas em conjunção com aspectos da situação na qual eles estão inseridos (...) (Profª Adriana).*

Os integrantes do grupo, que em sua maioria estava tendo contato com a teoria da aprendizagem situada pela primeira vez, permaneceram atentos, fazendo e tecendo comentários ao longo da fala de Adriana.

*Nesta teoria da mente como recipiente se eu conhecesse a memória depositada na mente de outra pessoa, eu seria capaz de adivinhar o seu comportamento (Herbert).*

*(...) Não podemos recuperar a memória como se recuperássemos um arquivo. O sentimento e a sensação não podem ser reproduzidos de forma idêntica. Não dá pra entender o passado com a visão que temos hoje (Profª Adriana).*

*A ideia que não podemos atravessar o mesmo rio duas vezes (Pedro).*

*(...) Se o professor se basear só nessa concepção da mente como recipiente, ele terá uma divisão em sala: aluno bom, aluno ruim, aluno competente. Quando eu disse que*

---

<sup>54</sup> Embora o grupo manifestasse o desejo de conhecer a noção de aprendizagem situada, não estava encontrando tempo para ler textos sobre o tema. Propus, então, que convidássemos alguém para nos apresentar uma visão geral do tema. O grupo concordou prontamente.

*a perspectiva da aprendizagem situada é mais humanizadora, foi nesse sentido. Não faz sentido falarmos de aluno bom e aluno ruim (Profª Adriana).*

A perspectiva da aprendizagem sociocultural - que requer interação, improvisos e que aprendemos interagindo com os outros – foi uma das questões marcantes para o grupo.

Herbert destaca que, para interagir, o aluno precisa também de alguns conhecimentos.

*Algumas ferramentas para entender História são necessárias e precisam ser ensinadas pelo professor. Concordo que não exista o aluno só bom e o aluno só ruim. Mas existem coisas que o aluno tem que saber. Ano passado discutimos aqui no grupo as ferramentas necessárias para se entender História. Primeiro ele tem que ter alguma familiaridade com o documento escrito, com interpretação, com leitura etc. Essas são ferramentas básicas. Para que a gente dê possibilidade ao aluno de exercitar, ele tem que saber alguma coisa. A vantagem de se avaliar na sala de informática é que eles vão fazendo e você vai observando (Herbert).*

A partir do comentário de Herbert, mediado pela professora Adriana, deu início há uma sequência discursiva, ou seja, um encadeamento de vozes, raciocínios, de reflexões sobre a própria prática.

*Vamos pensar um pouco na sala de aula. Se for o contexto que faz você negociar significados (dentro da perspectiva da aprendizagem situada), esse contexto tem que ser o mais rico possível. A partir do que queremos dos nossos alunos, preparamos um contexto adequado para esse objetivo (...). Não é em todas as interações que você tem negociação de significado (Profª Adriana).*

*Às vezes damos um texto para os alunos e não sai nada dali (João).*

*Não precisamos abandonar o tradicional se quisermos trabalhar na perspectiva da aprendizagem situada (Profª Adriana).*

*Eu estou tentando fazer um movimento de síntese aqui em minha cabeça e me parece que... eu tinha uma ideia do que seria a aprendizagem situada mas depois das nossas discussões essa ideia foi ampliada e alterada. Foi uma aprendizagem situada! (João)*

*Não precisamos abrir espaço para o improviso porque ele já está colocado. Seja no uso do livro didático, do laboratório (Profª Adriana).*

*O laboratório de informática é um ambiente do improviso (João).*

*Vai depender da forma como enxergamos esse improviso (Profª Adriana).*

*Para a autora Lave, a ideia é deslocar o olhar sobre o indivíduo para as atividades e práticas de aprendizagem nas quais ele está inserido. A prática em sala de aula é um processo dinâmico. O entendimento histórico, por exemplo, é apropriado de forma coletiva e se revela momento a momento na sala de aula (Profª Adriana).*

*Quando eu entrei aqui pra escola, há exatamente 20 anos atrás, tinha uma professora que dava aula de Matemática aqui. Ela trabalhava com os meninos algumas noções que a gente não via outros professores de Matemática trabalhando. Por exemplo, a noção de conjunto que, mesmo você sendo único, você pertence a um conjunto. Ela ensinava em outra perspectiva. Muito mais ligada à formação de coletivos (Mariano).*

*O que o Mariano disse está relacionado a esse trecho do texto que Adriana trouxe pra gente: 'Para Frade (2005) isso implica um deslocamento do foco de atenção do professor sobre as diferenças individuais. Num abandono de noções comparativas,*

*por exemplo, de melhor ou pior aprendizagem, entre agrupamentos de alunos. E isso é desafiador, pois exige outra lógica de pensar por parte do professor' (Andréia).*

*Eu acho que as práticas são um pouco independentes das concepções. Nossa discussão me fez pensar na dinâmica da escola da Ponte. O que eu sei é o que as pessoas contam, mas lá os alunos trabalham em grupos de afinidade. São salas enormes e os meninos sentados em grupinhos de três ou quatro. Os meninos produzindo aprendizagem de seu interesse. Em um mesmo grupo você pode ter meninos de 14 ou 7 anos estudando física, por exemplo. Como uma sala de aula pode virar uma comunidade de prática, neste modelo educacional que nós temos? Com grade curricular, com núcleo comum. É na prática de sala de aula é que a gente vai dar conta disso? (Mariano)*

*Eu fui a uma palestra do criador da escola da Ponte e um professor perguntou para ele exatamente isso. A ideia é que, quando trabalhamos com alunos, como os da escola da Ponte, que já possuem o hábito de que a gente aprende pelo desejo. Se eu não quiser aprender, não há quem faça que eu aprenda. A ideia de estar em um grupo com os mesmos interesses é porque eu vou querer pesquisar, procurar saber mais sobre o assunto (Prof<sup>a</sup> Adriana).*

*Os alunos pesquisam assuntos do interesse do grupo. Algo menos formal do que nosso currículo (João).*

*Enquanto a gente tem vestibular, concurso, fica difícil não termos esta formalidade de conteúdo (Vyasa).*

*É o mesmo caso com a tecnologia. O menino que nunca mexeu no computador. Ele vai precisar aprender algumas técnicas. Se você não intervier, ensinar, ele não vai saber como é que é (Herbert).*

*A discussão sobre a aprendizagem situada desperta a vontade de conhecer mais sobre as comunidades de prática e um assunto vai puxando o outro (Andréia).*

*Eu acredito que deveríamos estudar, aprofundar mais sobre o assunto (Mariano).*

*Se todos concordarem, posso enviar para o E-group alguns textos (Andréia).*

*Ótima ideia (João).*

Pedro continua o debate, fazendo uma reflexão de sua prática docente em diálogo com a pesquisadora Adriana e com seu colega Herbert.

*Eu queria dar um depoimento aqui. Quando eu comecei a dar aula, eu tinha aquela ilusão de que seria professor e pronto. Aluno é aluno e para qualquer aluno eu seria um bom professor. Aí eu vim dar aula aqui à tarde. Há muitos anos atrás, os alunos eram completamente diferentes dos alunos de hoje. Eu tive que mudar porque estou fazendo filosofia de manhã e me deparei com a experiência; eu não sou professor que tem perfil para trabalhar com estes alunos. Eu percebi que são meninos que precisam mais daquele tipo de professor ou professora que são "tias" para eles. Aquele que é bravo, aquele que chega. Eu tenho um jeito muito à vontade para dar aula. Eu gosto de brincar muito. E eles são daquele tipo de alunos que se você brinca um pouco com eles, eles querem derrubar a sala. Aí eu caí na real. Eu não tenho o perfil para trabalhar com esses meninos à tarde. Aí eu percebi que tenho que ser mais humilde e perceber o seguinte: não é porque eu fiz faculdade, que sei um pouco de História, que tenho obtido certo sucesso no relacionamento com os meninos que sempre isso vai*

*dar certo. Eu estou com uma prática desde que eu comecei no modo de dar aula até hoje. Eu mudo algumas coisas ali, mudo aqui (Pedro).*

*Você está sentindo vontade de mudar sua prática, a forma com que você dá aula? (Andréia)*

*Os alunos estão mudando... mais cedo ou mais tarde vou precisar mudar. Não sei se quero (Pedro).*

*Eu estava na biblioteca um dia destes e vi o Herbert indo para o laboratório com a turma. Ele falou: em fila e em ordem de tamanho. Todo mundo obedeceu. Vai eu falar isso com eles! Eles vão responder 'qualé, mano' (Pedro).*

*Para eu chegar nesse estágio, demorei muito Pedro! Tem que conversar com os alunos sobre limites, regras, ano após ano (Herbert).*

*Pedro, refletir sobre a própria prática já é uma estratégia essencial para a mudança, para as reformulações (...) (Andréia).*

Importante ressaltar que o grupo mostrou-se gradativamente aberto as possibilidades de aprendizagem por meio das interações e diálogos entre os colegas. Procurei, durante todos os encontros, valorizar e reforçar a importância de se refletir sobre a própria prática. À medida que os professores consideram as questões do cotidiano como circunstâncias problemáticas, eles estão refletindo, estão buscando uma interpretação para aquilo que é vivenciado. Como Pimenta (2002, p. 18), acreditamos que, frente a novas situações que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de reflexão da prática.

A seguir, o grupo se concentrou na conclusão da escrita do artigo e logo após realizamos uma pequena avaliação do encontro.

No *E-group*, discutimos sobre a ansiedade que muitos professores têm de cumprir todo o conteúdo programado e, muitas vezes, ir ao laboratório de informática com os alunos significa 'atrasar o conteúdo'.

*Desculpe o meu imediatismo na resposta, mas, se não nos preocuparmos com o conteúdo, para que História? O estudo dessa disciplina já é tão rasante, tão direcionado, quase tão pronto, seletivo, ideológico... claro que trabalhamos outros assuntos que não a história nas aulas ministradas. Mas já pensou um aluno chegar, por exemplo, numa 7ª série (olha a seriação aí, gente!) sem ter noção do que foram as monarquias absolutistas? Como ele vai entender a Revolução Francesa? E por que Revolução Francesa? Ela não marcou o início da nossa era histórica, aliás, quem escolheu esse evento como marco? Por que ele foi tão importante? O que da Revolução Francesa guardamos e herdamos na nossa realidade? Afinal, o que esse tal Napoleão Bonaparte tem a ver com a Revolução Francesa e com a Independência do Brasil? No que tudo isso está interligado? Quem disse que tudo isso deveria estar interligado? Quem são os autores dessa tese? Sei não! Acho que a preocupação com o conteúdo é pertinente, sim! E professor de História tem aquela coisa de tentar explicar todas as coisas na sociedade, talvez a ansiedade parta disso... Não sei! (Pedro, EG 03/11/08).*

*Concordo com o Pedrão. Acho o conteúdo importante. Mesmo porque falar que vamos formar cidadãos e esquecermos que este cidadão tem que ter conteúdo é uma hipocrisia. O sistema está aí. Todos nós só chegamos onde estamos porque nós tivemos bastante conteúdo. Fizemos uma prova para dar aula na PBH. Esta própria instituição que, no final do ano, avalia os alunos no final do ciclo. Se tiver avaliação, com certeza é cobrança de CONTEÚDO. Falam por aí que as coisas estão mudando. Que não vamos ter mais vestibular, que os alunos serão avaliados pelas aptidões, etc. MAS NA PRÁTICA o vestibular está aí, os concursos estão aí, e os exames nas escolas públicas também estão aí batendo na nossa porta. Acho mesmo que esse esquema de escola plural avacalhou tudo. O aluno não tem maturidade suficiente para saber que, não sendo reprovado, ele terá uma reprovação mais forte, que é a do mercado de trabalho. Mercado o qual exige cada vez mais, pagando cada vez menos. Acho que estamos num momento de transição na Educação, onde realmente temos que mudar nossa prática para adequarmos a nossa atualidade. Os jovens estão cada vez mais acelerados e nós continuamos ainda no modelo tradicional de aula. Mas, pensando bem, este jovem tem que ter seu momento de concentração, de silêncio, de interpretação, de treino na leitura. Muitos dos nossos alunos estão chegando à oitava série, sem saber ler e escrever. Pô, isso é um absurdo! Acho que tem que existir realmente o momento do APRENDER. O momento em sala de aula. Sei que existem várias formas para acontecer isso, mas não descarto de forma alguma a questão conteudista. Não sei se sou tradicional, mas gostaria que meus alunos tivessem oportunidade de fazer um 3º Grau numa instituição pública, a qual ultimamente tem como maioria filhinhos de papai. Para inverter esta situação, o que devemos fazer? Infelizmente chegamos ao ponto de baixarmos ainda mais o nível das nossas aulas, pois temos vários alunos com grandes dificuldades. E os bons alunos, que poderíamos investir neles... Já viu, né? É uma batata quente. Mas acho que conteúdo é importante SIM (Heliane, EG 03/11/08).*

Mariano faz um movimento de síntese das falas dos colegas:

*Acho que existe um consenso entre nós: o conhecimento de História é importante. O que talvez precisamos continuar discutindo é o fato de que, no processo educativo, o conteúdo de História não é o único elemento importante. Precisamos pensar no conteúdo escolar. Me vem à cabeça agora aquela discussão do Zabala: o conteúdo escolar é formado pelos conteúdos conceituais, conteúdos atitudinais e conteúdos procedimentais. Quanto a essa relação do conteúdo com a Escola Plural mencionado pela Heliane, o caderno "0" diz que o eixo da aprendizagem é o sujeito. Como fomos interpretar que o programa estava abrindo mão do conteúdo é meio complicado de explicar. Há um deslocamento do conteúdo. Ele deve ficar em função do sujeito. Mas não há esse apontamento de que os conteúdos não são importantes. A outra questão é sobre o que estamos organizando agora. Não sei se vocês estão acompanhando o processo de construção das proposições curriculares e leram o primeiro texto (dezembro de 2007). Ali aparece uma "outra" ordem de discussão dos conteúdos da História. A proposta caminha em direção de abandonarmos um planejamento norteado exclusivamente pelas listas de conteúdos e tenta equilibrar a relação capacidades e conteúdos da História. Como disse Nilson Machado: (...) a organização da escola é, e continuará a ser, marcadamente disciplinar; os professores são, e continuarão a ser, professores de disciplinas, não havendo qualquer sentido na caracterização de um professor de "competências". No entanto, urge uma reorganização do trabalho escolar que reconfigure seus espaços e seus tempos, que revitalize os significados dos currículos como mapas do conhecimento que se busca, da formação pessoal como a constituição de um amplo espectro de competências e, sobretudo, do papel dos professores em um cenário onde as ideias de conhecimento e de valor encontram-se definitivamente imbricadas (As competências para ensinar no século XXI) (Mariano, EG 03/11/08).*

Esses enunciados evidenciam a preocupação do grupo com o conhecimento histórico a ser aprendido e ensinado aos alunos.

Neste contexto, propus a seguinte questão no *E-group*: que outros desafios o computador traz para a leitura e a escrita?

*São tantos desafios... tanto nós... que sinceramente...o computador já traz tudo pronto e fácil que para o nosso aluno é só clicar e achar. A escrita no computer para os nossos alunos já é simplificada : kd, vc, cksb e etc. O que eles curtem pra valer é Orkut, youtube, MSN, jogos. O nosso desafio, enquanto educadores, é, através da máquina, levá-los a criar textos, blogs e outros programas que viabilizem a prática da leitura e escrita. Mas volto a falar, sem a BASE (leitura e interpretação), acho um pouco complicado esse processo de CRIAÇÃO. Espero que, com o tempo, esse processo de leitura e interpretação seja mais efetivo para os nossos alunos que estão chegando ao segundo ciclo. Porque, menina, pegar uma turma de 5ª com 30 alunos, onde a maioria não sabe ler e escrever...putz é demais... Hoje, por exemplo, fui verificar a leitura da 5ªD. Grande parte da turma é pré-silábica. Ficam juntando as sílabas pra ler. É mole? Eu hein? Assim, nem o Chico Bento... (Heliane, EG 14/1/08).*

*Minha irmã acabou de comprar um computador. Suas filhas não têm intimidade com a máquina. Minha irmã disse que iria pagar um cursinho de informática para elas. Eu lhe disse: Não faça isso. Essa geração aprende sozinha. Não têm medo de 'fuçar' na máquina, vão descobrindo caminhos que, nós adultos, levaríamos semanas para desvendar. Sejamos técnicos e pragmáticos: coloque-a num curso de digitação. Vai treinar leitura e escrita digital, além de afastar aquele fantasma terrível de ficar catando letra no teclado, desestimulando suas viagens nos segredos dos programas da máquina. Já percebeu que hackers não utilizam mouse? É tudo no teclado. Conhecem os atalhos. Podem até não saber digitação. Mas eles não precisam. Já são viciados na máquina. Agora, para quem está iniciando, técnicas de digitação serviriam como grande estímulo, até para lidar com a ansiedade tão comum nos púberes (Pedro, EG 14/11/08).*

*Eu acho que as questões que a Heliane coloca são extremamente pertinentes. O nosso aluno lida bem com a tecnologia, busca informações com rapidez, sabe onde clicar, ou seja, relaciona-se razoavelmente bem com essa forma de escrita em tela, o hipertexto. No entanto, apresenta dificuldades de leitura (em alguns casos, muito graves), escreve de forma reduzida e prefere os jogos e os sites de relacionamento. Cabe a nós apresentarmos o outro lado. Eu tenho acompanhado e auxiliado no trabalho de uma professora de Português da tarde, que é muito interessante. Ela criou com os alunos um varal de poesias digital. Esse trabalho exigiu pesquisa na biblioteca e na internet de poesias consagradas, aprendizado de ferramentas, como o editor de apresentações, busca de molduras, barras e desenhos na Web, processos de salvamento de textos, imagens e manipulação desses elementos para confecção do trabalho final. Nesses momentos, na sala de informática, em que eles estão buscando aprender para fazer o trabalho (questão do objetivo), ninguém fala em jogo, Orkut, etc., há um envolvimento total com esse aprendizado. A informática pode ser uma excelente parceira nossa, frente às dificuldades de leitura e escrita dos nossos alunos. Quanto à questão que o Pedro coloca, eu concordo com ele. Nunca é demais aprender da maneira correta. Na verdade, a datilografia não foi substituída, os cursos de aprendizado de digitação nem de longe se comparam aos antigos cursos que frequentávamos e olhe que hoje a pessoa não aprende apenas a digitar, mas formatar, editar, inserir, desenhar, etc (Herbert, EG 16/11/08).*

*Acredito que, nesse momento, não temos outro caminho diferente de investirmos todas as nossas fichas na criação de ambientes favoráveis à leitura. Isso implica abandonar o trabalho com capacidades de conteúdos de História? Pra mim não. Somos capazes de mobilizar recursos e criar propostas de trabalho que desenvolvam a leitura e potencializem o Ensino de História. Um desses recursos é o computador. O texto que aparece ali não é o mesmo. Os protocolos de leitura (lembra disso) para esse texto não são os mesmos. O que fazer então? Esse nosso grupo trabalhou com a ideia de sequência didática. Acredito que nossos registros sobre as nossas atividades nos dão muitas pistas sobre o que fazer. Esse trabalho de Língua Portuguesa que o Herbert está acompanhando, por exemplo, nos dá uma dimensão muito boa do possível (ou dos possíveis) (Mariano, EG 21/11/08).*

Sugeri para o grupo a pauta da reunião do dia 29/11/08, onde faríamos uma avaliação geral dos dois anos de encontros e pensaríamos nos rumos que o grupo tomaria em 2009, considerando a minha ausência no primeiro semestre, quando estaria em Portugal.

*Dia 29/11 eu gostaria de propor outra dinâmica. Pensei que poderíamos fazer uma retrospectiva destes 2 anos de encontros. Relembraríamos como ele começou, quais os aspectos que interferiram positivamente p/ a formação do grupo, os obstáculos, em que medida o grupo permitiu o contato com a tecnologia, quais as emoções que ele despertou, as reflexões feitas quanto à própria trajetória profissional... etc.. Eu transcreveria e daria uma cópia a cada um de vocês para revisá-la e editá-la. Seria também a oportunidade de refletirmos sobre a trajetória do grupo. Analisamos o que mudou e o que permaneceu. Pensarmos os rumos do grupo em 2009, quando estarei em Portugal. Balanço de fim de ano. O que acham? (Andréia, EG 19/11/08)*

Herbert demonstra preocupação quanto à moderação dos encontros, quando eu não estiver no Brasil.

*Andréia e colegas, eu gosto de alguém sugerir a organização e tomar a frente disso; oportuniza a preparação de todos sem surpresa. Eu me preocupo um pouco com essa dinâmica para o ano que vem. É preciso que alguém assuma esse papel que você faz de moderadora e proponente. Seria interessante alguém de fora da escola? (Herbert, EG 20/11/08)*

*Herbert, levaremos essa questão para o grupo, ok? (Andréia, EG 20/11/08)*

#### **2.14. 15º Encontro – 29/11/08**

Este encontro marcou o fim da minha coleta de dados. Os encontros, tanto presenciais como virtuais, iriam continuar, mas o volume de dados já coletados me fez encerrar os registros para a tese.

Estava previsto para este encontro realizarmos uma avaliação geral das atividades do grupo e definir quais seriam seus rumos, enquanto eu estivesse fora do país, no primeiro semestre de 2009.

Comecei expondo para o grupo que iria me ausentar dos encontros por seis meses para realizar um estágio em Portugal. Houve uma preocupação em relação a isso. Herbert e Vyasa

sugeriram que fosse organizada uma agenda prévia dos encontros para que a dinâmica do grupo não fosse alterada em minha ausência.

João sugere que minha participação continuasse por meio do *E-group*. Todos concordaram. Mariano sugere que o grupo faça registro dos encontros para enviar pelo *E-group*, onde eu poderia acompanhar tudo que foi feito nos encontros. Herbert ressalta a importância de o grupo se organizar para que minha ausência não paralisasse as discussões virtuais e os encontros presenciais.

João destaca a importância deste momento para o grupo e a possibilidade de crescimento que ele pode proporcionar e sugere que Herbert coordene o grupo:

*(...) esta experiência vai ser muito rica para gente. Parece-me ser também uma característica própria do grupo colaborativo a experiência da autogestão. Nesse sentido, haverá um revezamento das lideranças internas. Será uma experiência muito rica que vai qualificar a experiência do grupo. Eu gostaria de sugerir que neste momento aí, que pudéssemos sugerir uma pessoa que pudesse ajudar nesta organização dos encontros. E eu pessoalmente já gostaria de sugerir o professor Herbert para coordenar o grupo. É importante ter uma pessoa. Uma pessoa que vai dar um toque para lembrar-se da data do próximo encontro...*

*Pegar chave, reservar sala, café. Isso eu já faço. E a organização dos encontros cada um de nós pode fazer isso. Acho que não é necessário delegar essa função. O grupo nunca teve coordenador, não precisaremos agora (Herbert).*

Sugeri para o grupo que as temáticas ‘leitura e escrita no Ensino de História’, ‘práticas em museus’, já levantadas nos encontros passados, fossem trabalhadas. Mariano acrescentou ainda o tema ‘imagem e música no Ensino de História’.

Herbert lembrou que, quando eu estiver em Portugal, também terei contato com muitos textos e que poderia mandar para o grupo muita coisa. Sugeri outras temáticas, mas o grupo achou que 3 temáticas seriam suficientes para serem trabalhadas em 6 encontros.

João sugere que criemos uma comunidade no Orkut para nos comunicarmos. O grupo não discutiu sobre isso.

Proponho, então, que avaliemos nossas experiências:

*O objetivo do nosso bate-papo hoje é avaliar o processo que o grupo viveu antes de retomá-lo no 1º semestre de 2009. Procurem voltar no tempo, se vejam em agosto de 2007, quando o Herbert fez o convite a vocês. Pensem na escola, em suas aulas... Vocês perceberam algo de diferente? Herbert, como você começou a fazer parte do Labepêh e do projeto escolas parceiras? (Andréia)*

Herbert, em sua fala, retornará o caminho trilhado pelo grupo situando o seu crescimento.

*Eu acho que o grupo como um todo fez um caminho bastante interessante. Nós começamos refletindo sobre os limites e as possibilidades das tecnologias no Ensino de História. Nas primeiras reuniões, nós gastávamos o tempo todo praticamente*

*discutindo as limitações, em que ela pode nos ajudar, de que forma a tecnologia interfere em nosso trabalho, por que este trabalho dá certo e por que não dá certo... E a partir de um determinado ponto, a gente começou a nos permitir experimentar coisas no laboratório e trazer as experiências e contar um para outro. Aí o grupo tomou outro rumo. O grupo parou de ficar vendo só os problemas e enxergando as possibilidades. O que eu acho que é o mais interessante. Eu, particularmente, a minha relação com a tecnologia em um primeiro momento... Eu já lido com a tecnologia há certo tempo já. Sendo ela o computador ou outra tecnologia. Sempre gostei de aula no PowerPoint, de incentivar a direção a adquirir retroprojetores, aumento do laboratório. Aquela televisão de 34 polegadas, né, Mariano, que há 15 anos 'buscamos' lá no BH shopping pra gente ter uma TV que mais gente pudesse ver. Naquela época não tinha a ideia do projetor ainda. Mas depois nós ganhamos um projetor. Rapidamente as pessoas 'acatarem'. E eu vejo em minha trajetória que depois que a gente começou a fazer parte do grupo, eu comecei a refletir muito mais. Talvez eu tenha usado menos a tecnologia, só que usado com mais consciência, de forma mais reflexiva. E eu estou sentindo aqui no meu caminho. Igual esse ano, eu tive a oportunidade de fazer um trabalho junto com uma professora à tarde e, quer dizer, não é só na História. Estou usando a tecnologia de alguma forma. Não teve nada a ver com História. Eu ajudei na parte tecnológica. Este trabalho foi interessante porque os alunos produziram um trabalho em sala com a professora e fomos à sala de informática e eles editaram, capturaram imagem, puseram imagem no texto, fizeram coisas que é aprendizagem e isso depois virou um banner que vai ser exposto aí pela escola. Foi um trabalho todo envolvendo a informática. Essa semana mesmo foi legal, dei um trabalho para 5ª série sobre civilizações antigas e toda vida eu falava 'vocês podem apresentar da forma que vocês quiserem.' Maquete, cartazes, mas o objetivo era introduzir o recurso tecnológico. Sem muito direcionamento para ver o que vinha. E três grupos fizeram apresentação. Com erros que a gente detecta logo, com letras pequenas, excesso de informação, sem imagem... Eu acho que esse trabalho está me ajudando a refletir e ver as possibilidades de utilização das tecnologias de uma forma muito interessante. Sem muita quantidade, não estou preocupado em usar muito o laboratório, acho que ainda não desgartei muito do livro, mas quando eu vou, eu estou indo com planejamento de uma forma bacana (Herbert).*

Vimos que Herbert ressalta o papel do grupo no desenvolvimento de sua capacidade reflexiva, em relação ao uso das TICE, depois que os encontros do grupo começaram.

*Minha participação aqui neste grupo é uma participação limitada. Tem um por que disso: o fato de eu não estar aqui atuando dentro da escola. O que acaba me limitando a ser mais estudioso e praticante. Eu penso mais como é que seria a utilização das tecnologias digitais no Ensino de História do que estar praticando diretamente lá. Esta trajetória que o Herbert fala é muito importante. Porque se a gente já tem uma trajetória de pensar em todo este aparato tecnológico para ajudar no Ensino de História ou de qualquer outra disciplina... Por exemplo, quando a gente comprou a TV, a gente não estava só pensando no Ensino de História, a gente estava pensando na escola inteira, em todo mundo usar. Então se existe esta trajetória ligada a estas possibilidades tecnológicas para o 'ensino de', existe outra coisa em paralelo, que é a gente qualificando esta trajetória, qualificando este uso. Aí a gente começa a pensar em outras coisas, por exemplo, coisas que a gente pensa que não pensava no passado. Quando a gente usava o PowerPoint, há algum tempo atrás, a gente usava na mesma perspectiva de exposição que a gente faz em sala de aula. Hoje não. A gente faz de outra maneira. Quando eu, Herbert e Vyasa sentamos para fazer um planejamento de atividade com os meninos, apareceu a ideia lá de os meninos construírem um PowerPoint para outra turma, aí já sai do lugar de exposição e entra no lugar da produção. Aí a tecnologia tem outro sentido. Quando o*

*Herbert conta que os alunos apresentaram o trabalho utilizando a tecnologia, ela deixa de ser apenas uma ferramenta que ajuda para se tornar um canal de produção, uma forma de o menino mostrar que ele tem determinados conhecimentos, que ele já sabe algumas coisas, que ele tem 'saberes' e que pode mobilizar estes saberes ou ensinar ou aprender. E eu acho que este grupo possibilitou isso, a gente leu alguns textos que trazem esta questão. Acho muito importante a gente pensar que este grupo faz diferença no nosso trabalho do dia a dia e o que isso impacta no Ensino de História. O que torna significativo este trabalho em grupo. Em relação às contribuições, eu acho que as minhas contribuições também são limitadas e eu atribuo tudo isso ao distanciamento meu da sala de aula neste momento. Eu caio muito mais no aprendizado teórico, nas reflexões teóricas do que na prática mesmo (Mariano).*

Mariano, por sua vez, reconhece que seu aproveitamento e participação poderiam ter sido outro se ele não estivesse fora da sala de aula. Essa situação, no entanto, não o impediu de colocar-se nesse lugar a partir das reflexões dos colegas.

O diálogo entre Herbert e Mariano continua, um ressignificando a fala do outro.

*Quando Mariano propôs que os alunos montassem esta apresentação de PowerPoint para apresentar para outras turmas, eu encontrei certa dificuldade: os meninos não vão dar conta, vai dar muito trabalho e o olhar de fora dele foi tão interessante que ele propôs uma coisa ousada que a gente daria conta. Tanto é que os alunos fizeram isso com outra professora (Herbert)*

Vyasa, reforça a importância do planejamento pedagógico, fato que aprendeu convivendo com o grupo.

*Bem, eu entrei no Labepeh para participar do 'escolas parceiras'. Quando eu entrei no grupo, eu não sabia muito bem o que esperar. Eu não conhecia o Herbert, nem a escola. Mas eu achei bacana o fato de os professores da escola se mobilizarem, estarem aqui. Todos já trabalham há muito tempo e estarem aqui procurando se atualizar com o uso da tecnologia. Eu acabei de me formar e não tinha visto nada na faculdade sobre as tecnologias. Eu achei muito interessante o grupo se articulando, o Herbert chamando o pessoal e todo mundo veio. Achei muito significativa a iniciativa. Como o Mariano falou, eu agora que comecei também em sala de aula. Não tenho colocado muita coisa em prática, mas tenho absorvido muita coisa. Eu aprendo aqui e aplicarei futuramente. Igual à aula que planejamos com o Herbert e Mariano... Planejar é uma coisa que hoje eu sei que é essencial, não dá para ir sem planejar. Uma coisa que eu absorvi. Muita gente fala: vamos lá, vamos fazer uma aula diferente sem ter planejado o que quer de fato... Eu gosto muito do grupo e não consigo fazer muita crítica pensando o que deixou, o que faltou. Acho que está muito legal e continua... A gente já ficou um ano e todo mundo aqui vindo, querendo discutir, pensar, a gente já está pensando em qual temática, o que a gente vai fazer no próximo semestre de 2009 (Vyasa).*

João, apoiado nos estudos de Paulo Freire, destaca que a ação pedagógica requer uma intencionalidade.

*Eu comungo e compartilho com muita coisa que já foi falada aqui... A primeira coisa é a questão do Labepeh; que, como a Vyasa, eu vim participar a partir da inserção do Labepeh e aí começa algo que eu tenho uma identidade muito grande, que é a questão dos grupos, do trabalho coletivo. A partir do coletivo que você vai crescendo*

*etc. Outra coisa que eu gostaria de destacar também é a questão da ousadia do Herbert. Ele foi procurar parceria na universidade pública para contribuir na formação dos professores da escola pública. Esta parceria na educação brasileira é muito significativa. Isso foi muito bacana. Até então, eu não tinha tido esta coragem de fazer este movimento que o Herbert fez. Falando agora como o João professor: eu não tinha uma adesão, uma proximidade grande com as tecnologias. Aqui, em uma linguagem mais caricatural, eu poderia dizer que antes de participar do grupo eu usava por usar as tecnologias. A partir das nossas reflexões aqui, eu fui construindo uma intencionalidade. Tomando consciência de que as tecnologias (vídeo, computador, TV...) fazem parte da minha prática atual. Então ficou marcante pra mim a questão da intencionalidade e a diretividade. O Herbert várias vezes fez intervenções em meu trabalho que eu avaliei que eu deveria ter sido mais diretivo com os alunos, com intencionalidade. Eu fui aprendendo a aprofundar e qualificar o uso das tecnologias. Nós somos um grupo e no grupo o sujeito deve ser ativo. O sujeito deve ser ativo, propondo, renovando... Agora, fazendo uma avaliação do nosso trabalho buscando inspiração no Paulo Freire, nós somos um grupo nos inspirando e nos alimentando também. Nós já começamos, mas me parece que esta nossa experiência deveria ir sendo cada vez mais socializada como uma perspectiva de formação e construção de identidade de professores de História. Não sei exatamente o momento, talvez em 2010, 2011, nossa experiência deveria ser mais socializada na rede. Apesar de ouvirmos na escola as pessoas criticarem que não temos mais as reuniões pedagógicas, mas nós professores de História estamos construindo uma alternativa. Seria uma socialização desta experiência. Nós, enquanto professores de História, estamos fazendo isso. Acho que seria uma caminhada que já estamos trilhando, mas não nos esquecermos dela. Socializar (João).*

João ressalta o papel do grupo na formação da identidade dos professores de História e de seu potencial formador de outros grupos.

Continuamos a conversa e proponho que respondamos a questão: qual o papel do computador no Ensino de História?

É Vyasa quem toma a palavra:

*Eu acho que é uma ferramenta que pode nos auxiliar no trabalho com a História. E pensando no dia a dia: a gente faz um monte de coisas no computador, olha e-mail. E na sala de aula você abre o livro e fica lá falando, falando e os meninos também fazem isso. Entram no Orkut, MSN, e mexe e aí você não consegue fazer essa associação. E trabalhando aqui com o grupo, a gente consegue pensar o uso do computador para o Ensino de História. E atrai muito também. Porque, o tempo todo, os alunos ficam perguntando qual a utilidade de estudar História. Eu fico até pensando o que eu vou responder para esses meninos... A gente fez História gosta e tal... Associar a História com coisas que chamam atenção... O computador, todo menino usa e gosta. Praticamente todo menino. Claro que tem os que não têm, não usam, não gostam. Mas, na maioria, todo menino gosta. Eu acho que o computador é uma ferramenta que pode fazer com que eles se interessem (Vyasa).*

*Eu acho que o aluno em contato com o computador passa a ter um papel mais ativo. O legal do grupo é isso. Os professores vieram, se reuniram e estão procurando e a partir disso tentando colocar em prática também. Levamos os meninos ao laboratório, João falou de sua experiência no telecentro, Heliane, Pedro também, e pode ser que a partir daí a gente motiva. Por que não adianta nada a gente ficar falando o tempo inteiro. As pessoas têm que ver. Talvez nós sejamos os*

*multiplicadores, mostrando que é possível. E aí... Olha que legal conseguiram levar os alunos (...)* (Vyasa).

Como vimos, Vyasa vê o uso do computador pelos alunos como um meio de auxiliar na criação de sentido para se estudar História, pois por meio deste instrumento, os alunos podem ter acesso a diversos meios de informação, interação, comunicação entre outros.

Mariano problematiza a questão focalizando a formação dos professores para essa nova demanda educacional:

*Em relação à proximidade ou não dos professores com a tecnologia, esta relação tem mudado e mudado rapidamente. Então, por exemplo, em 2003, a gente tinha um projeto aprovado pela V. que era de trabalhar com uma ação multiplicadora nas escolas. O projeto acabou não indo pra frente porque quando a verba foi liberada, era uma verba para as escolas estaduais e municipais. E aí como a gente iria fazer formação para as escolas estaduais? Não tinha como.[...] Hoje o quadro é completamente diferente. Tanto que estamos aqui. É uma realidade. Tem um grupo aqui pensando nas coisas que ele quer pensar. Esta mudança em direção à aproximação das tecnologias está sendo muito grande e rápida. Até mais do que a gente esperava. Falta formação? Falta. Mas a gente tem que começar a pensar. Isso aqui (referindo-se ao grupo) é formação? É. Outro tipo de formação daria certo? A gente não sabe. Porque o que as pessoas enxergam: eu tenho que aprender a ligar o computador, mandar e-mail. E aí a gente não aproveita as outras potencialidades que o computador permite. E quando eu penso nisso, eu penso diretamente na internet. E aí vem a questão da pesquisa, a questão da produção e, conseqüentemente, a ideia de produção e pesquisa, a gente chega à ideia da autoria. Em relação à interatividade, eu fico pensando: como é que é a pesquisa na internet, a produção na internet e a autoria na internet. Como é a interatividade via internet no Ensino de História. Eu fico pensando nestas questões e este grupo de certa forma está começando a dar respostas aqui. Como é isso dentro de sala de aula. O grupo está dando respostas muito significativas. Eu acho que nosso grupo vai sedimentar muitas coisas e as pessoas vão partir daquilo que produzimos pra frente. Aí não tem mais que começar do zero. Por exemplo, pensar como é que eu vou organizar minha turma... Não vamos precisar começar do zero porque temos relatos de experiências. O Herbert compartilha suas experiências o tempo todo! Conta sobre a organização da turma para poder trabalhar na sala de informática, como o planejamento a priori é importantíssimo. Então, isso é o que eu fico o tempo todo pensando. Qual é o impacto deste conhecimento todo que estamos tendo acesso lá na prática de sala de aula. Nós estamos dando respostas pra isso. E vamos dar outras respostas. E às vezes daremos muitas respostas para a mesma questão. Eu acredito nisso. Não tem uma resposta só. Vai haver muitas respostas. E as pessoas poderão navegar nestas opções aí. Eu acho que é um pouco isso que precisamos pensar. Não é só tecnologia para o Ensino de História. É para o ensino como um todo. Como isso se reflete no Ensino de História... Aí entra a nossa especificidade. Como nós vamos aproveitar os conhecimentos prévios dos alunos tanto em relação à tecnologia como na História para, a partir daí, desenvolver pesquisa, desenvolver produção, autoria, a aprendizagem situada, o trabalho em núcleos... eu fico pensando no trabalho que a Escola da Ponte desenvolve. As informações que eu tenho de lá, que vão além de Rubem Alves, é que eles se organizam em grupos de pesquisas o tempo todo. Os alunos ficam de oito da manhã às quatro da tarde trabalhando em grupos. Os grupos de pesquisa podem ter meninos de diversas idades, temas diferentes. Eu fico pensando neste universo. Como que a gente pode associar tecnologia e Ensino de História e tentar avançar em questões antigas nossas em relação ao ensino, que é,*

*por exemplo, como o aluno pesquisador... Eu acho que isso é perfeitamente possível (Mariano).*

*Fico pensando sobre a questão da certificação. Sujeito trabalhando em determinado ofício e ele é certificado. Pelo saber, pelo trabalho, pela experiência. Aí eu fico pensando nesta informação em nossa realidade. Alguns alunos nossos dominam muito bem esta questão tecnológica, conseguem buscar várias coisas simultaneamente e, no entanto, o sistema de avaliação é extremamente 'travado' em relação a isso. Na verdade a palavra não é 'travado'. O sistema de avaliação está indo para um lado e a aprendizagem está indo para outro lado. Está totalmente desconectado. Eu vi isto, por exemplo, em minha casa, o meu filho liga o computador com uma facilidade, e faz mil coisas ao mesmo tempo. Falta um pouco a reflexão, a leitura com atenção. Eu falo para ele: pára, lê com atenção, vê o que está sendo pedido. Os jovens também estão ficando sem paciência. A simultaneidade está criando a ideia de que tudo é rápido demais, acelerado, e ao mesmo tempo. E quando a pessoa fica diante de uma prova gera um stress ou ele responde rápido por que tudo dele é rápido. Você vai aplicar uma prova aqui na escola e os meninos querem se ver livres da prova o mais rápido possível. Não têm aquela paciência que nós cultivamos. Nosso aprendizado foi um aprendizado da leitura, do texto da biblioteca. Esta é uma reflexão interessante que precisamos fazer. O mundo está muito rápido e é necessário parar, refletir, pensar. A sociedade está indo muito rápido em algumas coisas e pode se dar mal em outras. Por outro lado, a sociedade tem algumas habilidades que não estão sendo aproveitadas pelo sistema. Se você aplicar uma prova formal para um 'cara' que domina um monte de coisas, você está avaliando apenas um lado deste 'cara'. Não está sendo considerado um monte de outras habilidades que ele tem. Eu dei ano passado um depoimento de aluno de inclusão e este ano eu tenho outro exemplo (...) Está fazendo a 5ª série pela segunda vez porque não reuniu habilidades e os professores não aprovaram sua aprovação. Lá no computador ele está vibrando. Ele entra em programas, ele joga, ele escreve, ele sabe sair e entrar (referindo-se a sites) aonde ele quiser. Estas são habilidades. Este aluno pode ser certificado? Está na hora de a escola começar a pensar nisso. Na certificação digital também. O sistema vai ter que se adequar a isso. Este aluno pode se dar bem em uma fábrica que use computadores. Ele não está tão fora assim não. Há dez anos antes ele estaria totalmente fora, mas hoje ele está incluído. A gente vai ter que começar a propor isso para o sistema. Eu concordo com a fala do João, que estamos mostrando pouco. Está na hora de nosso grupo começar a mostrar mais o que estamos fazendo. Quando minha colega da tarde, nós fizemos especialização juntos, quando ela faz um trabalho e ela chega pra mim e pede opinião e eu dou uns 'toques' e a gente acaba trabalhando juntos, eu estou colocando um conhecimento que eu aprendi aplicando em um trabalho coletivo. A gente poderia fazer isso em um grupo maior da escola. Quem sabe a escola Eleonora não pode ser... a gente pode propor para o ano que vem um seminário tecnológico na escola. Relatos de experiências de uso da tecnologia aqui. E nosso grupo hoje em dia tem condições de organizar um seminário de qualidade (Herbert).*

*(Em relação ao caso do aluno de inclusão) Não estou falando que devemos considerar só as habilidades digitais, é pensar o seguinte: em que momento em nossa ficha de avaliação nós professores colocamos lá que o aluno sabe mexer no computador, tem outras habilidades? (Herbert)*

*Herbert, você que trabalha com os meninos no laboratório... os alunos ficam motivados com a tecnologia e muitas vezes desinteressados pela História. Você acha que, com o uso da tecnologia, poderíamos fazer os alunos ficarem mais motivados também em aprender a História? (Vyasa)*

*É difícil fazer essa leitura... Por eu gostar muito do que eu faço, eu adoro, eu acredito que sim. Esse vínculo a gente pode perceber em alguns momentos. Quando a gente fez aquele trabalho (referindo-se à sequência didática feita com o Mariano e a Vyasa) e os alunos deixaram os depoimentos no blog, eles deixaram isso claro no blog. O vínculo que a tecnologia promove é fantástico. Eu não faço um trabalho tão permanente assim. Eu não insisto tanto. Eu poderia usar mais a tecnologia. Falta um pouco para gente, tempo para planejamento. Planejar é um negócio super interessante. Planejar sozinho é uma coisa. Mas em um grupo é outra coisa. Quando sentamos pra planejar aquele trabalho, em questão de menos de 2 horas a gente planejou um trabalho. Eu tenho as manhãs em casa. Eu posso sentar para planejar. Mas é interessante ter a visão do outro. É importante alinhar as ideias. O planejamento coletivo é muito mais interessante. A gente poderia até usar um tempo aqui no grupo para planejar mais. Fazer planejamentos mais constantes (Herbert).*

*Eu estava pensando aqui na questão do papel do computador no Ensino de História. Colocamos aqui várias possibilidades, como a pesquisa, por exemplo. Estou fazendo um trabalho com alunos de 11 anos sobre a chegada dos europeus na América. Estou usando as ferramentas da mídia, filme, algumas cenas que eu selecionei para trabalhar com os alunos. Eu tive o cuidado de levar para os alunos, de conversar com eles anteriormente sobre o que é um filme, será que aquela imagem está aparecendo de graça? Por que ela aparece? O que está por trás daquela cena? A questão da direção do filme, a questão dos recursos que são usados para construir o filme... e o interessante é que uma das questões do roteiro de estudo que fiz para os alunos foi essa: 'que recursos o diretor usou para mostrar as atitudes de Colombo e a tribulação ao chegar aqui na América?'. Os alunos destacaram a música. Tem uma intenção da música ali. Eu fiquei muito feliz porque os alunos captaram bacana. Perceberam que, além da imagem, tem a questão da música (...) A História chama para a reflexão dos usos. O uso problematizado. Vai ser minha primeira experiência mais sistematizada. Fico pensando que a mesma coisa que fiz com o filme eu posso fazer no laboratório. Problematizar um pouco a questão da internet. E aí entraria um pouco no que nós professores de História, historiadores, sempre colocamos isso, a questão da História problema. Inspirando-me em Paulo Freire, na verdade, o computador é uma criação humana, então provavelmente trabalhar o Ensino de História usando uma ferramenta construída por sujeitos históricos. Eu pensaria agora o papel do computador na dinamização e que é uma ferramenta que contribui com os alunos. Usar imagens, iconografia...(...) O computador possibilita...tem um alcance maior. A internet é uma ferramenta que está colocada hoje, que contribui (João).*

*Um ano e meio é muito pouco se comparado à experiência de vida e experiência profissional de cada um... Como ele poderia contribuir para o desenvolvimento profissional?(Andréia)*

*Me inspirando em Paulo Freire, ninguém aprende sozinho. Nós aprendemos em comunidade. O nosso grupo sinaliza que estamos caminhando na construção de uma sociedade mais coletiva, menos individualista. Mais altruísta e menos egoísta. O nosso desenvolvimento profissional, ele tem que ser visto a partir do 'nosso' e não do 'meu'. Eu acredito, desejo e tenho esperança de que é coletivamente que vamos construir. Como diz Paulo Freire, prefiro errar em grupo a errar sozinho. Esta é minha frase também. Comungo com ela e busco fazer assim (João).*

*Nesta altura do campeonato, eu não sei dizer se quando estou pensando sozinho estou pensando sozinho mesmo... Sinceramente eu não sei mais... Eu não sei mais quando estou escrevendo uma coisa que é pensamento meu ou se eu estou na verdade dando continuidade ao que o grupo tem pensando e que eu estou fazendo parte. Acho que devemos refletir um pouco mais sobre a formação dos professores... Vamos*

*retroceder um pouco mais. Quando a Sílvia falava de motivação. Alguém motiva o menino a pegar no lápis? Alguém ensina o menino a pegar no lápis? Alguém ensina para ele pegar assim... tem menino que escreve assim, tem menino que trava os dois dedos de trás. E eu fico pensando no computador. Do mesmo modo que a gente incorpora a prática de trabalho, de educação, de aprendizagem e ensino. Eu acho que a gente deve incorporar estas tecnologias. Aí eu não consigo ver muito esta diferença entre o ensino formal e o trabalho com as tecnologias. Eu não consigo ver mais esta separação. Porque isso faz parte do dia a dia. A nossa briga lá na SMED é para não haver cursos de informática mais nas escolas. Existe um momento que o laboratório de informática serviu para isso, para cursos de informática. Aí aparecia o professor de informática. E aí a ideia não é essa. A ideia que a gente acredita é que a informática está ali como uma ... eu não queria usar a palavra ferramenta não mais... como uma ferramenta para poder aprender História, Geografia, ter acesso a isso e aquilo esta é um pouco a ideia (Mariano).*

*Concordo com a Silvana que a questão da convivência, da motivação, de fonte de inspiração, ver o que o colega fez, isso é essencial e funciona. Andréia brincou no grupo virtual (E-group) com a palavra 'tirana' e eu retornei no e-mail que bacana neste grupo é que ele nunca foi conduzido. Ela dá uns 'toques' mas o grupo se dá 'toques'. Isso que é legal. A dinâmica que nós nos ofertamos aqui está contribuindo para nosso desenvolvimento profissional com certeza, porque nós estamos aprendendo um monte de coisas com a nossa convivência. Aprendendo a relacionar, ouvir, refletir sobre novas coisas, principalmente respeitar o ritmo de cada um. Respeitar opinião contrária. E isso é desenvolvimento profissional com certeza. Gostaria de comentar mais duas coisas. Uma é que a gente mesmo se preparando, planejando, a gente tem que estar aberto. Um dia desses uma aluna trouxe um pendrive pequenininho que eu nunca tinha visto deste modelo, e o computador que tem lá na multimídia é um Windows 98 antigo e o drive não reconheceu e aí a menina iria ficar frustradíssima se não abrisse o trabalho dela. Aí eu recorri ao menino do laboratório e o cabo da televisão não estava funcionando. Tentamos em todos os computadores. Um aceitou o pendrive, colocamos em cima da mesa do computador e a turma inteira ficou assistindo a apresentação da menina. A apresentação estava cheia de problemas de formatação, mas a aluna ficou feliz por apresentar. Eu já fiz isso em outras épocas, por causa de tempo eu não deixei o aluno apresentar. Ele ficou decepcionadíssimo comigo. A mãe dele brigou comigo, Herbert você era o melhor professor para ele e agora você acabou para ele porque você não deixou apresentar. Por causa da pressa. A turma da primeira aula não teve pressa, eu articulei o horário com a professora de Matemática, ela ficou com minha turma e eu fui para lá. Estava chovendo, os meninos passaram debaixo da chuva para não perder tempo e a coisa acontecer. Eles iriam embora sabendo que 'eu fiz e foi mostrado'. E outro (aluno) trouxe um DVD e a multimídia não tem leitor de DVD. A Júlia monitora do Labepeh estava acompanhando minha turma com um notebook na mão. Colocamos o DVD, mas não leu porque ele fez em uma versão mais nova. Nem levando o DVD dele para casa eu consegui ver. Esse não teve jeito mesmo. Mas eu tentei. Pedi para ele gravar uma versão mais acessível. Às vezes, mesmo que a gente planeje bem a coisa ela não acontece. Então tem que ficar bem tranquilo. Eu estou lendo um livro do navegador Amyr Klink se chama assim: 'cem dias entre o céu e o mar'. Muito legal o planejamento dele como ele se preparou para essa viagem. Em dois anos ele pensou em tudo. Mas algumas coisas ainda escaparam. Por exemplo, tinha umas ranhuras no barco dele que juntavam crustáceos e os tubarões começaram a juntar perto do barco dele. Ele planejou cardápio para todos os dias. Eu coloquei um textinho dele em minha prova. Para mostrar o que é viajar com planejamento e o que é viajar sem planejamento. E eu acho que é um pouco isso... estamos navegando neste oceano. Mas planejando. Nós temos alguns instrumentos de orientação, mas o maior instrumento de orientação somos nós. É o interno, a nossa*

*sensibilidade. Primeiro nossa condição de educador depois pensar nas outras questões (Herbert).*

*Eu não acho que tem essa separação: horário de estudo e horário de jogar. Aí é que o Marco Silva<sup>55</sup> discute a ideia de por que ele não gosta de chamar de ferramenta por causa do Chat. Ferramenta é o martelo... a tecnologia digital gera interface, gera relacionamento (Mariano).*

*Fomos à casa Fiat, me cadastrei e recebi um e-mail com uma palavra que achei fantástica. Casou com o que o João falou. Eles estavam fazendo um encontro de formação de plateia. Que é para preparar as pessoas para ouvir concerto. Eu acho que a gente tinha que pensar um pouco nisso. A gente vai ter que começar a pensar em formar o 'cara' para lidar com a tecnologia. A falta de planejamento pode ser na informática ou na sala de aula também. O problema da sala de informática - usando a metáfora que eu usei - é como se você estivesse entrando em um oceano sem fim. Na sala de aula, o livro já determina o capítulo, as perguntas, e aula já está planejada. Será que os professores estão dispostos a investir no planejamento? Será que todo mundo está com este olhar que todo aluno precisa aprender a sua matéria de forma qualificada e tal? É muito fácil reclamar, ninguém se interessa não quer saber de nada (Herbert).*

*A Andréia falou sobre o desenvolvimento profissional. Parece-me que tomar consciência de que lidamos com um processo anterior de nosso desenvolvimento profissional. Eu, João, e depois do coletivo. Muitos de nossos colegas foram formados por faculdades particulares e que o desenvolvimento da profissão tem uma grande predominância, intenção de atender as demandas de mercado e que ... Durante o meu curso de História pouco ou nada se falou... e depois... agora me tornei professor. Só posteriormente, quando fiz uma pós-graduação e a partir de 1995, eu passei a me engajar na Faculdade de Educação da UFMG é que me descobri: eu e as relações com os outros. De certa maneira, eu acho que esta formação influencia um pouco o uso do computador pelo professor. Eu falo por mim. Eu tinha uma visão do computador muito mecânica. O Herbert falou da questão do improviso que o laboratório sugere. Em minha escola, para muitos colegas, improviso é pecado mortal. Eventualmente isso faz parte. E isso está colocado em nosso desenvolvimento profissional. E até um tempo atrás eu também achava que improviso era coisa que não podia estar colocado. Mas faz parte! (João)*

*Como o exemplo do nosso grupo poderia ajudar outros professores a se desenvolverem profissionalmente, a se aproximarem do computador...(Andréia).*

*Eu retomo aquela ideia dos seminários. E a gente é que iria organizá-los. Contaria as experiências que já estão acontecendo na escola. São poucas, mas estão acontecendo para apresentar e de repente professores de outras escolas viriam apresentar também. Oportunidade de a gente fazer contatos, o que vocês acham? (Herbert)*

*Eu acho que este grupo aqui é um exemplo para outros de motivação e que temos o computador para nos aproximarmos. Podemos usar como exemplo. Eu estou me aproximando do computador por quê? Porque eu quero usar? Por que a Silvana quer continuar aprendendo? (Mariano)*

---

<sup>55</sup> Marco Silva é sociólogo, mestre e doutor em educação, professor da UERJ e da UNESA, desenvolve pesquisa sobre a interatividade aplicada ao ensino presencial e a distância, com desdobramentos nos campos da sociologia, da arte, do mercado e das tecnologias digitais.

*A motivação é um elemento que impulsiona o desenvolvimento profissional? (Andréia)*

*Claro. Se eu não tiver uma motivação por trás do uso, 'eu' vou ao computador olhar meus e-mails e pronto, acabou. Por que 'eu' vou navegar em um site de História? (Mariano)*

*Eu acho que o principal é motivar para formar um grupo, para pensar como a gente. O colega da Matemática ou da Ciência pode pensar: vocês estão discutindo História e como a gente pode fazer? A questão é montar um grupo do uso da tecnologia nas disciplinas. Pensar dentro de cada área (Herbert).*

*Sobre a questão de como nosso grupo pode contribuir para fomentar outros. Eu acho bacana que o Herbert colocou esta proposta de começar aqui na escola. Eu tenho que tomar certo cuidado... porque nós temos de ser estratégicos. Começar aqui eu acho uma estratégia super bacana. Gostaria de reforçar a ideia do Herbert de promover o evento aqui no Eleonora, promover seminários e depois do segundo ou do terceiro aí esta escola possa ser uma espécie de um centro de referência. E nesta caminhada de socialização de experiências, como estamos fazendo aqui agora, pela adesão voluntária, pelo desejo e aí partir destas experiências aqui do Eleonora, criar alguns parâmetros para que o Eleonora seja este centro. Trabalhar o desenvolvimento profissional a partir de pequenos núcleos. E quem sabe a Escola Eleonora, em relação à tecnologia, não pode chegar a ser uma 'Escola da Ponte' como a de Portugal? Vendo a médio ou em longo prazo, vejo nosso grupo como fundamental e importante até mesmo imprescindível que ele vá continuando (João).*

*A formação é um caminho, o seminário é outro caminho, eu acho que trabalhar, como o Herbert sugeriu, com professores de outras áreas é muito mais estratégico. É um trabalho para ser feito bem devagarzinho (Mariano).*

*Poderíamos, também, mas em outra etapa, dividir, por exemplo: o uso do computador com crianças, adolescentes, com a juventude. Não sei em que momento a gente começasse a ver outros horizontes, as especificidades do uso das TIC com esses sujeitos educandos (João).*

### **2.15. 16º ao 20º Encontros (sem a presença da pesquisadora)**

Durante o tempo em que estive ausente, acompanhei as discussões pelo *E-group*. Apesar de não ser objeto de análise, descreverei brevemente algumas discussões realizadas durante o primeiro semestre de 2009 e o que aconteceu após meu regresso, na intenção de reforçar o valor do que foi construído no grupo.

Como combinado no último encontro de 2008, Herbert ficou responsável por enviar sugestões de datas para os encontros e o grupo avaliaria a viabilidade delas.

*Pessoal, tudo bem? O que vocês acham de 7 de março? O mês de fevereiro está meio pesado, faltando professor na escola, eu acho que em março seria melhor para começarmos. O que acham? Abraços, (Herbert, EG 06/02/09).*

*Boa tarde gente! Herbert para mim é tranquilo dia 07/03. Abraço a todos (as) (João, EG 06/02/09).*

*Olá! Confirmado dia 07/03! (Vyasa, EG 06/02/09)*

Continuando a dinâmica que tínhamos e no intuito de potencializar as discussões, Herbert envia uma pergunta para o grupo:

*Pessoal, vou me arriscar a mandar uma perguntinha para o grupo: Quais as principais dificuldades que cada um de nós está enfrentando nesse início de ano nas escolas, especificamente no Ensino de História?(Herbert, EG 15/02/09)*

*Ei pessoal. Bem, o que tenho notado, fato comum em todos os anos, é que os alunos parecem não ter estudado História no ano que se passou. Não se lembram de nenhum tema ou conteúdo (pouquíssimos), pelo menos não verbalizam isso, com raras exceções. O que será que fica ou poderia ficar marcado no Ensino de História? Quais reflexões poderiam ser mais relevantes? Um abraço (Silvia, EG 15/02/09).*

*Boa noite amigos/as da História! Primeiro quero dizer, Herbert, que a pergunta foi bem articulada. Gostaria de partilhar com vocês que troquei de escola, um desejo que acalentava há muito tempo. Agora sou professor de História do terceiro ciclo na E.M da Vila Pinho, no primeiro turno. O grupo de trabalho é muito acolhedor. Logo na primeira reunião pedagógica, ao distribuir as aulas, pude perceber o quanto a História ainda fica como disciplina à parte. O coletivo conseguiu assumir que a História tivesse apenas uma aula por semana em alguns dos anos do terceiro ciclo em 2008. Isso é muito sério. Ao começar as aulas de História com uma turma do segundo ano do terceiro ciclo, havia um grupo de meninos (as) que trabalhou todo o livro didático da sexta série e outro grupo que teve apenas uma aula por semana e trabalhou somente com a metade do livro. Pelo que estou observando, parece também que o livro didático é quase que o currículo praticado na História. Assumi neste ano a responsabilidade de trabalhar com os (as) meninos (as) do terceiro ciclo as chamadas aulas de informática. Neste sentido, a experiência com nosso grupo está sendo muito importante para mim. Estou construindo com os (as) educandos (as) um processo de relação mais educativa com o uso do computador e suas possibilidades nas aulas de História. Inicialmente programei com o estagiário trabalharmos com os (as) meninos (as) a História do computador para eles (as) saberem da historicidade daquela ferramenta. Estamos visitando o museu virtual da Universidade do Minho, está sendo muito bacana a experiência. Vou ficando por aqui, desejando a cada um de vocês uma boa semana. Abraços, (João, EG 15/02/09).*

*Ei, pessoal, As minhas dificuldades no turno da noite se assemelham às da Sílvia. Os alunos apresentam alguma dificuldade em demonstrar o que já sabem de História, passando a impressão de que não aprenderam. No caso do turno da tarde, recebi esse ano alunos muito bons (a maioria) em organização, cumprimento de tarefas e deveres de casa, porém com o conceito de História meio defasado, com dificuldade em se expressar usando os próprios argumentos, me dão a impressão de estarem meio viciados em copiar coisas, pois dois textos que eu entreguei eles perguntaram se era para copiar o texto. João, eu também já iniciei com três turmas no laboratório de informática pesquisando sobre a Grécia Antiga. Essa questão que você coloca sobre a redução das aulas de História é muito séria e compromete totalmente o trabalho. Eu sei disso, porque ano passado no Eleonora à noite eu fiquei com 1 aula e o restante do tempo na coordenação. Não foi nada bom. Abraços (Herbert, EG 16/02/09).*

*Herbert e Pessoal. Estou trabalhando pela manhã na EMPEP. Faço parte de um bloco que tem 3 turmas de meio do 3º ciclo e 3 de final do 3º ciclo. Os alunos de meio de 3º ciclo são organizados (não todos, é claro) e quando conversamos sobre História, percebo que há interesse e conseguem formular e responder questões. Então parabéns a você, a Heliane e ao Pedro. No entanto, os alunos de final de 3º ciclo estão muito desorganizados e sem referências sobre História. Tiveram uma trajetória muito complicada, sem rotina de estudos e pelo que me parece, somente em 2008, passaram por 4 professores. Fico por aqui. Abraços (Mariano, EG 16/02/09).*

*Mariano, na verdade a questão é outra. Esses alunos (as) do meio do 3º ciclo na verdade são parentes daqueles seus antigos alunos de 5ª série. É a convivência, entendeu!? Brincadeiras à parte, a verdade mesmo é que vai ser ótimo para as turmas desse bloco a sua presença na área de História. Haverá com certeza um processo de continuidade para aqueles já engajados nos estudos históricos e o começo de envolvimento para aqueles meio perdidos. Devo confessar que já tive turmas complicadas, mas, igual às duas "6ª" séries do ano passado... raríssimos eram os dias onde havia real e proveitosa interlocução entre eu-professor e eles - alunos. Nunca vi tanto dispersos juntos. Parecia uma seleção! Abraços (Pedro, EG 16/02/09).*

*Sabe o que é difícil nas aulas de História, principalmente para os anos iniciais de ciclo? É criar um elo de significados dos conteúdos com a vida de todos os estudantes. É uma questão que vai ao encontro do utilitarismo, porém como seduzir alunos com temas como neandertais, pedra lascada, vassalos e suseranos, por exemplo? Para quem gosta e se interessa pelo assunto, ótimo. Boa parte dos textos cai bem. E aqueles que chegam a ter ojeriza da História? Tenho optado pelo lado lúdico da coisa. Atividades que colaborem ao menos para a fixação de conceitos. Não sei se estou sendo pouco ambicioso, mas ficarei feliz como professor, se meus alunos se lembrarem pelo menos o significado e a localização histórica de termos como os citados acima. Acho que estou ficando velho e acreditando que aprofundamento das discussões históricas deve ficar a cargo do ensino médio. Empurrando responsabilidade para os outros lá na frente? Não sei. Tem também a questão da maturidade dos alunos... Bom toda essa discussão dá uma dissertação de mestrado. Herbert, obrigado pela pergunta. Abraços (Pedro, EG 16/02/09).*

*Este início de ano está puxado. Estou trabalhando em outra escola à noite e tive que pegar mais de um conteúdo para completar a carga horária. Estou trabalhando até com inglês para o EJA. Isso demanda bastante tempo para elaboração de atividades e estudos. Mas está legal! Não poderei comparecer ao nosso encontro, pois tenho sábado letivo em 07/03 na outra escola. Mas a gente se fala. Abraços em todos e uma ótima semana (Heliane, EG 02/03/09).*

*Andréia e pessoal, o próximo encontro será no sábado, 07 de março às 8 horas. Proponho que a pauta desse encontro seja o planejamento dos próximos (cronograma), a organização dos temas para discussão em 2009 e a retomada das discussões acumuladas pelo grupo em 1 ano e meio. Na reunião do Labepeh ficou combinado de assistirmos à nossa apresentação do relato de experiências no Diálogos. A Júlia deverá levar a fita. Mariano e Heliane não poderão comparecer nessa reunião. Gostaria que os outros professores confirmassem presença. Será no mesmo esquema, já pedi o café e cada um leva um agradinho pro lanche, ok? Conversei com a nova direção da escola que autorizou a cada um dos professores compensar o sábado em um dia de projeto na escola. Então, até sábado. Abraços (Herbert, EG 03/03/09).*

O grupo decidiu que, a cada encontro presencial, um dos integrantes produziria uma breve síntese do encontro e postaria no *E-group* para que eu pudesse acompanhar o andamento dos encontros presenciais.

Sobre o encontro do dia 07/03/09:

*Andréia e colegas, fizemos nossa primeira reunião de 2009 no sábado, 07 de março. A reunião começou com as apresentações, uma vez que estavam presentes a Júlia, Rita e a Araci, pela primeira vez em nosso grupo. A Rita é da escola Luis Gatti e membro do Labepeh e irá acompanhar o grupo, assim como a Júlia. A Araci veio dar as boas-vindas em nome do Labepeh. Confirmei a todos a autorização da atual*

*direção da EMPEP para a continuidade das reuniões e para a troca dos sábados de reunião por dias de projeto. Marcamos a próxima reunião para o dia 04 de abril. Em seguida, assistimos ao vídeo da nossa apresentação no Diálogos do Labepéh e, após, fizemos um pequeno debate dos temas levantados na apresentação. Foram apresentados os temas para discussão em 2009, mas não fechamos por onde começar. Eu acho que foi isso, fiquem à vontade para completar. Abraços (Herbert, EG 08/03/09).*

*Ei pessoal, bom dia! Faço minhas as palavras do Herbert quanto ao "nosso" dia. Gostaria de acrescentar dois detalhes. Primeiro, a sugestão do Herbert de que seja resguardado o momento "oficina" das reuniões, no laboratório de informática da EMPEP. E pelo que me lembro, para a próxima reunião teremos lido o texto "Memórias de pessoas, de coisas e de computadores". Não é isso? Um abraço a todos e todas. Inté! (Rita, EG 09/03/09).*

Herbert continua moderando o *E-group*:

*Ei, pessoal, eu estou achando o grupo meio parado. Vamos colocar alguma questão para discussão? Vale qualquer assunto, ok? Abraços (Herbert, EG 14/03/09).*

*Herbert e pessoal! Acho que esse ano começou muito apertado para todos. Mas acho ótima a ideia de continuar colocando questões para nos instigar (João, EG 14/03/09).*

Nos dois primeiros meses, as interações no *E-group* estavam bem escassas e Herbert tentava motivar o restante dos integrantes. Como ninguém se manifestou, resolvi postar uma pergunta retomando a discussão sobre os museus:

*Ei pessoal! Começo com uma pergunta então... Estou visitando muitos museus... e fico pensando: uma visita a um museu fala por si só ou só é válida quando há professores guiando os alunos e fazendo uma re-interpretação dos objetos? Abraços! (Andréia, EG 15/03/09)*

*Ei Andréia e Colegas. Como vão todos? Vou arriscar a resposta... Acho que vou ficar bem sobre o muro. Acredito que as duas formas de contato com o museu são muito interessantes. Quando vamos a um museu sem a presença de um professor (professor, guia, monitor), ficamos diante de possibilidades de leitura dos objetos a partir de nossas vivências. A interpretação e a reinterpretação do que vemos acontece a todo o momento. Voltei a Sabará recentemente, depois de saber que a Igreja Nossa Senhora do Ó (não é museu, mas o exemplo serve), é uma igreja construída por mulheres (algumas pagaram e outras trabalharam) que tinham intenção ou dariam a luz, e meu olhar para aquela bela igreja foi outro. A visita com o professor não impede as leituras livres. O professor tenta orientar um olhar, mas não tem como evitar interpretações e reinterpretações. Nessa visita as duas formas estão presentes. O que tentamos fazer é dar à visita uma intencionalidade que ultrapassa a livre leitura. Que de certa forma se entrelaça com um trabalho sistematizado que estamos fazendo. Para finalizar, o que nos falta é fazer como você Andréia: visitar muitos museus e levar nossos alunos. Abraços a todos (Mariano, EG 15/03/09).*

*Oi, Andréia e pessoal, Também vou me arriscar a responder. Nesses anos de magistério, visitei com os alunos, e também sem eles, vários museus. Em alguns deles a proposta é evidente. Você percorre os salões e se informa através daquilo que está escrito, através da sequência, do caminho percorrido. Eu vi isso na Casa Fiat que orienta um caminho, vi isso também na exposição de mapas e caravelas que houve no Palácio das Artes onde o caminho percorrido ensinava por si só. Já no museu da PUC e Abílio Barreto há necessidade de intervenção, pois a proposta nem sempre*

*está clara. Essa intervenção pode ser feita pelo professor ou por um guia do museu. Eu penso que essa necessidade de intervenção varia conforme a maturidade e o conhecimento dos alunos. Nas séries iniciais, esse acompanhamento é sempre necessário. Ei Silvana, gostei de sua entrada no espaço virtual. Pedrão está meio sumido. Abraços, (Herbert, EG 15/03/09).*

*Olá Andréia e colegas, acredito que, para uma visita técnica com alunos, é necessária a intervenção de um professor ou um monitor, pois se deixar muito solto os alunos acabam não percebendo a importância do acervo. Por exemplo, semana passada levei os alunos de 5ª série ao Museu Abílio Barreto e dividimos os alunos em duas equipes. A minha equipe fez um trabalho super bacana sobre um olhar diferente no museu. Lemos juntos uma cartilha sobre o bonde em BH e descobrimos juntos vários detalhes da época: propagandas que estavam afixadas no bonde, material, cor, passagem, etc. A outra equipe foi para outra sala com a monitora que explicou sobre a história de BH e como a cidade foi construída. Achei válido! Percebi que os alunos gostaram. Abraços (Heliane, EG 16/03/09).*

*Olá pessoal. Acho que a validade de uma visita a um museu não passa necessariamente pela orientação dos alunos e pela reinterpretação dos objetos. Num certo sentido, a visita pode valer por si só. A bem da verdade, acho que o estranhamento/ encantamento dos sujeitos diante da exposição, do espaço, da disposição cênica (luz, fundo musical, etc.) toca mais que quaisquer explicações. Me lembro de peças vistas, do tratamento dado ao seu entorno, mas não do que li/ouvi a seu respeito. Sinto isso, sobretudo quanto à exposição da Arte Negra, acontecida no Palácio das Artes e quanto ao Museu de Petrópolis. Ouvi a explicação no fone de ouvido só por ouvir. Estar de pantufas nos salões pisados pela Princesa Isabel me falava mais do segundo império que o áudio. Acho que a visão é o sentido que fica aguçado numa visita a um museu; a audição fica, neste sentido, em segundo plano. Então, pensando nos alunos, não que se deixe de lado a orientação a eles, como visitantes, ou a condução de seu olhar sobre a ressignificação dos objetos. Mas que esta seja breve, sucinta, ou que sejam orientados a perguntar sobre o que lhes interessar. Acho que devem se sentir "livres" para serem atraídos pelos objetos em exposição. Em sala de aula, podem ser feitos comentários mais densos e "conclusivos". Um abraço a todos, (Rita, EG 18/03/09).*

No final de março, as interações retomam a sua frequência habitual. Herbert e Mariano destacam o papel do espaço virtual em nosso grupo.

*Andréia e pessoal, agora o grupo anda ligeiro no virtual. Muitas questões são resolvidas no E-group, algumas de ordem prática, como a que horas reunir, o que levar de lanche, qual é o roteiro da reunião, etc., outras de ordem conceitual, como essa agora, ou sobre Webquest ou sobre a prática pedagógica. Outro ponto positivo que vejo nas listas de discussão é o seu caráter democrático, pela oportunidade de todos se expressarem livremente e serem ouvidos pelos demais. Concordo com a Andréia quando ela diz que essa ferramenta foi essencial para a consolidação do nosso grupo, pois ela nos aproximou. Abraços, (Herbert, EG 21/03/09).*

*Andréia e colegas...Concordo com o Herbert e gostaria de acrescentar algumas coisas (.1)-o grupo virtual possibilita reflexões mais profundas: há um tempo para planejar as respostas. Há um tempo para escrever e, novamente, refletir sobre o escrito. Esse tempo faz muita diferença no debate. Daí eu acreditar que há aprofundamento. Não estou querendo dizer com isso que esse debate é melhor do que o outro, o presencial. Mas é diferente. O outro debate também tem a sua importância: o olho no olho, as interações, as sensações, o corpo falando (e às vezes de modo antecipado)(.2)-o grupo virtual nos possibilita entender bem uma das potencialidades da internet: a autoria. Quanto conhecimento já produzimos nesse*

*grupo. Nós não vamos escrever um livro? O grupo virtual tem dado um caldo muito bom para pensarmos no livro (.3)-o grupo virtual é articulador. Essa perspectiva que o Herbert apontou: organiza o trabalho e nos articula no campo conceitual. Eu apontaria ainda uma terceira linha: ele me lembra do compromisso que assumi com todos vocês e me possibilita participar com o tempo que tenho (Mariano, EG 22/03/09).*

*Herbert e Colegas. Já que vamos conversar sobre blog no dia 4, que tal começarmos discutindo a qualidade dos servidores que hospedam blog. Qual deles é o mais interessante? É o UOL (zip.net)? É o Google com o Blogger (blogspot)? Tem outro? Quais critérios utilizamos para avaliar a qualidade de um blog? Abraços a todos (Mariano, EG 29/03/09).*

*Mariano, suas questões são bem pertinentes. Eu entendo que os critérios para avaliarmos a qualidade de um servidor que hospeda um blog são a facilidade de acesso pelos usuários, facilidade de criação e atualização pelo dono do blog, capacidade para inserção de imagens e textos, opções de modelos, entre outros. Eu tenho blogs no UOL e no Google, mas sei que é possível fazer em outros servidores, como o IG. Para criar o blog, eu acho mais interessante o do google, por ser mais rápido. Mas, nos outros quesitos eles são semelhantes. Eu acho que uma boa pesquisa para o grupo é descobrir os vários servidores que oferecem esse serviço. Abraços (Herbert, EG 30/03/09).*

Sobre o encontro do dia 04/04/09:

*Colegas, a reunião do dia 04 de abril aconteceu com a presença do João, Mariano, Vyasa, Pedro, Silvana e Herbert. Ela iniciou com os informes passados pelo João sobre a reunião do Labepeh no dia anterior. Em seguida, passamos a discutir o texto: Memórias de pessoas, de coisas e de computadores: museus e seus acervos no ciberespaço, das autoras Inês Gouveia e Vera Dodebei, com destaque para a "falsa" oposição entre o real e o virtual, com o virtual apresentado pelas autoras como uma das dimensões da realidade. Após a discussão, foram feitos os relatos de experiência do uso da informática na aula de História pelo Mariano, Herbert e João. Os três apresentaram o que já foi trabalhado em 2009, utilizando a informática. Por último, fomos à sala de informática e fizemos uma oficina de blogs. Como resultado, dêem uma olhada nos links abaixo: Blog da Silvana: <http://silvanahistoria.blogspot.com> Blog do Pedro: <http://pedrosa-filistoria.blogspot.com> Blog do João: <http://andrade68.blogspot.com> Blog do Mariano: <http://morrodeminas.blogspot.com>. Nossa próxima reunião será no dia 16 de maio. Abraços (Herbert, EG 06/04/09).*

*Obrigado, Andréia e Herbert pelos "toques". Andréia, eu não sou resistente, talvez um preguiçoso digital! E que negócio é esse de "inserir o link do blog que GOSTASTES"? Ora, pá! Já estas a falare e escrever como uma autêntica lusitana? Viva a terra de Camões! Abraços (Pedro, EG 16/04/09).*

Heliane compartilha as atividades desenvolvidas com a 5ª série.

*Olá Colegas! Tudo bem? Como estou na fase de elaboração de provas, correção e também preparação de aulas, aproveito para compartilhar com vocês minhas atividades. Este ano estou trabalhando na EMPEP com 5ª séries e o assunto atual é Pré-História. OK?Abraços! (Heliane, EG 25/04/09)*

*Ei, Heliane, Valeu pelas dicas, as atividades na informática estão muito legais, aposto que os meninos vão adorar. Vou utilizar também, ok? Abraço (Herbert, EG 27/04/09).*

Sobre o encontro do dia 16/05/09:

*Andréia e colegas, Na reunião do dia 16 de maio discutimos os seguintes assuntos: 1- Mariano apresentou a proposta que iremos defender na assembleia do PAP (Projeto de Ação Pedagógica) da EMPEP, que trata de uma formação em juventude e tecnologias. É um projeto voltado para a formação do professor em encontros mensais e também o desenvolvimento do trabalho com os alunos. Ainda sobre o PAP., Silvana propôs estudarmos a possibilidade de utilizarmos a verba, nos próximos anos, para subsidiar pós-graduação de professores. 2- Discussão e deliberação sobre a entrada de novos membros no grupo. Herbert apresentou a solicitação da professora de História do Colégio Municipal Belo Horizonte, Fátima, de fazer parte do grupo. O grupo discutiu e deliberou convidar a professora para a próxima reunião. Sobre a proposta de convidar a (as) professora (s) da Escola Mariano de Abreu para participar do grupo, Rita apontou que o Labepeh enxerga o grupo com o multiplicador e pode acompanhar o Ensino de História nas séries iniciais. A professora Aparecida será convidada a participar da próxima reunião. 3- Foi feita a proposta e o grupo aprovou tentar participar do Perspectivas em Uberlândia, em novembro de 2009, com uma comunicação sobre o grupo e seus trabalhos. 4- Sala de informática. Na parte prática da manhã, foi construído o blog Ensino de História e tecnologias que deverá ser alimentado pelos membros do grupo (Vou mandar emails para cada um do grupo com as senhas e o passo-a-passo). 5- Próxima reunião: 20 de junho. Notícia boa: Silvana está desenvolvendo um trabalho na informática com seus alunos da manhã. Abraços (Herbert, EG 19/05/09).*

Sobre o encontro do dia 20/06/09:

*Andréia e colegas, fizemos nossa reunião no dia 20 de junho com a presença de Mariano, Herbert, Pedro e Silvana pela EMPEP, Rita, João, Fátima e Elisângela (bolsista do Labepeh). A reunião teve início com os informes sobre os contatos feitos com as professoras Fátima, do Colégio Municipal Belo Horizonte, que a partir dessa data irá participar do grupo e Aparecida, da Escola Estadual Mariano de Abreu, que não pode comparecer, mas irá fazer parte do grupo também. Antes de irmos para o laboratório, fizemos uma discussão sobre experiências de Ensino de História com o uso do computador. Silvana fez relatos, Mariano, Fátima e Herbert também relataram atividades. Rita falou de uma estratégia que tem usado, que é fazer uma turma apresentar trabalhos para outra. Mariano sugeriu criarmos sequências didáticas para o uso de todos. O texto proposto para a discussão foi encaminhado para a próxima reunião e para o grupo virtual. Em seguida, fomos ao laboratório visitar o site do Arquivo Público de Belo Horizonte e conhecer os cadernos de História dos bairros. O link é: <http://www.pbh.gov.br/cultura/arquivo> Próxima reunião dia 22 de agosto (Andréia já estará conosco?). Abraços e boas férias para todos (Herbert, EG 21/06/09).*

Sobre o encontro do dia 22/08/09:

*Andréia e colegas, Conforme combinado, repasso as discussões e decisões do grupo da última reunião do dia 22 de agosto de 2009. A reunião marcou o retorno da Andréia à coordenação do grupo. Andréia iniciou dando dois informes, o primeiro é que será expedido um certificado de autoria no artigo apresentado em Portugal, o segundo é o encaminhamento de um certificado pelo Labepeh do grupo de História da EMPEP. Está sendo elaborado um projeto, mostrando os resultados e avanços do grupo e será solicitado um certificado de 320 horas. Em seguida, decidiu-se pela gravação das próximas reuniões com o objetivo de facilitar a análise da caminhada do grupo. Nesse ponto, foi combinado que iremos autorizar as gravações apenas com esse objetivo, sendo que utilizações futuras com outros objetivos deverão ser novamente autorizadas. Em seguida, foi discutida no grupo a ideia da produção de*

*sequências didáticas com o uso da tecnologia. A discussão girou em torno da definição de temáticas, preparação e aplicação das sequências. Foi definido que iremos trabalhar com o Ensino Fundamental e com o ensino regular. No próximo encontro e, antes, no grupo virtual, cada um irá trazer suas demandas de temas e o planejamento de atividades utilizando as tecnologias. Cada um irá expor o seu tema por um tempo (por ex. 40 minutos) e o grupo irá interferir no planejamento, sugerindo atividades e estratégias. Andréia apresentou uma apostila do Governo Federal chamada Tecnologias na Educação: Aprendendo e ensinando com as TIC e falou da necessidade de buscarmos referências teóricas para o nosso trabalho. No final Andréia e Rita relataram o Fórum de Literacia de Portugal com um breve relato das apresentações. Próxima reunião 19 de setembro. Abraços (Herbert, EG 24/08/09).*

Entendo que tenhamos construído um sentido original para o conceito de colaboração em nosso grupo, na medida em que o compreendemos como uma ‘igualdade entre distintos’. Reconhecendo nossas diferenças e valorizando-as como fonte de aprendizagem para o grupo, passamos a respeitar o papel de cada ‘colaborador’ em seu ritmo, a seu modo e dentro de suas condições. Nesse processo de busca voluntária e comprometida por um objetivo – no caso, a inserção reflexiva, crítica das TICE no Ensino de História – todos participávamos de formas diversas. Cada um sabia da importância de seu papel e também de suas possibilidades e limitações. Eu tinha mais tempo e facilidade de acesso a materiais e textos; logo, era natural que eu fosse a maior responsável por essa tarefa. Isso, entretanto, não significava que os professores não assumissem também essa tarefa. Cada um contribuía à sua maneira.

Nessa investigação, tanto os professores quanto eu fomos transformando nossa forma de participar, tornando-nos mais ativos e críticos, passando a integrar-nos mais ao processo e a atuar como participantes do grupo.

As características pessoais dos participantes e a própria dinâmica do grupo tornaram o processo suave. Entretanto, reconhecemos que estabelecer um ambiente colaborativo é um desafio. Como qualquer proposta de trabalho interpessoal, trabalhar com os outros requer comunicação e disposição para negociar, além de envolver emoções e sentimentos.

Como nas investigações de Goldstein (2002), Costa (2004), Ferreira (2004), vivenciamos, em nosso grupo, uma experiência na qual os distintos saberes – da escola e da universidade –, cada qual com seu valor, se combinaram, permitindo a construção de um novo conhecimento. Gradativamente, diluímos rótulos e estereótipos relacionados ao *status* do professor da escola e do professor da universidade; do professor da escola que não lê artigos acadêmicos por não ser capaz de fazê-lo e/ou por não considerá-los relevantes para sua prática, e do professor da universidade que não é capaz de compreender o contexto da escola pública e de se relacionar com suas dificuldades, dada sua distância dessa realidade. Em nosso grupo, lemos textos variados – de artigos de revistas acadêmicas a trechos de teses de doutorado –, mobilizados pela

relação que se podia estabelecer entre cada um deles e os saberes dos professores e sua prática. Acredito que o contraponto oferecido pelas diferenças beneficiou a todos nós.

O processo vivido pelo grupo reforçou nossa ideia de que a formação é mais significativa quando se dá por meio das demandas do grupo, cujos sujeitos que o compõem se transformam em protagonistas de ações de seu próprio desenvolvimento profissional.

## CAPÍTULO VI

### ANÁLISE DOS DADOS

No capítulo ‘O processo vivido pelo grupo colaborativo Ensino de História e TICE’ descrevemos minuciosamente cada encontro, assim como o processo de planejamento deles. Naquele momento, ressaltamos algumas características desse processo que foram se construindo como essenciais e contribuíram para que o grupo permanecesse por tanto tempo (e ainda continua se encontrando), sustentado não apenas por interesses profissionais comuns, como também por um conjunto de valores, gestos e sensibilidades que estreitaram os vínculos afetivos do grupo.

Como ocorrido na pesquisa de Costa (2004), também percebemos que o desejo de utilizar as TICE, a possibilidade de refletir sobre a própria prática docente com a colaboração de outros professores e de um pesquisador foram motor fundamental na constituição do grupo de trabalho.

Analisamos os dados coletados (transcrições, notas de campo, observação, questionários, e-mails, textos produzidos pelos professores), a partir de uma perspectiva qualitativa interpretativa, com o intuito de buscar respostas para nossas questões de investigação:

- Qual o papel das TICE, no contexto de um grupo colaborativo, no desenvolvimento profissional de professores de História?
- De que maneira a inserção e a utilização das TICE poderão repercutir na forma como o professor de História se desenvolve profissionalmente?
- Em que medida o grupo colaborativo pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores de História?

No processo de análise dos dados realizamos um esforço em desenvolver uma triangulação de informações de naturezas diversificadas (E-group, Equitext, observação, questionário, entrevista).

A análise dos dados não é um procedimento que se restringe a uma determinada fase da pesquisa. Na verdade, ela permeia todo o processo, da elaboração dos instrumentos às primeiras leituras de cada material coletado, bem como na fase final, de análise do material como um todo.

Procuramos mergulhar nas informações coletadas, chegando a uma espécie de ‘impregnação’ do seu conteúdo (MICHELAT apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Anotamos elementos que pareciam

relevantes, procurando organizar os dados. Periodicamente, afastávamo-nos - quando realizávamos leituras, traduções de textos - para novamente retomar a análise e interpretação dos dados.

Considerar a análise, paralelamente à coleta de dados, é percebê-la como sistemática e compreensiva; ou seja, como uma reflexão contínua em que, embora os dados se encontrem divididos em unidades relevantes e significativas, não se pode perder a conexão com o todo.

Como afirma Tesch (1999), a marca da pesquisa qualitativa é o envolvimento criativo do indivíduo pesquisador. Manipular dados qualitativos durante a análise é uma atividade eclética; não existe um caminho 'certo' ou uma 'fórmula fixa'. 'É possível analisar qualquer fenômeno de mais de uma maneira', e 'cada analista qualitativo deve procurar seu próprio processo'. Os procedimentos não são nem 'científicos' nem 'mecânicos'; a análise qualitativa é 'qualidade intelectual'. Se, por um lado, não existem regras estritas que possam ser seguidas insensatamente, por outro, o pesquisador não está autorizado para ser ilimitadamente inventivo (TESCH, 1990, p. 94-95).

Nesse sentido, procuramos realizar a análise dos dados estabelecendo concomitantemente um diálogo tanto com a literatura de referência, buscando suporte teórico para os indícios que sobressaíam da análise dos dados, quanto com os dados apresentados sob a forma de discursos por vezes narrativos ou argumentativos.

Vale lembrar que, além de permitir a comparação por outros pesquisadores, a apresentação dos dados e sua análise reúnem um corpo de evidências que descrevem atributos próprios do grupo estudado. Ressaltamos, no entanto, que a generalização das conclusões aqui apresentadas, a outros conjuntos, deve ser feita com cautela, diante da particularidade da amostra.

## 1. **Caracterizando o grupo**

Quando conhecemos o grupo, verificamos que era formado por professores que, de modo geral, se empenhavam em se atualizar lendo materiais disponíveis, participando de cursos e congressos.

*Fiz uma pós-graduação e estudei metodologia do ensino superior com o professor L.na UFLA (Heliane).*

*Minha atualização é principalmente através de leitura. A coleção "educação em revista" da FAE tem me influenciado muito na discussão sobre educação (Mariano)*

*Artigos de revistas que falem sobre educação, leitura de jornal etc. Um livro chamado Alienígenas na sala de aula me chamou a atenção para algumas questões entre professor e aluno (Pedro).*

*Eu tento ler o que me chega às mãos e através de grupos de formação pela Internet e encontros de História da PBH, da UFMG e outras instituições (Herbert).*

A reflexão e a partilha de saberes entre os professores são fundamentais para o seu desenvolvimento profissional, o que reflete na melhoria da própria instituição de ensino. Hargreaves (2004) aponta o trabalho cooperativo e a discussão entre os profissionais como um componente fundamental para a superação dos problemas atuais de nossas escolas.

Nesse sentido, perguntamos aos professores: “Você costuma trocar ideias, conversar com seus colegas sobre o Ensino de História?”:

*Às vezes. Trocamos atividades, textos, etc. Trocamos algumas ideias sobre o conteúdo a ser ministrado (Heliane).*

*Uma das formações que estamos conduzindo é a discussão curricular por ciclo e por disciplina. Necessariamente estamos discutindo sobre o Ensino de História (Mariano).*

*Às vezes sim quando conseguimos encontrar com um deles, às vezes não (Pedro).*

*Raramente. Não há um espaço formal para a discussão de área com exceção desse ano de 2007 em que estamos nos reunindo todo mês para as discussões da área de História da EMPEP (Herbert).*

As respostas evidenciam, de modo geral, que existe pouco espaço reservado para a troca de experiências entre os professores da escola, coordenação, etc. Com a rotina intensa de trabalho, evidenciada no item anterior, bem como a própria organização do tempo escolar, quase não há pouco momentos de troca de informação e reflexões coletivas.

Ressaltamos que os professores do grupo são conscientes da importância e relevância dos espaços e tempos na escola destinados à troca entre os pares. E frequentemente questionam (como pode ser visto nas descrições dos encontros) e reivindicam esse espaço.

Uma questão sempre apontada pelo grupo como dificultadora de uma prática pedagógica planejada e refletida coletivamente é a falta de tempo que, muitas vezes, promove o isolacionismo profissional. Esta questão é evidenciada por inúmeras pesquisas (ex. KUENZER, 1999, OLIVEIRA, 2000).

Para a professora Heliane, somente trabalhando coletivamente é que os educadores poderão enfrentar os desafios atuais da educação, e, para trabalhar coletivamente, é preciso ter tempo disponível e espaço para tal.

*O encontro pedagógico é essencial para a organização da escola. Inicialmente, os encontros eram por área. Era, de fato bem legal. Construíamos projetos bem interessantes: festival de dança, teatro, feira de cultura, gincanas, semana da consciência negra, etc. Depois, passamos a fazer encontros por turno e não por área.*

*Neste último caso, as reuniões ficaram mais dentro do aspecto administrativo e organizacional. Acho muito importante o encontro, seja ele por área ou por turno, pois só assim conseguimos reunir a equipe e construir coletivamente propostas para a escola e para os nossos alunos (...) (Heliane).*

*Nossa interação aqui no grupo é fundamental, mas o tempo para realizá-la é meio curto. Vamos um pouco mais devagar então (João).*

Heliane reforça a importância do grupo como espaço de troca de experiências e também de socialização de anseios, ansiedades e afeto.

*Essa necessidade nossa sabe, de encontrar, de uma passar para o outro a sua ansiedade, essa troca nossa de experiência, carinho. Isso faz muita falta pra gente. Eu não acredito na educação sem ter essa troca, de experiência, não acredito.*

Mariano problematiza a questão questionando se as discussões realizadas nos encontros pedagógicos, nos moldes antigos, realmente alteravam ou influenciavam a prática nas salas de aulas.

*Creio que Herbert e Heliane escreveram muito bem sobre a importância da reunião pedagógica. Não temos como negar o quanto os encontros coletivos são imprescindíveis para nossas ações pedagógicas com um público jovem que constrói sua identidade em grupos, nas relações, no contato...Herbert e Heliane abordaram bem as finalidades que nós professores demos a esse espaço/tempo, tanto para potencializar nosso trabalho como também quando o transformamos em um espaço/tempo burocrático, obrigatório e outros usos mais. No entanto uma pergunta que me incomoda e busco resposta para ela é qual o impacto real daquele modelo de reunião na efetivação dos projetos coletivos. Os acordos daquela reunião chegavam ao interior da sala de aula? Impactavam a aprendizagem? (Mariano)*

Herbert destaca que a falta de tempo é uma constante nas escolas, mas tal como o exemplo do nosso grupo, os professores podem repensar espaços formativos e ambientes de troca.

*Não temos tempo pra nada na escola. Encontramos os colegas no corredor. Mas nosso grupo achou uma maneira de fazer isso. Abrimos caminho para que outros professores também possam usar nosso exemplo (Herbert).*

O tempo tem sido um elemento apontado por inúmeros pesquisadores, como já discutimos anteriormente, e sua importância pode ser analisada sob várias perspectivas. É preciso tempo para aprofundar um conteúdo, mesmo que vários encontros se passem, é preciso tempo para elaborar, desenvolver e analisar um projeto, uma proposta, uma aula, assim como é preciso tempo para ouvir e ser ouvido. É fundamental dispor do tempo necessário para crescer, aprender, mudar.

Herbert destaca, ainda, a importância de se planejar em grupo.

*Planejar sozinho é uma coisa. Mas em um grupo é outra coisa. Quando sentamos pra planejar aquele trabalho do blog, em questão de menos de 2 horas a gente planejou um trabalho. Eu tenho as manhãs em casa. Eu posso sentar para planejar. Mas é interessante ter a visão do outro. É importante alinhar as ideias. O planejamento*

*coletivo é muito mais interessante. A gente poderia até usar um tempo aqui no grupo para planejar mais. Fazer planejamentos mais constantes (Herbert).*

Perguntamos aos professores se eles destacariam algum fato ou momento marcante em sua vida profissional de professor de História que influenciou o seu desenvolvimento profissional.

*Certa vez, eu estava conversando com os meus alunos sobre a importância dos estudos nas nossas vidas, quando um aluno da 8ª série colocou pra turma inteira como as aulas de História foram importantes para o seu trabalho. Ele disse que participou de uma reunião e o tema inicial foi sobre política. Como tínhamos estudado a era Vargas ele ficou à vontade para falar sobre o tema. Agradeceu pelas minhas aulas e valorizou bastante a minha matéria perante a turma. Foi muito legal! (Heliane)*

*A minha entrada da rede municipal, para a EMPEP, a formação da área de História, os projetos coletivos que desenvolvemos a partir das discussões curriculares foi um fator que impulsionou um rompimento com uma visão de educação centrada na transmissão e na quantidade de conteúdos (Mariano).*

*O fato de ter sido vice-diretor da escola por 4 anos me fez ver a instituição por um ângulo bem diferente daquele da sala de aula e contribuiu para aumentar a minha percepção da responsabilidade e dos desafios da profissão (Herbert).*

O vínculo afetivo com os alunos e o reconhecimento demonstrado por eles foram evidenciados em quase todos os relatos. Experiência em cargos de gestão também foi evidenciada como marcantes no desenvolvimento profissional destes professores.

## **2. A dinâmica dos encontros: da constituição à consolidação do grupo**

A dinâmica dos encontros presenciais adotada pelo grupo envolvia algumas características fundamentais:

1. os encontros eram planejados com antecedência e negociados com o grupo;
2. os encontros eram flexíveis no sentido de sofrerem alterações em seu planejamento de acordo com o desejo da maioria dos integrantes;
3. organizaram-se em função dos interesses dos seus membros (as decisões sobre praticamente todos os aspectos envolvidos na organização do grupo eram coletivas);
4. o planejamento dos encontros era feito a partir da prática cotidiana dos professores e de suas necessidades;
5. a comunicação estabelecida no grupo acontecia de modo informal, espontâneo e aberto, admitindo-se momentos de imprevisibilidade;
6. cada encontro era organizado a partir de uma pergunta ou problema e unidades temáticas.

Os encontros se dividiam usualmente em duas partes: uma teórica e uma prática. Na parte teórica, reunidos na sala dos professores, discutíamos uma unidade temática e estudávamos um texto<sup>56</sup> (que poderia ser um artigo, livro, reportagem, etc.).

O fato de a dinâmica combinar momentos de teoria e prática foi um dos aspectos destacados como positivos no trabalho do grupo, como demonstra a fala de Vyasa:

*Creio que a dinâmica dos encontros também foi muito interessante, com uma alternância de discussões bibliográficas e atividades práticas. Para mim, estes pontos foram muito bons (Vyasa)*

A necessidade de se fazer frequentemente a opção por um tema baseava-se em nosso respeito pelo tempo dos participantes e pelo desejo coletivo de que cada encontro efetivamente trouxesse algo novo para todos. Esse era um sentimento geral. Não estávamos dispostos a passar nossas manhãs de sábado apenas conversando ou realizando tarefas sem um objetivo claro. Todos nós queríamos aprender, estudar, enfim, crescer profissionalmente e acreditávamos na importância de se organizar os momentos de encontro a partir de objetivos claros e relevantes para o grupo<sup>57</sup>.

Na parte prática dos encontros, procurávamos conhecer, analisar e experimentar estratégias pedagógicas no laboratório de informática (como Blog, Webquest, Equitext, softwares, atividades com páginas da internet). Essa alternância entre os momentos de discussão teórica e o do fazer/prática tornou os encontros mais lúdicos e estimulantes.

Ao final de cada encontro presencial, realizávamos uma avaliação oral coletiva, identificando possibilidades de melhoria para os próximos encontros.

A dinâmica do E-group – que aconteceu paralelamente aos encontros presenciais – se deu de maneira semelhante à dos encontros presenciais. A cada semana uma pergunta era postada, e-mails de diversas naturezas (pergunta, socialização, sugestão, dúvida, informes) eram trocados. Podemos observar que, com o passar do tempo, a dinâmica adotada foi deixando todos menos tensos, possibilitando intervenções de forma mais espontânea.

O êxito de um projeto colaborativo não requer que todos os membros participem de modo semelhante nas diversas atividades, ou que todos obtenham, com o projeto, benefícios equivalentes (CASTLE, 1997). A colaboração pressupõe relações de trabalho espontâneas e

---

<sup>56</sup> Como descrito no capítulo anterior, os textos foram escolhidos coletivamente. Destaco que, por estar mais em contato com a temática, em fase de revisão bibliográfica, acabei sugerindo e enviando para o grupo um número maior de artigos.

<sup>57</sup> Escrevo na primeira pessoa do plural por me sentir completamente inserida na dinâmica do grupo, também como professora. Aprendi muito com o grupo e participei de cada encontro ativamente.

voluntárias, negociações, tomada de decisões coletivas, diálogo. Os participantes trabalham em conjunto, “numa base de relativa igualdade e numa relação de ajuda mútua, procurando atingir objetivos comuns” (PONTE e SERRAZINA, 2003, p. 5).

Os professores do grupo, de forma geral e com suas especificidades, mantiveram uma comunicação frequente nos encontros presenciais. Como vimos no capítulo anterior, a participação no ambiente E-group potencializou-se a cada encontro presencial. Começaram a se sentir mais à vontade com os colegas, a se expressarem mais vezes e de forma mais confiante.

Ressaltamos que a natureza e a intensidade da participação não se manteve sempre igual ao longo do tempo. Pudemos registrar momentos de avanços e retrocessos, em circunstâncias diversas, evidenciados pelos próprios professores. Todos os participantes ressaltam esse aspecto. Destacamos algumas:

*Minha participação mudou. No início me sentia um pouco acanhada, fora de lugar, por ainda ser estudante da graduação e por não estar em sala de aula, como os demais colegas. Mas aos poucos fui me ambientando, me sentindo de fato parte do grupo, dividindo aflições e aprendendo com os demais (Vyasa)*

*No início eu não achava que fazer parte desse grupo ia ser tão bom como é hoje. Eu tenho como característica participar ativamente de tudo que me comprometo, o que não significa que sempre tenho prazer nisso. Não é o caso do nosso grupo que me provoca, me faz avançar profissionalmente, me coloca desafios bastante interessantes (Herbert)*

*Acho que depois de alguns encontros passei a falar muito mais. Acho que eu não deveria querer discutir tudo que aparece na roda (Mariano)*

*Sinto-me bem no grupo desde o início. Gosto de participar de grupos. À medida que fui conhecendo as pessoas fui me abrindo, confiando nos colegas. Hoje há mais confiança no grupo e nas pessoas (João)*

Apenas um dos professores do grupo destacou uma perspectiva distinta:

*Não percebi mudanças significativas no meu modo de participação. Mas óbvio que gostaria de ser melhor do que sou (Pedro)*

Ainda que tenha afirmado que a sua participação não mudou, o professor Pedro demonstrou estar cada vez mais à vontade no ambiente virtual. Ao longo dos encontros incorporou as mensagens postadas por ele simplificações muito utilizadas em tais ambientes como "rs" e "i.e.", inclusive passando a assinar "Pdno", na grande maioria das mensagens posteriores àquela em que pede ao grupo esclarecimento sobre o que significa "rs". Além disso, compartilhou com outro participante do grupo dicas sobre como acompanhar um grande número de conversas virtuais postadas.

*Devo ter copiado alguma coisa errada (santa incompetência!) ou o site não foi com a minha cara, sei lá! Pode ser? (Pedro, EG 21/9/2007).*

*uma sugestão para acompanhar as conversas virtuais: eu acompanho pelas datas, começo da mais antiga (de baixo pra cima) e vou respondendo (Pedro, EG 01/12/2007)*

*Uma curiosidade: que significa essa sigla, não sei se pode ser chamada assim, quando colocam rs...rs.. (o que é isso? Desculpe a ingenuidade, mas só agora me veio a curiosidade de perguntar tal despatério) (Pedro, EG 08/12/2007)*

*Ah! Tá!! rs...rs...rs. .. valeu! (Pedro, EG 10/12/2007)*

*O aluno letrado em História seria aquele, cujo discernimento se estreita com a percepção dos tempos e especificidades históricas, i.e, consegue estabelecer (...) Abraços do Pedro (Pedro, EG 24/03/2008).*

Como exemplo do esforço do grupo em não se restringir à lamentação, o professor Pedro claramente troca o raciocínio via dificuldades pelo de soluções/possibilidades:

*A realidade da plena utilização de todas essas tecnologias parece estar ainda distante. Tantas máquinas à disposição e não há um funcionamento eficaz das mesmas. É até engraçado essas coisas. O VHS já é obsoleto, o DVD já não tem graça se não for exibido em tela gigante de LCD, tentamos laboratório de informática e computadores são lentos, quando funcionam. Sei lá. Estou parecendo aquela hiena do desenho animado. Não, peraí. Tem jeito sim. Qualquer menino ou menina tem aqueles aparelhinhos de mp3 ou mp4 sei lá. Insistem em ficar com aquele negócio plugado no ouvido, mesmo durante as aulas. Ensino-aprendizagem on line (Pedro, EG 19/2/2008).*

O professor Pedro destaca que sua participação é diferente dos demais porque ele prefere ouvir a falar.

*Não gosto de falar muito. Sou mais de ouvir para aprender. E aprendi muito ouvindo nosso grupo (Pedro).*

O estar em silêncio numa relação de interação decorre de diferentes motivos. Entre falar e calar, Pedro opta por não falar. No entanto, ele não estava alheio ao que acontecia nos encontros, observava atentamente cada fala dos colegas. Nesse sentido, consideramos seus instantes de silêncio participativos.

O silêncio pode se manifestar em situações inusitadas. Por exemplo, não concordar com algo e preferir calar-se; sentir que o outro não merece resposta; resultar de dificuldades emocionais; não atribuir importância ao debate, talvez por terem estabelecido outras prioridades, ou preferir pensar a respeito antes de se manifestar.

A participação silenciosa pode evidenciar também uma ‘escuta’ atenta à fala dos colegas. Essa capacidade foi valorizada nos encontros. Como Freire (2007), acreditamos que escutar é obviamente algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um e que esse processo de escutar, de estar disponível, aberto à fala, ao gesto, ao acontecer do outro é essencialmente afetivo.

Escutar significa disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Não diminui em nada o direito de discordar, de opor de posicionar. O bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura (FREIRE, 2007, p. 113).

Para Gonçalves (2004, p. 4):

É mais fácil ser um membro quieto em um grupo face a face. Os demais sabem que ele está presente, mesmo permanecendo em silêncio, podendo ocorrer ainda o estar fisicamente presente, porém alheio, envolto em suas dificuldades emocionais. Às vezes, em um grupo presencial, pode-se claramente perceber o que o participante quer dizer com o não dizer. Outras, não. Pode ocorrer ainda, de acordo com a postura do grupo, ser mais fácil detectar qual o tipo de silêncio e o que este significa.

Houve situações nas quais os professores preferiram discutir as temáticas propostas por meio do E-group (já que poderiam refletir antes de exteriorizar suas ideias) a discutir nos encontros presenciais.

Em certas ocasiões, a possibilidade de comunicação ou quebra no silêncio do grupo foi necessária. No E-group, o 'silêncio' foi quebrado algumas vezes pela minha intervenção, ora por meio de mensagens com sugestão de leituras ou sites, ora por meio de mensagens contendo perguntas direcionadas ao grupo.

Herbert também assumiu esse papel de moderador diversas vezes.

*Pessoal, estou achando nosso grupo meio parado (...).*

*Ei Pedrão! Você anda meio sumido (...).*

No ambiente presencial a 'quebra' dos silêncios ocorreu de forma espontânea e alternada entre os professores.

*Os alunos estão acostumados a copiar e colar. Nem pensam (Heliane).*

*Silêncio*

*Eu gostaria de falar um pouquinho sobre isso. Quando tinha só a enciclopédia, e só livro, a gente também copiava. Eu me lembro de copiar até o punho doer (Andréia).*

*Pai e mãe que tinha condição compravam uma enciclopédia Barsa. E a gente copiava e entregava trabalhos imensos (Herbert).*

*Silêncio.*

*Mudando de assunto um pouco. Heliane, eu gostei muito do texto do Saramago que você leu (João).*

*Gostou? Fala sério! (Heliane)*

Todos os professores do grupo desde o começo dos encontros, mostraram muito respeito e comprometimento. Poucos foram os encontros nos quais mais de um professor faltou. As faltas sempre foram seguidas ou precedidas de justificativas para com o grupo.

A frequência com que cada professor se manifestava no grupo e a maneira como o fazia variou durante o processo. Houve os que expuseram suas ideias frequentemente nos encontros presenciais; houve os que preferiram ouvir e fazer pequenas intervenções e momentos que as ideias eram mais expostas no ambiente virtual.

Entendemos que a colaboração não surge instantaneamente em um grupo. Ela é construída gradualmente à medida que confiança, afetividade e respeito são construídos.

Concordamos com Boavida e Ponte (2008, p. 7) de que a confiança está, naturalmente, associada à disponibilidade para ouvir com atenção os outros, à valorização das suas contribuições e ao sentimento de pertença ao grupo. Para eles, sem a confiança dos participantes uns nos outros e sem confiança em si mesmo, não há colaboração.

Apesar de pertencerem quase todos à mesma escola, os professores, em sua maioria, não se conheciam. A participação deles nos encontros presenciais e no espaço virtual foi alterando a relação que os professores estabeleciam entre si.

*Com o tempo acredito que a relação entre os membros do grupo se solidificou aumentando ainda mais o respeito mútuo, a cooperação e a vontade de aprender com o colega (Herbert).*

Durante o processo vivido pelo grupo, a perspectiva individualista foi gradativamente sendo reduzida, sem que, com isso, a subjetividade de cada professor fosse ofuscada sem impedir as iniciativas pessoais e o grande número de ideias que fomentam as mudanças coletivas.

Fiorentini (2004) destaca aspectos característicos e constitutivos do trabalho colaborativo: voluntariedade, identidade e espontaneidade dos seus participantes, assim como a liderança compartilhada ou a co-responsabilidade e o apoio e respeito mútuo que se estabelecem.

Na presente investigação, a liderança compartilhada e a co-responsabilidade foram aspectos de destaque. Procuramos na literatura situações similares e ou que nos ajudassem a aprofundar a compreensão acerca dos mesmos, porém, praticamente não encontramos estudos dessa natureza na área de ensino de História.

## 2.1 As TICE e prática docente dos professores

Percebemos, por meio das experiências e relatos compartilhados no grupo, que, em alguma medida, a rotina e a prática docente dos professores sofreram alterações. Este processo se deu ao mesmo tempo em que mudava a relação que os professores mantinham com as TICE. Ou seja, ao refletir e modificar sua relação com as TICE os professores consequentemente alteraram sua prática docente.

Apesar de não termos como objetivo desta pesquisa estudar a relação estabelecida entre os professores do grupo e seus alunos, percebemos por meio de seus relatos que mudanças ocorreram também na interação com os alunos.

*Eu fiz um blog para que os alunos da tarde façam comentários sobre as aulas de História em 2007. A repercussão foi ótima. Já tem mais de 100 comentários. Os alunos escreveram que adoraram a iniciativa e que estavam mais motivados. Se vocês tiverem tempo deem uma olhada. Essa é uma atividade que possibilita alguns ganchos com outras disciplinas, principalmente Português (Herbert, EG 07/12/07).*

*Eles (alunos) comentam: Eh professor! Agora você também tem blog! (João, EG 12/12/07)*

*Olá pessoal! Peguei carona com o Herbert nesse lance de BLOG e acabei construindo o meu. Muito legal! Acho que vocês irão gostar. Os alunos deixaram muitos comentários super bacanas. Eles adoraram a nova atividade nas aulas (...) É muito gratificante ter esse retorno dos alunos. Valeu a pena (Heliane, EG 13/12/07).*

O fato dos professores do grupo trabalharem com estratégias (ex. blog, chat) que fazem parte do cotidiano da maioria dos alunos proporcionou uma maior participação e interesse. Os dados do questionário aplicado em 2009 confirmam isso: 72% dos alunos preferem as aulas ministradas no laboratório de informática e 91% gostaram das aulas que tiveram no laboratório.

Os próprios professores destacaram, em diversos momentos, indícios de mudança em sua prática docente.

*Eu considero que o aprendizado do planejamento e da reflexão foram as melhores ferramentas aprendidas no contato com o grupo e isso influenciou completamente minha forma de trabalhar. Um exemplo de mudança em minha prática foi os trabalhos que fizemos com a turma de 5ª série. Após esse trabalho, eu senti que os próprios alunos questionam sobre os ambientes a serem pesquisados, de que forma podem melhorar um trabalho (...) Eu acho que a minha motivação em aprender de certa forma contagiou alguns alunos e isso dá ótimos resultados (Herbert).*

*A sala de informática por si só não representa a mudança. Mas se nossa intenção é de mudanças, a utilização das tecnologias digitais nos possibilita rever o trabalho exclusivamente com aulas expositivas, leituras, cópias. A partir do grupo, comecei a pensar em organizar uma turma para ter momentos de produção coletiva e momentos de produção individual respeitando os limites de aprendizagem de cada um (Mariano).*

*Aprendi que existem muitos sites com passatempos tipos palavras cruzadas, criptogramas, caça-palavras que podem ser adaptados para atividades que substituem o tradicional questionário. Deu pra montar uma metodologia de ensino em sala de aula, onde fico livre das aulas expositivas, cansativas para os alunos e para mim (Pedro).*

*Aprendi que é preciso conversar mais com os alunos sobre a atividade que vai ser desenvolvida. Passei a 'perder tempo' com as explicações para os alunos. Isso foi uma mudança muito importante em minha prática. Algumas vezes eu alterei minha prática por causa de reflexões colocadas pelos colegas de nossa 'Roda de Conversa' (João).*

*Aprendi a sempre planejar, seja pra aula dentro de sala mesmo, ou para o laboratório de informática. Que é importante também não ter medo de mudar, de tentar coisas novas, como sair da sala de aula com os alunos, por mais trabalhosos que seja (Vyasa).*

*Comecei a observar os projetos do Herbert, adaptá-los e aplicá-los em minhas turmas. Trocar mais experiências (...) (Heliane).*

Por meio dos relatos, entendemos que a rotina e a prática docente desses professores foram alteradas à medida que:

- Começaram a se encontrar para discutir e socializar experiências virtual e/ou presencialmente;
- Houve um movimento para construção de sequências didáticas mediadas pelas TICE;
- Sua rotina e prática foram constantemente refletidas individualmente e entre os pares;
- As aulas dadas no laboratório de informática tornaram-se momentos planejados, avaliados e socializados;
- Leituras sobre a prática docente foram feitas e discutidas coletivamente;
- Mecanismos de busca da internet foram utilizados como estratégia para a elaboração de aulas e enriquecimento profissional.

Concordamos com Huberman (1976) que a disposição dos professores para participar de uma inovação é incrementada quando se sentem autônomos e competentes na realização de seu trabalho e existe espaço para trocas de experiência com seus pares.

Conforme salientado por Boavida e Ponte (2002, p. 44), um grupo colaborativo nem sempre é fácil de instituir e de manter em funcionamento, mas, quando se estabelece com um objetivo e um programa de trabalho claramente assumido, constitui um dispositivo com grande poder realizador. A presente investigação corrobora essas ideias claramente.

### 3. Relação com as TICE

Todos os professores do grupo, foco desta pesquisa, já usavam, em alguma medida, as TICE em sua disciplina antes de o grupo se constituir. Entretanto, a relação de cada professor com as TICE se alterou entre a constituição do grupo e o final da coleta de dados.

Por meio das falas e das respostas às perguntas postadas no E-group, construímos um quadro com o objetivo de melhor visualizar a relação que cada integrante do grupo estabeleceu.

Quadro 5: Relação estabelecida com as TICE

Professor	Relação estabelecida com as TICE - antes do grupo	Relação estabelecida com as TICE - depois do grupo	Desafios	Você acha que sua participação no grupo mudou de alguma forma o seu modo de pensar sobre as TICE?
<b>Herbert</b>	<p>Já utilizava bastante a tecnologia.</p> <p>Usava quantitativamente.</p> <p>“Não é necessária uma metodologia. Os alunos já aprendem ao lidar com os computadores”.</p>	<p>Passou a considerar a necessidade de um planejamento.</p> <p>“O que vale para a sala de informática, estende-se à sala de aula, pois o planejamento e a reflexão são fundamentais em qualquer espaço (...)”.</p> <p>"Hoje considero que lidamos com a utilização das TIC no Ensino de História de forma bem mais consciente, sabendo claramente dos nossos limites e do quanto podemos avançar no aprendizado dos nossos alunos”.</p> <p>Passou a usar qualitativamente</p> <p>“Eu já havia trabalhado com os alunos algumas práticas com a utilização das TIC, no entanto, de forma pouco refletida e planejada. Os</p>	<p>Conhecer novas estratégias pedagógicas mediadas pelas TICE.</p>	<p>“Sim. Eu conheci novas ferramentas, novas linguagens. Eu acho que esse trabalho está me ajudando a refletir e ver as possibilidades de utilização das tecnologias de uma forma muito interessante. Sem muita quantidade, não estou preocupado em usar muito o laboratório, acho que ainda não desgarsei muito do livro, mas quando eu vou, eu estou indo com planejamento de uma forma bacana”.</p>

		<p>encontros me fizeram perceber a importância do planejamento e, principalmente, da reflexão sobre o que faço".</p> <p>"Talvez eu tenha usado menos a tecnologia só que usado com mais consciência de forma mais reflexiva".</p>		
<b>João</b>	<p>Não era muito adepto, não conhecia. "Eu usava por usar".</p>	<p>Usa com propósitos.</p> <p>"A partir desta experiência com o grupo passei a usar as TICE não como apêndice das aulas de História, mas como parte integrante.</p> <p>"Ouvir, construir com um colega, p.ex. aquela atividade da WebQuest, do Blog, a da história animada, tudo isto foi me despertando a curiosidade e fui aprendendo".</p> <p>"Eu tinha uma visão do computador muito mecânica".</p>	<p>Superar a indisciplina dos alunos</p>	<p>"Sim. Passei a tê-las como integrante do meu trabalho e mais pensando qual delas é mais oportuna educativamente em determinado conteúdo.</p> <p>"É a primeira vez que estou construindo uma experiência com as TIC's tendo maior consciência dos objetivos que pretendo construir".</p>
<b>Pedro</b>	<p>"Computadores não me atraem como acontece com a maioria das pessoas. Máquinas não me seduzem tanto assim".</p> <p>"Estou na pré-história das TICE, mas não tem jeito. Vou ter de descobrir um modo de utilizá-las".</p> <p>"Não me atrai muito atividades escolares utilizando computadores. Ainda bem que boa</p>	<p>"Antes eu julgava interessante levar alunos à sala de informática, para eles executarem uma pesquisa livre sobre determinado tema em História. Depois dos encontros do grupo percebi o quanto eu estava subutilizando os recursos em informática. Não levo mais alunos ao laboratório com esse propósito".</p> <p>"Na verdade eu via a sala de informática</p>	<p>Superar a resistência.</p>	<p>"Sim. Hoje pelo menos sei o que são as TICE. Considero-as importante, mas menos importante que outros processos de ensino-aprendizagem".</p>

	parte dos professores não pensa como eu”.	apenas como uma grande novidade que poderia ser explorada de qualquer maneira, como se fosse uma lan house escolar. Hoje sei que é preciso cuidados no lidar com aquele espaço para que ele não se torne apenas mais uma alternativa de tapa buracos na falta de oferta de atividades mais criativas em sala de aula, ou que ele se torne também apenas um quadro negro digital. Os alunos insistem muito para irem à sala de informática, mas não ousou ir lá com eles sem um plano de trabalho que me satisfaça”.		
<b>Heliane</b>	Gostava mas não conhecia muito bem as possibilidades	Ampliou sua prática e começou a refletir e questionar mais o uso do computador	Superar a falta de tempo.	“Sim. Eu acho que mudei bastante.”
<b>Vyasa</b>	Não havia utilizado as TICE no ensino.	Deu uma aula utilizando as TICE. “Ao discutirmos textos referentes ao assunto e ir para a “prática”, quer dizer, ir para o laboratório de informática, mexer, testar, ajudou-me muito no aprofundamento e no conhecimento das possibilidades da ferramenta”.	Conhecer e adequar à prática.	“Sim. Vejo agora que ela pode ser uma ferramenta muito interessante para trabalhar com os alunos”.
<b>Mariano</b>	Já utilizava as TICE, mas estava fora da sala de aula.	“Aprofundei a discussão sobre pesquisa e sobre o que é o novo em termos de utilização das ferramentas digitais”.	Refletir qualitativamente o uso das TICE e adequá-las à prática.	Não

As reflexões feitas ao longo dos encontros evidenciam o interesse do grupo em inserir qualitativamente as TICE em sua prática. Estão cientes não só das vantagens do uso das TICE como também das dificuldades que esse trabalho traz.

Alguns fatores foram frequentemente evidenciados pelos professores como facilitadores da inserção das TICE na prática docente: uma formação para aquisição de competências técnicas e pedagógicas; a motivação pessoal; o espírito aberto e crítico à inovação; a existência de tempos e espaços para troca de experiências e construção coletiva com outros colegas; as relações e os hábitos de trabalho colaborativo em diferentes domínios; o conhecimento de estratégias pedagógicas digitais e suas potencialidades e a sensibilidade da gestão das escolas e a colaboração.

Como obstáculos, o grupo destacou: o tempo adicional que o professor tem de disponibilizar para uma efetiva integração das TICE na prática docente; a escassez de computadores nas salas de multimídias; as dificuldades de manutenção dos equipamentos; a falta de tempo para interlocução com outros professores; a ausência de espaços formadores sobre a temática; a falta de conhecimento da potencialidade do uso das TICE e a indisciplina dos alunos.

A natureza do processo colaborativo vivido pelo grupo, o clima de harmonia, de confiança e de respeito às diferenças foram fundamentais para que o desejo de inovar, mudar e experimentar estratégias pedagógicas novas não fosse ofuscado pelas dificuldades encontradas ao longo do caminho. Excesso de aulas, pouco tempo para planejar, internet lenta, computadores com problemas técnicos, limitações iniciais em lidar com as tecnologias foram obstáculos gradualmente superados pela colaboração.

### 3.1 Papel das TICE no Ensino de História

Todos os professores do grupo acreditavam que as TICE poderiam contribuir para o Ensino de História, mesmo que não soubessem exatamente como utilizá-las.

O professor Herbert é um grande entusiasta e incentivou os colegas a experimentarem e a conhecerem as inúmeras possibilidades que as TICE trazem para o ensino.

Como descrevemos no capítulo III, exploramos nos encontros as estratégias pedagógicas: *blog*, *Webquest*, *Equitext*, *E-group*, *Ning*, sites e portais que se mostram estratégias catalisadoras de um Ensino de História instigante, coeso com o número de informações disponíveis na atualidade.

Vyasa destaca a dimensão atrativa das TICE e suas potencialidades motivadoras para o Ensino de História.

*Eu acho que é uma ferramenta que pode nos auxiliar no trabalho com a História. E pensando no dia a dia: a gente faz um monte de coisas no computador, olha e-mail. E na sala de aula você abre o livro e fica lá falando, falando e os meninos também fazem isso. Entram no Orkut, MSN, e mexe e aí você não consegue fazer essa associação. E trabalhando aqui com o grupo, a gente consegue pensar o uso do computador para o Ensino de História. E atrai muito também. Porque o tempo todo, os alunos ficam perguntando qual a utilidade de estudar História. Eu fico até pensando o que eu vou responder para estes meninos... A gente fez História gosta e tal... Associar a História com coisas que chamam atenção... O computador, todo menino usa e gosta. Eu acho que o computador é uma ferramenta que pode fazer com que eles se interessem (Vyasa).*

Mariano chamava a atenção para o fato de as TICE contribuírem não só para o Ensino de História, como para o ensino de forma geral. Ressaltava as possibilidades da interatividade, produção e autoria.

*O computador permite a interatividade, eu fico pensando: como é que é a pesquisa na internet, a produção na internet e a autoria na internet. Eu fico pensando nestas questões e este grupo de certa forma está começando a dar respostas aqui. Como é isso dentro de sala de aula. O grupo está dando respostas muito significativas. Não é só tecnologia para o Ensino de História. É para o ensino como um todo. Como isso se reflete no Ensino de História... Ai entra a nossa especificidade. Como que a gente pode associar tecnologia e ensino de História e tentar avançar em questões antigas nossas em relação ao ensino, que é, por exemplo, como o aluno pesquisador... Eu acho que isso é perfeitamente possível (Mariano).*

João destacava a possibilidade de as TICE tornarem o Ensino de História mais dinâmico e a possibilidade do uso de outras estratégias pedagógicas menos tradicionais.

*Na minha prática, o uso das TIC's contribui para ajudar os alunos compreender a História de uma forma mais dinâmica, mais "viva" em movimento. Penso as TIC's contribuem para sairmos do uso estrito do texto escrito, do espaço único da sala de aula, do uso exclusivo do quadro (João).*

O professor Herbert evidenciava uma questão extremamente importante: as TICE contribuem e muito para o Ensino de História, mas o nosso sistema de avaliação ainda não valoriza as habilidades que os alunos desenvolvem com as TICE.

*Não estou falando que devemos considerar só as habilidades digitais, é pensar o seguinte: em que momento em nossa ficha de avaliação nós professores colocamos lá que o aluno sabe mexer no computador, tem outras habilidades? (Herbert)*

As práticas pedagógicas dos professores eram bastante recorrentes nas falas, o próprio 'fazer docente' era colocado muitas vezes como referência para a discussão de um determinado assunto. A partir das questões suscitadas pelos colegas, era destacado o que aprofundar, as ajudas a serem buscadas, e elegiam-se os temas de estudo.

Em vários encontros uma questão complexa foi colocada: por que alunos considerados fracos nos conteúdos curriculares ‘defasados em conteúdos’, muitas vezes se destacam em atividades que envolvem as TICE? Qual a relação que os alunos estabelecem com o conteúdo dado nas aulas e as TICE? Alunos que são considerados ‘fracos’, um aluno que não é considerado letrado, mas consegue utilizar diversas ferramentas do computador, jogar games pode ser taxado de iletrado?

Herbert conta sua experiência com um aluno da escola:

*O aluno Guto<sup>58</sup> da manhã, que é um aluno de inclusão (com necessidades educacionais especiais) não tem raciocínio lógico formal muito legal. Ele copia tudo, mas não consegue pegar o conteúdo. Um dia deste ele me falou: “Professor, vai lá no youtube e veja lá ‘Guto e família’. Ele fez um filme com a família muito bacana. Ele é fera nas tecnologias e totalmente inexpressivo nas aulas.*

Percebemos que há habilidades e competências que são desenvolvidas mediadas pelas TICE e que não são valorizadas ou trabalhadas de forma a serem estratégias de auxílio ao entendimento do conteúdo curricular.

### 3.2 Práticas de leitura e escrita mediadas pelas TICE

Como vimos no capítulo anterior, um fato muito destacado pelo grupo como um dos maiores problemas do ensino, de forma geral, é a dificuldade em ler e escrever. Muitos alunos chegam às escolas públicas com defasagem na leitura e escrita. A disciplina História, como todas as outras, requer leitura e interpretação de diferentes gêneros textuais.

Como Barca (2004), acreditamos ser essenciais estratégias pedagógicas centradas no aluno e na utilização de fontes históricas digitais, apoiando a criatividade, a flexibilidade, a partilha do saber e hábitos de pesquisa e tratamento da informação.

Em um contexto no qual os alunos não querem ler nem escrever e a informação parece pronta para ‘copiar e colar’ nos trabalhos, o professor enfrenta dificuldades. Ao mesmo tempo em que temos fontes mais acessíveis e disponíveis pela internet, softwares que encorajam a atividade de pesquisa e promovem o desenvolvimento de redes de socialização, destacam-se também uma desorientação na navegação, informação fragmentada dentre outras dificuldades.

As TICE possibilitam o uso de estratégias pedagógicas (como o *blog*, a *Webquest* e as *wikis*) que podem ser usadas para potencializar o trabalho com a leitura e escrita no Ensino de História. Mas, como já dito antes, a simples navegação sem referências, saberes prévios ou que

---

<sup>58</sup> Nome fictício.

corresponda a uma necessidade de resposta a um problema por si só não é válida. Usar o computador como ferramenta apenas de leitura digital é transpor o livro didático para outro meio.

Baseando-se na leitura de Chartier (1994, p. 100) – que considera o texto na tela uma revolução do espaço da escrita que altera fundamentalmente a relação do leitor com o texto – Pedro demonstra sua preocupação com as mudanças que a inserção das tecnologias vem provocando na prática de leitura e escrita.

*Li o texto do Chartier e julgo bastante oportunas as reflexões objetivas e subjetivas propostas. Dentre essas últimas, fui levado a conjecturar sobre o futuro da escrita e da leitura. Não sei se ocorre com todos, mas, sempre quando preciso escrever alguma coisa para a escola ou faculdade me vem a dúvida: faço um rascunho manuscrito e depois passo a limpo para o computador ou vou direto à máquina, digitando tudo para depois ctrl c, ctrl v, delete, print screen, esc etc. pois é. Sou um dinossauro em fase de transição. Alguém, já nascido na era do Império Microsoft Windows, seria abraçado por essa dúvida atroz? Duvido. Mas acho que gente como eu vai sobreviver. Interessante pensar nas duas mãos ocupadas para ler rolos manuscritos, o códice surgindo desocupando uma das mãos, a tela do computador oferecendo leituras on-line... Tenho em minha estante dois últimos livros do Eduardo Giannetti, O Ser e o Nada, de Sartre, A biografia autorizada de Paul McCartney (um catatau de quase oitocentas páginas), uma biografia de Napoleão Bonaparte e outras coisitas mais. Tudo livro adquirido já há algum tempo para leituras nunca efetuadas. Ficam lá, enfeitando. E eu sem tempo para ler tudo isso. Vislumbro a chegada de uma época - muito distante, claro - em que através de chips, talvez, seja possível implantar em nosso cérebro, conteúdos de obras que não temos tempo de ler. Já pensaram? Em dois segundos um mecanismo injeta no seu cérebro todo o conteúdo do Fausto, de Goethe, sem ser preciso "perder" horas na leitura do mesmo? Quem quisesse poderia optar em ler direto nos livros. Ganharíamos tempo para fazer outras coisas, nossas vidas seriam indiretamente prolongadas, poderíamos usufruir em quantidade e qualidade das grandes obras da humanidade. Isso é basicamente possível, haja vista que o cérebro humano, de acordo com um matemático, pode armazenar até 280 quintillion, que é mais ou menos 280 bilhões de gigabytes de informação!! São bits de memória que não acabam mais. Acho que viajei! Mas é nisso que fiquei pensando depois de ler o "texto do Herbert". Viva a evolução! Vcs não acham que caminhamos pra isso? Abraços (Pedro).*

Corroborando essa ideia, Herbert destaca que seria interessante aprofundarmos sobre o assunto, sugerindo leituras de Pierre Lévy.

*No artigo que lemos, Chartier fala de duas passagens importantes, a passagem do rolo ao códex e do códex à página eletrônica. Ele cita a adaptação da nova forma do livro (em códex) às necessidades do cristianismo: a confrontação dos evangelhos e a mobilização de citações da palavra divina (p.102). Ao falar da imprensa, diz que ela mantém a organização de cadernos do texto manuscrito e afirma que a revolução do nosso presente é mais importante do que a de Gutenberg (p.97). Sobre essa parte final que a Andréia se refere, Pierre Lévy, ao se referir à cultura do texto e sua virtualização apresenta uma posição que considero bem radical e digna de análise. Ele diz: "Longe de aniquilar o texto, a virtualização parece fazê-lo coincidir com sua essência subitamente desvelada. Como se a virtualização contemporânea realizasse o dever do texto. Enfim, como se saíssemos de certa pré-história e a aventura do texto comessem realmente. Como se acabássemos de inventar a escrita" (O que é o*

*virtual?, p. 50). Eu acho que depois vale a pena ler um capítulo desse livro. Abraços (Herbert).*

*O computador já traz tudo pronto e fácil que para o nosso aluno é só clicar e achar. A escrita no computer para os nossos alunos já é simplificada: kd, vc, cksb e etc. O que eles curtem pra valer é Orkut, youtube, MSN, jogos. O nosso desafio, enquanto educadores é através da máquina, levá-los a criar textos, blogs e outros programas que viabilizem a prática da leitura e escrita. Mas volto a falar, sem a BASE (leitura e interpretação) acho um pouco complicado esse processo de CRIAÇÃO (Heliane).*

Como afirma a professora Heliane, o desafio docente é o de transformar as informações trazidas pelo ambiente hipertextual em materiais didaticamente proveitosos, desenhados previamente por uma metodologia.

As tecnologias vêm mudando não só o livro, mas também o leitor. Elas proporcionam a experiência de um tipo de leitura que não é possível no suporte de papel. O leitor pode saltar, por meio de hipertextos, de um trecho para outro de uma obra, pode criar sua sequência de leitura, pode-se ‘navegar’ por diversos textos e fragmentos de textos. E não existe a noção de linearidade que a materialidade da maioria dos livros sugere. Nesse contexto, a escrita também muda. Textos são escritos coletivamente – como nos blogs e Wikis – alterando a noção de autoria.

Entendemos como Ramal (2002, p. 84), que estamos chegando à forma de leitura e de escrita mais próxima do nosso próprio esquema mental:

assim como pensamos em hipertexto, sem limites para a imaginação a cada novo sentido dado a uma palavra, também navegamos nas múltiplas vias que o novo texto nos abre, não mais em páginas, mas em dimensões superpostas que se interpenetram e que podemos compor e recompor a cada leitura.

Magda Soares (2002, p. 152) corrobora essas ideias ao concluir que a tela como espaço de escrita e de leitura não apenas traz novas formas de acesso à informação, mas também “novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever. Um novo letramento, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela”.

### 3.3 O papel das TICE no Desenvolvimento Profissional de Professores de História

As TICE se constituíram tanto em contexto no qual as atividades do grupo foram realizadas, como em ferramenta para o desenvolvimento profissional dos professores participantes. Elas foram o motivo inicial da constituição do grupo, suporte para as atividades realizadas e meio de comunicação adotado pelo grupo, paralelamente aos encontros presenciais. Os professores buscaram referências nas TICE para suas aulas e criaram uma forma alternativa

de comunicação com seus alunos. Elas permitiram, ainda, a criação de um espaço alternativo à organização escolar, de trocas e construção coletiva de conhecimento.

Observamos nas falas dos professores que a inserção da TICE no grupo quer por meio das reflexões, quer por meio do E-group, possibilitou um avanço em seu crescimento profissional, como evidenciam os enunciados a seguir:

*As atividades e discussões realizadas nos encontros me fazem refletir sobre minha prática pedagógica e, conseqüentemente 'força-me' a deslocar-me de minha posição e tentar novo ponto de partida e área de ação (Pedro).*

*Estou mais atento às novidades no uso da tecnologia, tenho tido mais vontade de experimentar os recursos disponíveis e principalmente o contato frequente com os colegas de História tem auxiliado meu desenvolvimento como professor que usa a tecnologia com discernimento, com o olhar crítico buscando sempre conciliar a eficácia no aprendizado com reflexão apurada sobre a História (Herbert).*

*Creio que esses encontros contribuem muito, como dito anteriormente, sempre saio desses encontros mais animada. Conversar, ouvir relatos dos colegas, e ver que eles estão aqui, procurando fazer parte do grupo é muito bom. Ver que eles já têm anos de prática em sala, e ainda procuram se aprimorar é muito estimulante pra mim que estou ingressado agora (Vyasa).*

*Fico pensando o tempo todo como que esses novos saberes que estamos construindo poderão me ajudar no trabalho com alunos (Mariano).*

*A princípio me parece que as TICE devem ser ferramentas culturais que oportunizem o crescimento das potencialidades de Educadores e Educandos. E é o que está acontecendo comigo: oportunizando meu crescimento enquanto educador (João).*

Semelhante a Costa (2004, p. 15), esta investigação mostrou que a combinação entre colaboração, reflexão sobre a própria prática e utilização das TICE na prática docente e na própria formação cria uma sinergia que contribui para que o professor questione verdades cristalizadas pela cultura escolar e repense a forma como vive sua profissão, repercutindo no que vem pensando, dizendo e, principalmente, fazendo.

*Podemos usar as tecnologias para investigar, compreender e fazer avançar os antigos problemas da educação ou tratar desses antigos problemas como se fossem os mesmos calos com as mesmas perspectivas de sempre (Mariano).*

Em Portugal e também no Brasil (BOAVIDA, 2009, p. 2), a formação contínua de professores em TICE tem seguido basicamente duas grandes linhas:

- a do letramento digital, em que os professores trabalham basicamente com as ferramentas do Office e com outros produtos de concepção de software multimídia;

- a da integração curricular (disciplinar ou interdisciplinar) onde há o uso de ferramentas computacionais específicas para as diferentes áreas do saber.

Em ambos os países, a primeira linha constitui ainda hoje o paradigma dominante na formação (BOAVIDA, 2009, p. 2).

Percebemos, nesta investigação, a necessidade de espaços formadores que:

- promovam e valorizem a auto-formação e o trabalho de grupo;
- criem iniciativas voluntárias de formação;
- privilegiem modalidades, como projetos de intervenção e de desenvolvimento curricular (produção de materiais, p. ex.), oficinas de formação e círculos de estudos, que facilitem os processos de desenvolvimento profissional dos professores;
- desenvolvam dispositivos de apoio à distância, que facilitem o trabalho dos docentes e formadores e a reflexão conjunta;
- valorizem as produções dos professores, em formato digital em CD-ROM ou na Internet, os exemplos de boas práticas.

Concordamos com Mercado (2006, p. 158) que as tecnologias podem reduzir a distância entre as pessoas e amplificar a presença cognitiva, facilitando a interação, a partilha de valores, a participação, o envolvimento e a co-responsabilização, a análise de situações a partir de diferentes perspectivas, a partilha de objetivos comuns e busca de soluções para problemas comuns e a construção de saberes.

Após dois anos de encontros, o grupo passou a desejar ajudar a outros professores da RME-BH a se desenvolverem profissionalmente, a se aproximarem das TICE. O comentário da professora Vyasa ilustra essa ideia:

*(...) o legal do grupo é isso. Os professores vieram se reunir e estão procurando e a partir disso tentando colocar em prática também. Levamos os meninos ao laboratório, João falou de sua experiência no tele-centro, Heliane, Pedro também, e pode ser que a partir daí a gente motiva. Por que não adianta nada a gente ficar falando o tempo inteiro. As pessoas têm que ver. Talvez nós sejamos os multiplicadores, mostrando que é possível. E aí.. Olha que legal conseguiram levar os alunos (Vyasa).*

A literatura e a nossa própria experiência têm nos mostrado que as práticas colaborativas são eficientes no processo de incorporação das TICE no contexto do trabalho docente. Como Boavida e Ponte (2004, p. 20), entendemos que trabalhos dessa natureza tenderão a intensificar-

se à medida que os profissionais da educação, assumam, cada vez mais, como sua a tarefa de lidar com problemas que afetam a sua prática, no quadro de uma cultura profissional marcada pelo dinamismo e pelo sentido crítico, e também pelo sentido de responsabilidade perante os seus alunos e a sociedade.

### 3.4 Sobre a rotina diária como professor

Outro aspecto que consideramos fundamental para o desenvolvimento profissional é a rotina diária docente dos professores participantes. Ela pode ser uma aliada importante, mas também oponente desse processo.

Reproduzimos na íntegra os relatos dos professores sobre sua rotina diária no intuito de destacá-los individualmente.

Heliane evidencia preocupação com seus alunos e procura buscar alternativas para o seu trabalho pedagógico. Contudo, frequentemente critica a falta de tempo e o excesso de trabalho. Para ela, esses são os principais obstáculos para a produção de atividades diferenciadas e inovadoras:

*Leciono em duas escolas. À tarde ministro aulas na EMPEP para alunos de 11 e 12 anos (5ª e 6ª séries). À noite estou na EMOFJ com 6ª, 7ª e 8ª séries. O público do noturno possui uma faixa etária mais elevada. Pelas manhãs costumo preparar algum material para as aulas, corrigir provas, atividades, etc. Faço o possível para planejar atividades no laboratório. Os meninos adoram. Mas tudo dentro do que o escasso tempo que temos nos permite fazer (Heliane).*

A narrativa de Pedro sobre sua rotina é um diálogo consigo mesmo, com a juventude de hoje.

*São seis da matina. O despertador nunca erra. Eu nunca acerto a hora sem a ajuda dele. Não dá pra enrolar mais na cama. Levanto de um salto. Vou ao banheiro, lavo o rosto. Escovarei os dentes depois do café. Com que roupa eu vou? Pra aula que o emprego me obrigou? Ah! Jeans e camiseta tá de bom tamanho! Uma jaqueta cairia bem. Não tá chovendo. Dá pra ir de moto. Chego mais rápido e ainda pego uma brisa geladinha neste dia denunciando muita atividade. Adentro a escola. Preciso pegar material de ontem no escaninho. Obrigatoriamente preciso passar pela sala dos professores. Não gosto daquele espaço. Não sei ao certo por que. Dou um bom dia cavernoso para ver se consigo o maior número possível de respostas. Minha colega Miriam, professora de Arte-educação é uma das poucas que respondem com entusiasmo e acrescenta ainda o seguinte comentário: “Isto não é uma saudação. É uma sentença de bom dia!” aham! Engraçadinha essa Miriam! Corredores da escola! Quanto menino e menina. Essa turma é bem mais receptiva. Os garotos cumprimentam com o bater de mãos e soco nos punhos: “Qual é, fessor!?” Respondo: E aí? Na tranquilidade? Pô, isso é jeito de professor falar com aluno? Bem, na Faculdade de Educação não disseram nada a respeito. Então tá limpo. As meninas dão dois beijinhos, sorrisos bem abertos. Vamos para sala de aula, galera! Ih! Fessor que pressa! Atividades com papel. Texto para ler sobre um assunto. Geralmente algum tema paralelo ao conteúdo específico. Por exemplo: Revolução*

*industrial sugere algo sobre tecnologia. Que tal os avanços da ciência no século XIX? Ou a vida de um grande inventor. Quem descobriu a penicilina? Quem inventou o zíper e para quê? A primeira motocicleta surgiu quando? Afinal de contas, quem ganha de fato com todas essas invenções? Por que conseguimos trocar um zíper da calça mas não podemos todos comprar uma motocicleta? Ah! Chega de falar de tudo isso. bateu o sinal do recreio. A fome não bateu ainda. Melhor ficar aqui na sala mesmo lendo o jornal diário. De vez em quando vem algum aluno ou aluna conversar fiado. Costumam comparecerem grupos de dois ou três. “Oh! Gente. Quero ler meu jornal”. Penso mas não falo. Conversar fiado também é bom! Bateu sinal de novo. Turmas de oitavas agora. Lá vamos nós, falar do velhinho de novo: “Bota o retrato do velho outra vez, bota no mesmo lugar!!” “Fessor, se esse tal de Getúlio ficou tanto tempo de presidente e o povo gostava dele, por que tiraram ele?” Boa pergunta. Exige boa resposta. Falo um monte de coisas. No final só um comentário: “Ih! Que povo chato. Eles tinham era inveja dele.” Não sei se atendi pedagogicamente a questão, mas devem ter entendido. Não pesquei mais nenhum olhar interrogativo, flagrei sim, aquela turma lá de trás que não quer nada com a dureza e só fica ouvindo esse maldito MP3. “Não é MP3 fessor, é MP4.” Mais essa! Pegaram um professor desatualizado. Quando vou conseguir que a tecnologia seja minha aliada? Bom chega disso por hoje. Vambora que à noite tem outra escola. “Mais uma manhã ganhada.” MP4... Ah! Tenho uns textos falando sobre a Era do Rádio. Será que sabem alguma coisa sobre a Voz do Brasil? Duvido que desconfiem que a televisão veio depois do rádio... uma palavrinha cruzada sobre o assunto cairia bem! Onde vou almoçar hoje? (Pedro)*

Herbert destaca a pluralidade de suas atividades docentes.

*Eu faço um planejamento semanal de minhas aulas em casa. Na escola eu revejo o planejamento, leciono quatro aulas à tarde e três aulas à noite, lido com as questões disciplinares, corrijo deveres, preparo trabalhos e avaliações, dou aula expositiva, dou exercícios e trabalhos em grupo, levo os alunos para a sala de informática para algum trabalho específico ou mesmo para utilizar o ambiente com jogos e brincadeiras e atuo no planejamento dos projetos interdisciplinares com as turmas (Herbert).*

Percebemos que os professores do grupo, ao narrarem sobre algum episódio de sua prática docente, fazem algo mais do que registrar esse acontecimento; acabam por alterar suas formas de pensar, de agir e de se motivar para modificar e manter uma atitude crítica e reflexiva sobre sua prática docente.

Como Reis (2008), entendemos que por meio da construção de narrativas os professores reconstroem as suas próprias experiências de ensino e aprendizagem e os seus percursos de formação. Desta forma, explicitam os conhecimentos pedagógicos construídos por meio das suas experiências, permitindo a sua reflexão, discussão e eventual reformulação. O relato sobre as suas experiências pedagógicas constitui um catalisador do processo de desenvolvimento pessoal e profissional ao desencadear, entre outros aspectos:

- a) o questionamento das suas competências e das suas ações; b) a tomada de consciência do que sabem e do que necessitam de aprender; c) o desejo de mudança; e d) o estabelecimento de compromissos e a definição de metas a atingir (REIS, 2008, p. 5).

Identificamos ainda, algumas semelhanças nos depoimentos. Todos os professores possuem jornada dupla de trabalho e separam um espaço em sua rotina para o planejamento de aulas. É evidenciado também que a rotina diária familiar precisa ser organizada a partir da rotina de trabalho.

Trabalhar em dois ou três turnos para garantir sua sobrevivência diminui sensivelmente as possibilidades de engajamento e compromisso com o próprio desenvolvimento profissional. Esses professores são vítimas da sociedade da informação, não são nem agentes de mudança nem guardiões da comunidade, mas operativos na ampla máquina do governo que se concentra nos resultados e difere dos seus superiores em culturas que são caracterizadas por gerenciamento, mais do que liderança (HARGREAVES, 2001).

Nesse sentido, a colaboração fundamentada na partilha, confiança e apoio mútuos, fundamental para o trabalho diário, requer o aperfeiçoamento contínuo e o trabalho conjunto dentro de condições dificilmente encontradas nas escolas. Requer tempo, espaço e horizontes favoráveis para se desenvolver.

Por outro lado, o grupo da presente investigação evidencia que é possível romper as barreiras impostas pelas condições descritas anteriormente.

#### **4. E-GROUP: potencializador da colaboração e do desenvolvimento profissional**

Nesta pesquisa não nos propusemos a analisar especificamente o ambiente virtual, uma vez que sua presença se deu como meio complementar para as trocas, reflexões e construções coletivas dos professores do grupo. Contudo, não podemos deixar de mencionar suas contribuições para o processo vivido pelo grupo.

A interação nos fóruns de discussão é classificada por Primo (2007) como mútua, devido às suas características de problematização, negociação e modificações recíprocas dos interagentes durante o processo interacional. Neste sentido, destacamos os principais benefícios do uso do E-group evidenciados nessa investigação:

- as facilidades espaço-temporais possibilitam a ampliação dos canais de comunicação assíncrona e a criação de uma comunidade colaborativa de aprendizagem.
- o E-group permite que seus usuários interajam de maneira síncrona e assíncrona, permitindo maior flexibilidade e eficiência na aprendizagem.

Verificamos várias iniciativas de estímulo ao ambiente virtual, tais como referências aos sites ali postados e recomendações de uso pelos colegas; prontidão de resposta quando se trata

de ajudar algum colega em eventual dificuldade técnico-operacional relativa ao uso do ambiente, dentre outras.

*Olá colegas, talvez já tenham lido as reportagens (refere-se a reportagem 'a História como ela é' publicada na carta capital) mas, se não.. (Pedro)*

*Oi, pessoal, Eu fiz um blog para que os alunos da tarde façam comentários sobre as aulas de História em 2007. A repercussão foi ótima. Já tem mais de 100 comentários. Se vocês tiverem tempo deem uma olhada. Essa é uma atividade que possibilita alguns ganchos com outras disciplinas, principalmente Português. Um abraço, Herbert*

Também se destaca a forma de lidar com os referenciais teóricos, ultrapassando leituras mecanicistas e, em alguns casos, estéreis dos textos. Assim, os professores tratam as leituras propostas de modo dinâmico, comentando, discutindo e esclarecendo pontos dúbios. O grupo se auto gerencia enquanto aproveita a teoria estudada para esclarecer, ampliar e redimensionar as questões advindas da prática, ao mesmo tempo em que tornam essas questões, instrumentos para questionar, refutar e/ou reafirmar as teorias.

O ambiente virtual constituiu um espaço fértil para a colaboração, espaço de discussão, análise, e, principalmente, construção coletiva de saberes, mediante a reflexão e a teorização sobre a própria prática docente no encontro/confronto com a prática docente do outro.

Além de se constituir em contexto de desenvolvimento profissional, as interações no ambiente virtual ampliaram o vínculo afetivo entre os professores do grupo:

*Herbert, seu blog está muito bacana! Parabéns! Quando eu "crescer" quero ser que nem você! Sujeitos a pampas! Abraços do colega (com muita honra) Pedro.*

*Pessoal, Passar a tarde do dia 27 no Mercado Central foi muito agradável. Bebemos, comemos, conversamos, rimos e fortalecemos o grupo. Na próxima vez, vamos tentar levar o grupo todo, pois momentos como esses são inesquecíveis. Valeu. Um abraço, Herbert*

Uma característica do ambiente virtual – a não presença – cria uma dinâmica distinta na qual as pessoas podem se comportar de modo diferente da forma como o fazem nos encontros presenciais: participar mais ou menos, se expressar mais e de formas variadas ou o oposto.

Os próprios professores destacaram algumas características do E-group que favoreceram a consolidação da colaboração no grupo como, por exemplo, seu caráter democrático, a possibilidade de refletir sobre o escrito, a potencialização da autoria, a articulação e a possibilidade de interagir com os colegas de forma assíncrona.

Herbert ressalta que o E-group é um espaço que é importante tanto para resolver questões de ordem prática quanto questões pedagógicas e teóricas. Seu caráter democrático permite que todos se expressem de forma democrática.

*Como dissemos na última reunião, o grupo anda ligeiro no virtual. Muitas questões são resolvidas no E-group, algumas de ordem prática, como a que horas reunir, o que levar de lanche, qual é o roteiro da reunião, etc., outras de ordem conceitual como essa agora, ou sobre Webquest ou sobre a prática pedagógica. Outro ponto positivo que vejo nas listas de discussão é o seu caráter democrático, pela oportunidade de todos se expressarem livremente e serem ouvidos pelos demais. Concordo com a Andréia quando ela diz que essa ferramenta foi essencial para a consolidação do nosso grupo, pois ela nos aproximou (Herbert)*

Mariano destaca algumas vantagens do E-group como:

*(1)-o grupo virtual possibilita reflexões mais profundas: há um tempo para planejar as respostas. Há um tempo para escrever e, novamente, refletir sobre o escrito. Esse tempo faz muita diferença no debate. Daí eu acreditar que há aprofundamento. Não estou querendo dizer com isso que esse debate é melhor do que o outro, o presencial. Mas é diferente. O outro debate também tem a sua importância: o olho no olho, as interações, as sensações, o corpo falando (e às vezes de modo antecipado).*

*(2)-o grupo virtual nos possibilita entender bem uma das potencialidades da internet: a autoria. Quanto conhecimento já produzimos nesse grupo. Nós não vamos escrever um livro? O grupo virtual tem dado um caldo muito bom para pensarmos no livro.*

*(3)-o grupo virtual é articulador. Essa perspectiva que o Herbert apontou: organiza o trabalho e nos articula no campo conceitual. Eu apontaria ainda um terceira linha: ele me lembra do compromisso que assumi com todos vocês e me possibilita participar com o tempo que tenho (Mariano)*

Entretanto, é preciso salientar que o ambiente virtual, nos primeiros momentos, foi subutilizado. Ainda que o grupo discutisse sobre a importância do uso das TICE nos encontros presenciais, mostrando desenvoltura e facilidade de expressão das ideias, demorou cerca de dois meses para que as mensagens postadas no E-group se tornassem rotineiras.

O professor João ressalta que no seu caso o "pouco contato com as listas de discussão" e a falta de "paciência de ficar digitando" foram fatores determinantes da falta de interação no ambiente virtual.

O professor Herbert destacou como as mensagens no E-group mudaram de formato tornando-se mais afetivas e menos formais.

*Já estamos conseguindo nos comunicar sem tanta formalidade como era no começo. As mensagens são mais soltas. Há um afeto maior entre a gente. O Pedro usa todos os recursos! Cor de fonte, carinhas! (Herbert)*

*Eu gosto de ver suas mensagens Pedro! Todas coloridas! (Heliane)*

Ao longo dos encontros presenciais (parte prática) o grupo vivenciou momentos de dificuldade em utilização dos equipamentos e dificuldades operacionais como momentos em que arquivos não abriram, o som estava tão baixo que foi impossível implementar a atividade, etc.

O professor Mariano levanta a questão se "*esse processo* (se referindo a aproximação à tecnologia) *é o mesmo com os alunos*" (Mariano 28/11/07). Apesar de essa questão não ser respondida no momento em que foi postada, o relato de experiência da criação de um blog, realizado pelo professor Herbert, sobre a postagem de mais de cem comentários no blog criado por ele, parece evidenciar que para os alunos o processo não é tão doloroso como é para os professores.

Os professores ao longo dos encontros reconhecem essa facilidade dos alunos já que os mesmos, ao contrário dos professores, são "contemporâneos da tecnologia":

*(...) faço um rascunho manuscrito e depois passo a limpo para o computador ou vou direto à máquina (...). Sou um dinossauro em fase de transição. Alguém, já nascido na era do Império Microsoft Windows, seria abraçado por essa dúvida atroz? Duvido (Pedro)*

*os meninos buscam os sites, acham o que os interessa (Mariano)*

*são muito menos resistentes que nós (Vyasa)*

*os professores são os mais resistentes (Heliane)*

No entanto, ainda que acreditem que o uso das TICE auxilie na atividade profissional, o interesse e a habilidade em lidar com o computador podem ser um caminho, uma estratégia para 'abrir caminhos' para os alunos. Ressaltam as dificuldades de utilização das mesmas que acabam por fazer com que o trabalho com os livros didáticos, como veremos mais adiante, 'ganhe' do trabalho com as TICE: "o livro está lá na pasta do menino os computadores não funcionam" (Herbert).

Em síntese, os professores do grupo – ao se apropriarem do E-group – não apenas aproveitaram um espaço extra para discutir, refletir em conjunto e construir saberes, mas se aproximaram, eles próprios, da tecnologia que reconheciam ser importante para o ensino-aprendizagem de História.

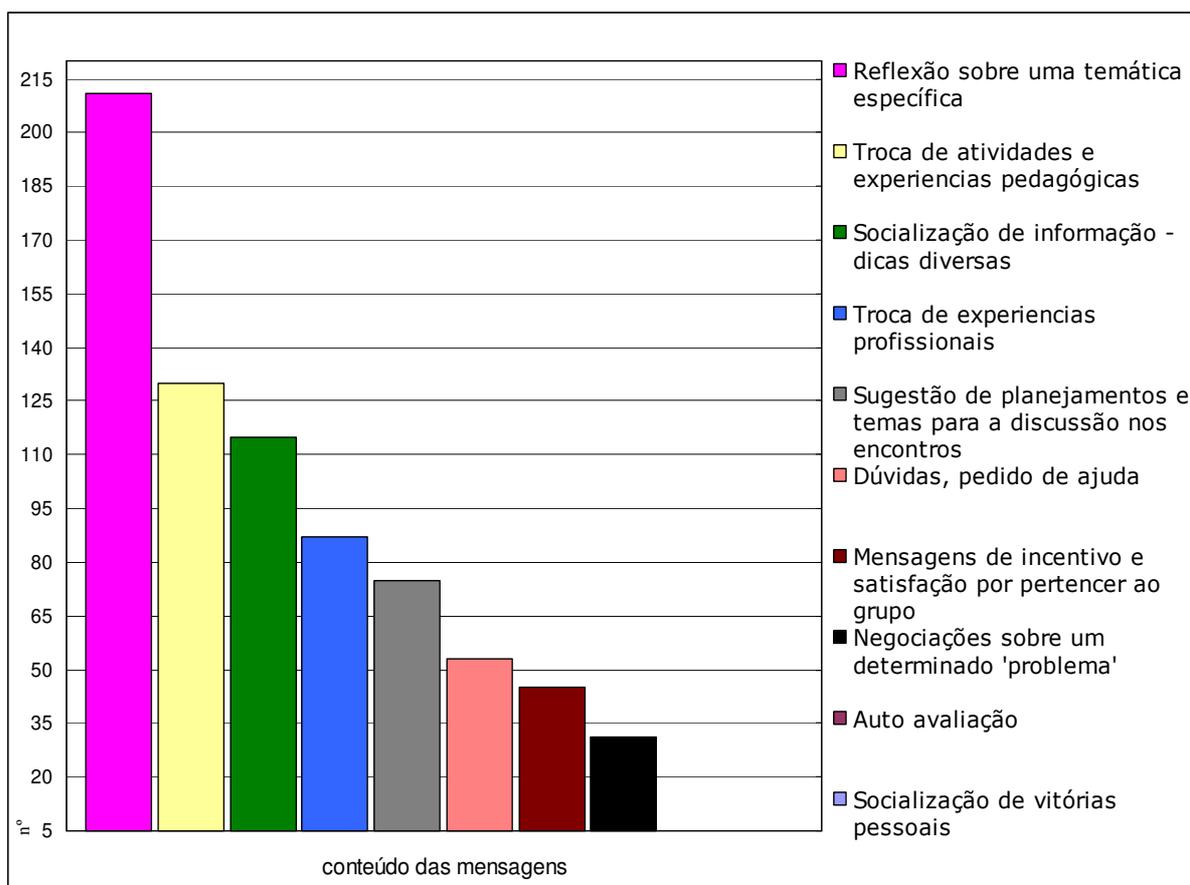


Gráfico 1: Conteúdo das mensagens

Durante o período no qual o ambiente E-group foi analisado, 756 mensagens foram postadas. No intuito de melhor analisá-las, agrupamos em indicadores mais frequentes<sup>59</sup>, exemplificando por meio de extratos de enunciados postados no estudo:

#### 1. Mensagens dúvidas, pedido de ajuda (53 mensagens)

*Gente me veio uma dúvida quando falamos de TICE'S. Será que elas estão relacionadas somente ao uso dos computadores, internet? Onde entram a T.V, DVD, data show entre outros recursos tecnológicos? (João)*

*Entrei no Equitext e escrevi algumas coisas. Acabei acompanhando o formato de relato que vocês dois utilizaram. No entanto acho que a ferramenta é de produção de texto com contribuições em formato de parágrafos. Então minha dúvida é como transformaremos essas contribuições em um texto? (Mariano)*

*Eu estou precisando de um favor dos colegas do grupo. Estou querendo criar uma sequência didática para trabalhar a idade média com meus alunos da quinta série e não sei por onde começar. Alguém tem alguma sugestão? Fico aguardando.. (Heliane)*

<sup>59</sup> Alguns indicadores foram baseados na pesquisa de Caimi (2007).

2. Mensagens de incentivo e satisfação por pertencer ao grupo (45 mensagens)

*Tô gostando de ver. Não vamos deixar a peteca cair não, tá? (Heliane)*

*Quantas notícias boas! O Herbert conseguiu resolver a questão do acesso ao blog. Já podemos começar a escrever nosso relato de experiência e ainda surgiu essa possibilidade de publicar! Estou feliz com nosso grupo! (Vyasa)*

3. Troca de experiências profissionais (87 mensagens)

*Estou fazendo o curso na SMED e estou achando bem interessante. Estou fazendo tempo e memória com a professora L.. No primeiro módulo discutimos o que é memória e como ela passou pelos tempos históricos (...) (Heliane)*

4. Sugestão de planejamentos e temas para a discussão nos encontros (75 mensagens)

*Gostaria de dar como sugestão, caso a equipe concorde, a leitura do artigo "Aprendizagem do Ensino de História em Museus", pois só em outubro visitarei três museus com as turmas de 5ª e 6ª séries e acho que seria bem proveitoso (Heliane)*

5. Troca de atividades e experiências pedagógicas (130 mensagens)

*Ao trabalhar com a Webquest sugerida pelo Herbert, senti algumas dificuldades em manter a turma focada. Minha turma ficou muito dispersa com a quantidade de atividades e não consegui encerrar a atividade. Vou tentar com outra turma e vamos ver se repete (João)*

*Pessoal, envio abaixo a sequencia didática que eu, Mariano e Vyasa fizemos (...) (Herbert)*

6. Socialização de informações e dicas em geral (115 mensagens)

*O projeto "Labepeh promove Diálogos" continua com sua programação de 2007 trazendo neste segundo semestre a temática: Ensino de História em diferentes espaços e práticas culturais. Seria interessante se participássemos (Vyasa)*

*Consegui o e-mail da casa de cultura Fiat, que está com uma exposição muito legal sobre MAPAS. Para o conteúdo de expansionismo marítimo é interessante (Heliane)*

7. Auto avaliação, busca constante de melhoria (5 mensagens)

*Segue abaixo a minha resposta, que creio não estar muito completa, precisando mesmo de uma maior análise, mas que por enquanto foi a que consegui desenvolver (Vyasa)*

*Não deu para responder antes e nem para pensar direito no que escrevi... e, pelo tempo que estas questões já foram postadas acho que não vou contribuir muito. Peço então desculpas antecipadas...(Mariano)*

8. Socialização de vitórias pessoais (4 mensagens)

*Acabei de ver que meu filho passou no Cefet. UHUUUUUH (Herbert)*

*Hoje estou aqui para partilhar com esta nossa "comunidade aprendente da História" uma conquista que não é só minha desejo que seja tb de todos/as nós. Ontem saiu o resultado final da seleção do mestrado da UEMG (João)*

### 9. Negociações sobre um determinado 'problema' (31 mensagens)

*Oi grupo! Estamos com um problema. Nosso encontro esta coincidindo com um sábado letivo. Como podemos fazer para organizar isso? Vou pensar em algumas possibilidades e hoje à tarde ou amanhã mando notícias (Herbert)*

### 10. Reflexões sobre uma temática específica (211 mensagens)

*Pessoal, Segue algumas reflexões minhas (nesta altura do campeonato não tão minhas...) sobre o que define ou determina se um aluno é letrado em História (Mariano)*

Indagados a respeito da utilidade de uma lista de discussão no desenvolvimento profissional de professores, os participantes do grupo ressaltaram que a mesma é um excelente meio de socialização e troca de conhecimentos, podendo ser um instrumento potencializador de mudança da forma de interação entre pessoas.

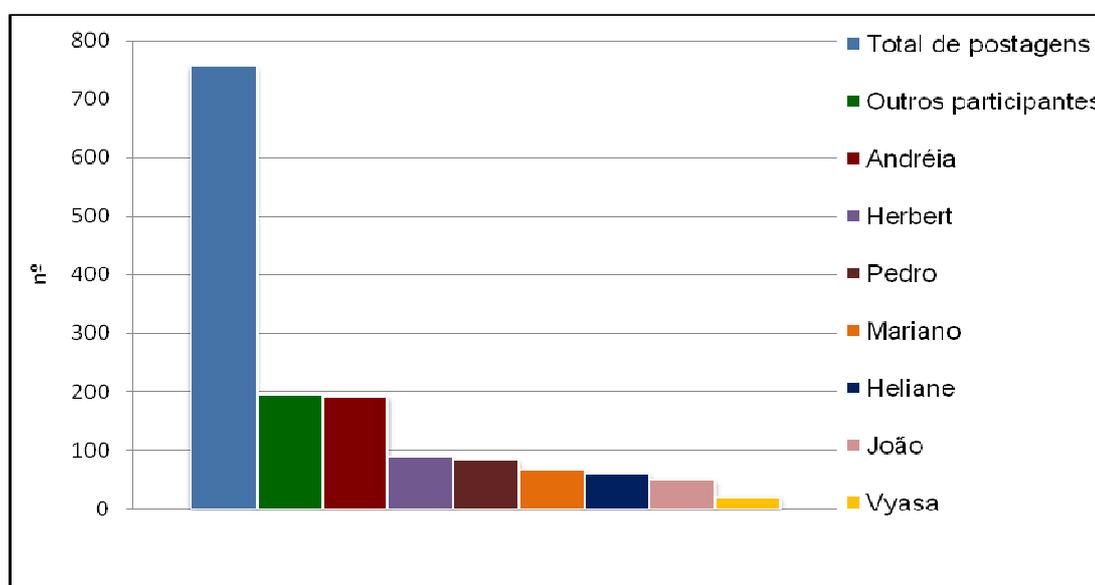


Gráfico 2: Frequência da participação no E-group durante os dois anos de interação

Houve diversidade nos índices de frequência entre os participantes. Considerando que a adesão ao ambiente virtual se deu por convite, sugestão ou iniciativa própria, mas não por exigência formal, podemos afirmar que a frequência média de postagem foi relativamente grande. Com a exceção de Vyasa, todos enviaram pelo menos 50 mensagens ao longo desse período. A própria literatura (ex. CAIMI, 2006) mostra que a frequência de enunciados em ambientes virtuais varia muito durante um determinado período e participante também.

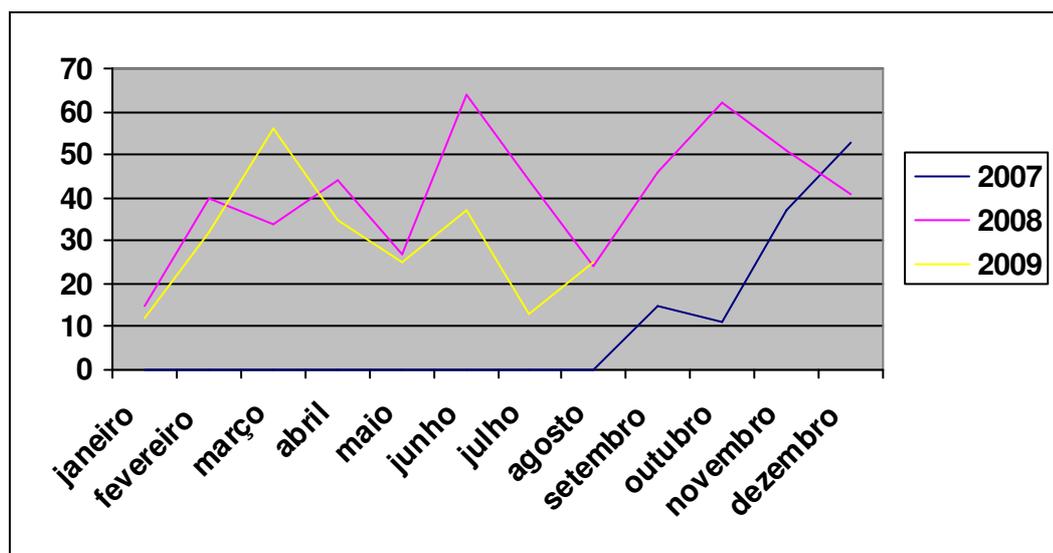


Gráfico 3: Frequência de mensagens postadas no E-group

No gráfico podemos observar um crescimento progressivo em enunciados postados no ano de 2007 – quando iniciamos o grupo e picos expressivos em 2008 e 2009. Percebemos ainda que os enunciados postados no primeiro semestre do ano de 2009 não sofreram queda significativa com a ausência da investigadora.

Inseridos em um contexto no qual a organização escolar não possibilita espaços de trocas de experiência e autoformação, os professores vêm se isolando cada vez mais. Neste sentido, este estudo verificou que a ferramenta E-group pode ser uma estratégia pedagógica para que os professores possam compartilhar experiências com os colegas, construir projetos colaborativos e refletir sobre sua própria formação.

Em síntese, os professores se apropriaram de um instrumento (novo para a maioria), desenvolveram as habilidades necessárias para utilizá-lo e o fizeram intensamente. Eles trouxeram para o E-group suas preocupações, angústias, dúvidas, sugestões, dificuldades, mas também, suas conquistas e aprendizagens. O conteúdo das mensagens enviadas no E-group, evidenciam que todos demonstraram interesse pelas questões trazidas pelos colegas e transformaram cada uma delas em uma possibilidade de olhar para si, interrogando as próprias práticas e experiências. Entendemos que esse é um dado essencial para o desenvolvimento profissional de professores.

Dessa forma, o ambiente virtual – aspecto não planejado inicialmente – mostrou-se um contexto extremamente rico em oportunidades de desenvolvimento profissional e de colaboração.

## 5. Índícios de mudanças

A literatura (COSTA, 2004; FIORENTINI, 2004) e a nossa experiência como docentes formadoras de docentes evidenciam que nem sempre grupos de professores que têm a intenção de ser colaborativo tornam-se colaborativos. Não é regra também, que o contato com informações, conteúdos, experiências promovam fundamentalmente mudanças na prática docente dos envolvidos.

Gatti, B (2003, p. 192) nos chama a atenção para o fato de que os docentes são pessoas integradas a grupos sociais de referência nos quais se gestam concepções de educação, de modos de ser, que se constituem em representações e valores que filtram os conhecimentos que lhes chegam. Os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, socioafetivo e culturais.

Como já mencionamos no capítulo II, o desenvolvimento profissional e processos de mudança são variáveis intrinsecamente unidas. Os profissionais – à medida que se desenvolvem profissionalmente – também se transformam como pessoas. Como Gatti, B (2003, p. 196), concordamos em que é preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas, como seres essencialmente sociais com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo.

Há também que se considerar o papel de eventos mais amplos, seja social, políticos, econômicos ou culturais, com seus determinantes que perpassam a vida grupal ou comunitária. Sabemos que a interação desses fatores pode influenciar as concepções e práticas sobre educação, ensino, papel profissional, e as práticas a elas ligadas, que, por sua vez, são estruturalmente delimitadas pela maneira que as pessoas se vêem, como estruturam suas representações, como se descrevem, como vêem os outros e a sociedade à qual pertencem.

Nesta pesquisa, observamos indícios de mudanças nas atitudes, nas práticas pedagógicas, na relação estabelecida com as TICE e também mudanças pessoais.

O quadro a seguir procura sintetizar esses indícios de mudança no desenvolvimento profissional dos participantes do grupo, considerando o início e o ‘final’ da participação nos encontros. As evidências que pautaram as ideias abaixo podem ser encontradas na descrição do processo vivido pelo grupo.

Quadro 6: Índicos de mudanças na participação dos professores

Início	Fim
A maioria dos participantes não ousava em sua prática docente.	Todos apresentam menos medo de correr riscos e de errar. Sentem necessidade de ousar.
Não utilizavam sistematicamente as TICE em sua própria formação.	Utilizam as TICE como aliada de seu desenvolvimento profissional.
Não faziam uma reflexão sistemática sobre a própria prática docente.	Demonstram um maior protagonismo sobre suas práticas. Refletem sobre sua prática docente buscando estratégias de melhoria.
Entendiam a importância de trabalhar entre pares, mas não faziam uso da força do trabalho coletivo.	Percebem a força do trabalho colaborativo e buscam trabalhar colaborativamente. Entendem que participar de um grupo colaborativo poderá contribuir para sua prática docente e para seu desenvolvimento profissional. Passaram a negociar na escola este espaço.
Viviam muito isolados.	O ambiente virtual E-group se constituiu em uma estratégia favorável ao desenvolvimento profissional à medida que aumentou o acesso a subsídios imprescindíveis ao trabalho docente, ao permitir mais interações, contribuindo para que novas práticas fossem engendradas coletivamente e não solitariamente. E, ainda, permitiram a socialização das boas práticas e maior visibilidade ao trabalho do professor.
Utilizam as TICE sem uma metodologia ou planejamento.	Passaram a priorizar o uso das TICE acompanhada de uma metodologia norteadora. Perceberam a importância de se planejar uma aula mediada pelas TICE.
Usavam em sua prática docente, na maioria das vezes, apenas o editor de texto e pesquisa na internet.	Outras estratégias pedagógicas passaram a fazer parte do cotidiano dos professores, além do uso restrito da internet e do editor de texto.

Assim como em Ferreira, A.C (2003) e Costa (2004), esta pesquisa mostrou que a combinação entre trabalhar colaborativamente, refletir sobre a própria prática docente e utilizar as TICE na formação dos estudantes e em sua própria formação produziu um cenário oportuno para que os professores participantes repensassem a forma como viviam sua profissão, repercutindo no que vinham pensando, dizendo e, principalmente, fazendo; contribuindo para que eles assumissem os rumos de sua atividade profissional.

Ao perguntarmos como eles avaliavam os encontros, percebemos, como mostram os enunciados a seguir, que no geral foram positivos.

*O ano de 2007 foi de reconhecimento das nossas dificuldades e limitações e das primeiras experiências utilizando a tecnologia. Em 2008, avalio que demos um salto de qualidade, pois propusemos e colocamos em prática algumas ações, refletimos*

*sobre as nossas experiências, divulgamos o nosso trabalho no Diálogos do Labepéh, enfim, amadurecemos (Herbert).*

*Avalio o trabalho do grupo como muito bom. Demos conta de mantê-lo com o cronograma que propusemos. De entender que este grupo além de um grupo de estudos é um grupo propositivo (Mariano).*

*Avalio positivamente o trabalho desenvolvido, está sendo um trabalho de crescimento mesmo, profissional e pessoal. O encontro com o grupo é sempre muito bom, pois nos dá ânimo para continuar em frente (Vyasa).*

Perguntamos aos professores sobre as expectativas que eles tinham em relação ao grupo. De forma geral, os professores acreditam que o grupo conseguiu alcançar as expectativas e ainda pode avançar para além delas:

*Alcançou. Em relação aos estudos acho que poderíamos ir além. Mais leituras e alguns diálogos com pensadores na área de tecnologias. Mas reconheço que poderíamos nos empenhar mais nas leituras (Mariano).*

*Sim, aliás, superou as expectativas. Cada vez mais sinto o pessoal mais integrado e com mais comprometimento (Vyasa).*

O trabalho colaborativo está em constante desenvolvimento e à medida que ele se desenvolve, objetivos vão sendo atingidos e novos vão surgindo. Essa dinâmica foi muito bem compreendida pelos professores do grupo conforme exemplificamos nos enunciados:

*Na medida em que vamos tendo mais experiências com o grupo, as antigas expectativas vão sendo contempladas e surgem novas. Avalio que nosso grupo está neste caminho (João).*

*Acredito o grupo atingiu seus objetivos propostos no início, embora esse seja um campo de possibilidades e aprendizado constante (Herbert).*

Os professores do grupo colaborativo desta investigação são (talvez pela própria identidade profissional) críticos, exigentes, questionadores e bastante participativos. Essas particularidades ajudaram o grupo a aperfeiçoar e a crescer cada vez mais.

A falta de tempo para a realização dos encontros foi um elemento dificultador apontado por todos os professores do grupo, como exemplificamos nos dois enunciados abaixo:

*Precisamos mais tempo para este trabalho. Acredito que nosso cotidiano em sala de aula precisa focar mais as intenções do grupo (Mariano).*

*Bem, nosso grupo é ótimo! Poderia ser melhor se tivéssemos um pouco mais de tempo para nos encontrarmos, se os encontros fossem de 15 em 15 dias, por exemplo, (João).*

A limitação pessoal foi destacada por um dos professores como o obstáculo maior:

*Nosso grupo já é muito bom. Sou eu quem precisa melhorar nas contribuições para o próprio grupo. Há ali colegas que acrescentam muito. Não chego nem perto da contribuição deles (Pedro).*

Ainda que o professor Pedro expresse sua pouca contribuição e/ou sua não participação, ao longo dos encontros, o referido professor passou a participar mais, com respostas cada vez mais densas e a expor mais sua opinião.

Herbert destaca dois momentos marcantes na trajetória do grupo: um primeiro momento em que discutíamos incansavelmente todas as limitações do uso das TICE no Ensino de História, os problemas da própria prática docente e do ensino de modo em geral e um segundo momento, em que começamos a identificar possibilidades e estratégias de alteração de nossa prática docente. Este momento foi marcado também pelo planejamento coletivo de sequências didáticas mediadas pelas TICE e a socialização da experiência com o grupo.

*Eu acho que o grupo como um todo fez um caminho bastante interessante. Nós começamos refletindo sobre os limites e possibilidades das tecnologias no Ensino de História. Nas primeiras reuniões nós gastávamos o tempo todo praticamente discutindo as limitações. Em que ela pode nos ajudar. De que forma a tecnologia interfere em nosso trabalho. Por que este trabalho dá certo e por que não dá certo. E a partir de um determinado ponto a gente começou a nos permitir experimentar coisas no laboratório e trazer as experiências e contar um para outro. Ai o grupo tomou outro rumo. O grupo parou de ficar vendo só os problemas e enxergando as possibilidades (...) E eu vejo em minha trajetória que depois que a gente começou a fazer parte do grupo, eu comecei a refletir muito mais. Eu acho que esse trabalho está me ajudando a refletir e ver as possibilidades de utilização das tecnologias de uma forma muito mais interessante (Herbert).*

Mariano ressalta a reflexão como característica marcante de todo o processo vivido pelo grupo. As TICE passaram a ser vistas de outra forma, tomaram outro sentido. E as reflexões vivenciadas pelo grupo fizeram “diferença no nosso trabalho do dia a dia e isso impacta no ensino de História”.

*(...) Então se existe esta trajetória ligada a estas possibilidades tecnológicas para o 'ensino de' existe outra coisa em paralelo que é a gente qualificando esta trajetória, qualificando este uso. Ai a gente começa a pensar em outras coisas, por exemplo, coisas que a gente não pensava no passado. Quando a gente usava o PowerPoint há algum tempo atrás a gente usava na mesma perspectiva de exposição que a gente faz em sala de aula. Hoje não. A gente faz de outra maneira (...) Aí a tecnologia tem outro sentido. Quando o Herbert conta que os alunos apresentaram o trabalho utilizando a tecnologia, ela deixa de ser apenas uma ferramenta que ajuda para se tornar um canal de produção, uma forma de o menino mostrar que ele tem determinados conhecimentos que ele já sabe algumas coisas, que ele tem 'saberes' e que pode mobilizar estes saberes ou ensinar ou aprender. E eu acho que este grupo possibilitou isso, a gente leu alguns textos que trazem esta questão. Acho muito importante que este grupo faz diferença no nosso trabalho do dia a dia e isso impacta no Ensino de História (Mariano).*

Vyasa, a professora mais jovem do grupo, salienta a continuidade do grupo e a permanência. O grupo sempre planejou os rumos que iria tomar. Comenta ainda, que, apesar de a maioria dos professores terem muita experiência docente, eles continuavam na busca de conhecimentos, procurando se ‘atualizar’.

*Quando eu entrei no grupo, eu não sabia muito bem o que esperar. Eu não conhecia o Herbert, nem a escola. Mas eu achei bacana o fato de os professores da escola se mobilizarem, estarem aqui. Todos já trabalham há muito tempo e estarem aqui procurando se atualizar com o uso da tecnologia. Eu acabei de formar e não tinha visto nada na faculdade sobre as tecnologias. Eu achei muito interessante o grupo se articulando, o Herbert chamando o pessoal e todo mundo veio. Achei muito significativa a iniciativa (...) Planejar é uma coisa que hoje eu sei que é essencial, não dá para ir sem planejar. Esta foi uma coisa que eu absorvi. Muita gente fala vamos lá, vamos fazer uma aula diferente sem ter planejado o que quer de fato... Eu gosto muito do grupo e não consigo fazer muita crítica pensando o que deixou o que faltou. Acho que está muito legal e continua... A gente já ficou um ano e todo mundo aqui vindo, querendo discutir, pensar, a gente já está pensando em qual temática, o que a gente vai fazer no próximo semestre de 2009 (Vyasa).*

Para João a colaboração foi um elemento marcante e essencial para a história vivida pelo grupo:

*A primeira coisa é que eu tenho uma identidade muito grande que é a questão dos grupos, do trabalho coletivo. A partir do coletivo que você vai crescendo etc.(...) Falando agora como o João professor: eu não tinha uma adesão, uma proximidade grande com as tecnologias. Aqui, em uma linguagem mais caricatural, eu poderia dizer que antes de participar do grupo eu usava por usar as tecnologias. A partir das nossas reflexões aqui eu fui construindo uma intencionalidade. Tomando consciência de que as tecnologias (vídeo, computador, TV...) fazem parte da minha prática atual. Então ficou marcante pra mim a questão da intencionalidade e a diretividade. O Herbert várias vezes fez intervenções em meu trabalho que eu avaliei que eu deveria ter sido mais diretivo com os alunos, intencionalidade. Eu fui aprendendo a aprofundar e qualificar o uso das tecnologias. Nós somos um grupo e no grupo o sujeito deve ser ativo. O sujeito deve ser ativo, propondo, renovando... Agora, fazendo uma avaliação do nosso trabalho buscando inspiração no Paulo Freire, nós somos um grupo nos inspirando e nos alimentando também. Nós já começamos, mas me parece que esta nossa experiência deveria ir sendo cada vez mais socializada como uma perspectiva de formação e construção de identidade de professores de História. Não sei exatamente o momento, talvez em 2010, 2011 nossa experiência deveria ser mais socializada na rede. Apesar de ouvirmos na escola as pessoas criticarem que não temos mais as reuniões pedagógicas, mas nós professores de História estamos construindo uma alternativa. Seria uma socialização desta experiência. Nós enquanto professores de História estamos fazendo isso. Acho que seria uma caminhada que já estamos trilhando, mas não nos esquecermos dela. Socializar (João).*

Os dados desta investigação mostraram que trabalhar colaborativamente, refletir sobre a própria prática docente e utilizar as tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação pode produzir um cenário propício para que os professores se desenvolvam pessoal e

profissionalmente operando mudanças qualitativas em sua prática docente. É necessário, pois, criar culturas de trabalho mais apropriadas à colaboração.

A título de fechamento, entendemos que o sucesso desse grupo, em parte, se deva ao fato de termos conseguido reunir a maior parte das condições desejáveis para esse tipo trabalho: o tamanho do grupo não foi superior a seis pessoas; estabelecemos uma agenda regular de reuniões, com datas combinadas coletivamente e com antecedência; implicitamente havia condições estabelecidas (por ex: realização de tarefas); desenvolvemos um plano de ação coletivo, ou seja, nossos encontros seguiam um propósito delineado pelo grupo; houve um constante estímulo aos registros pessoais e coletivos, bem como a reflexão individual e coletiva; procurávamos garantir o mesmo *status* a todos os membros (todos possuíam o mesmo direito de opinar e se expressar e sempre eram ouvidos com atenção); nosso foco estava sobre o ensino e a aprendizagem da História mediada pelas TICE; realizávamos avaliações periódicas etc.

Conseguimos nos organizar de tal forma que as pessoas envolvidas realmente se sentiram ativas, agentes do próprio processo de desenvolvimento profissional, dentro de um grupo efetivamente dedicado ao estudo, à troca e à construção de conhecimento e alternativas para os problemas enfrentados.

Além disso, em nosso grupo, a parceria professor-pesquisador, escola-universidade, mostrou-se um aspecto construtivo, positivo, e imprimiu uma dinâmica particular aos nossos trabalhos. Percebemos que, dependendo das características dos membros do grupo e de seus propósitos coletivos, essa parceria pode trazer grandes benefícios para ambos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Aqui chegamos ao ponto de que devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento (FREIRE, 1996, p.50).*

Durante o período de dois anos, nos empenhamos em participar da construção e consolidação de um grupo colaborativo, no qual o Ensino de História mediado pelas TICE fosse o foco principal e o desenvolvimento profissional dos envolvidos, nosso propósito. A nosso ver, o objetivo foi alcançado. Fazemos parte de um grupo de professores que vem se reunindo periodicamente, de modo voluntário, movidos pelo desejo de crescer profissionalmente e de discutir aspectos relacionados à prática docente, em um clima de respeito, confiança e afeto, trabalhando com objetivos definidos coletivamente, negociando significados e refletindo, repensando e tentando transformar nossa ação na escola. Um grupo no qual todos se expressam livremente e não há uma orientação ou perspectiva única que direcione a participação. Um grupo aberto às diferentes contribuições.

Participar voluntariamente, por sentir afinidade com a proposta e/ou por desejar, conscientemente, desenvolver-se profissionalmente, foi uma ação que se mostrou fundamental tanto na constituição e no desenvolvimento do grupo, quanto no crescimento profissional de cada professor. A participação voluntária foi um primeiro e importante indicativo da busca dos professores pela autonomia em relação à própria aprendizagem. Ela expressava o compromisso com a prática docente e o desejo de realização de um trabalho melhor, mais significativo para os alunos e para si próprios, bem como a importância de compartilhar saberes e experiências, e romper com a solidão existente nos seus ambientes de trabalho.

E assim, mesmo com todas as exigências individuais necessárias para garantir a existência do grupo - conseguir tempo para realizar as leituras e atividades propostas pelo grupo, expor a si mesmo e à sua prática, ousar, inovar - os docentes aqui apresentados aceitaram o desafio e mantiveram, por decisão coletiva, os encontros mensais.

A participação voluntária, entretanto, não foi o único elemento responsável pelo sucesso do grupo. A existência e a persistência de um propósito coletivo mostrou-se outro elemento importante. Esse propósito foi construído e re-construído tendo como base o desejo de todos os envolvidos de desenvolver-se profissionalmente, de aprender mais sobre as TICE e, na medida

do possível, integrá-las à sua prática docente, tornando-se capaz de criar uma dinâmica de trabalho envolvente e significativa.

A presente pesquisa, no entanto, não teve apenas a intenção de constituir um grupo colaborativo; ela possuía uma questão central norteando todo o trabalho desenvolvido: *como a participação em um grupo colaborativo cujo foco são as tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação podem contribuir para o desenvolvimento profissional de professores de História da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte?*

Ao procurar detalhar e aprofundar a análise do caminho percorrido pelo grupo, percebemos, como no estudo de Ferreira, A.C (2006, p. 301), que o processo vivido pelo grupo poderia ser caracterizado por movimentos nos quais a dinâmica e a participação dos membros se diferenciavam. Chamamos a essas diferenciações de movimentos, por não serem estáticas e isoladas ou circunscritas a momentos específicos dentro do processo. É possível perceber a convivência delas em vários momentos. Ainda dentro do primeiro movimento, por exemplo, inicia-se o segundo e ambos caminham paralelamente até um ponto em que o segundo ganha maior força. O mesmo acontece com o terceiro movimento. Trata-se, na verdade, de modos de pensar e sentir, de ações, atitudes e decisões que nos encaminharam para diferentes posições, uns em relação aos outros, e todos em relação ao grupo e às suas propostas.

Os movimentos por nós identificados foram:

- A constituição do grupo mediado pelas TICE;
- A consolidação do grupo e a constituição da colaboração como forma de relacionamento preferencial;
- O amadurecimento e expansão do grupo colaborativo.

No primeiro movimento, são realizadas leituras iniciais sobre a temática TICE e o Ensino de História. Durante as atividades, procuramos construir um espaço no qual ninguém sabe tudo e é permitido errar, ‘não saber’ e ‘ter dúvidas’. Nesses momentos, manifestava-se a crença de que o importante é ter consciência de nossas limitações e buscar superá-las, recorrendo a alguém ou a algum texto, sempre que sentimos necessidade de aprofundar nossos conhecimentos.

À medida que cada professor se sentiu acolhido, respeitado e valorizado, por sua experiência e suas ideias, aumentava sua confiança no grupo e diminuía seus receios em relação a se expor, a sofrer críticas, etc.

Entretanto, esses elementos não foram os únicos, nem talvez os principais, para que o processo de mudança ocorresse. As características pessoais de cada professor e a forma como se relacionavam entre si, consigo e com os desafios e as atividades propostas, tiveram, certamente, grande influência sobre todo o processo. Afinidade, empatia e afeto não são condições que possam ser criadas ou impostas. Nesse grupo, tivemos a sorte de encontrar pessoas cujas características pessoais – sinceridade, honestidade, abertura, compromisso, afeto – eram muito favoráveis ao trabalho proposto.

Dessa forma, gradativamente, começaram a se fortalecer os elos que ligavam as pessoas, e o grupo, lentamente, passou a se constituir em um espaço de colaboração.

Após os primeiros encontros presenciais e virtuais, o grupo já se mostrava consolidado. Os encontros presenciais rapidamente passaram a ser definidos de modo coletivo – embora nós ainda enviássemos sugestões de textos e atividades práticas pelo E-group – eram os professores que selecionavam aqueles que lhes pareciam mais interessantes e definiam como seriam abordados e desenvolvidos.

O grupo passou a sugerir temáticas, atividades. Os professores começaram também, a trocar materiais (artigos, sugestão de atividades...) e a trazer outros textos para os encontros.

No final do segundo ano de encontros, vivenciamos dois fatos marcantes que exemplificam a mudança de postura do grupo e sua consolidação efetiva: a continuidade dos encontros sem a presença da pesquisadora (quando estive seis meses em Portugal, no estágio sanduíche) e o desenvolvimento e a publicação de um artigo com relato de suas experiências.

Nesta ausência, o professor Herbert assumiu o registro dos encontros. Todo o grupo mobilizou-se para auxiliá-lo. O grupo havia alcançado um grau de autonomia no qual as atividades se tornavam possíveis e eficientes.

Finalmente, o grupo chega ao amadurecimento que, nesse caso, conduziu à expansão. A partir da elaboração e apresentação do primeiro artigo sobre o uso do blog no ensino de História, o grupo sai de sua zona de conforto e se expõe academicamente. Seguem-se inúmeras outras iniciativas que evidenciam que o grupo se sentia autoconfiante o suficiente para propor alternativas e buscar formas de estimular os pares (não pertencentes ao grupo) a se desenvolverem e aprimorarem suas próprias práticas docentes. O trabalho de campo se encerra, mas, continuamos nos reunindo. Percebemos claramente que o grupo continua se fortalecendo dia a dia e criando novos propósitos para sua ação.

Alguns elementos que estiveram presentes com maior ou menor força em cada um dos movimentos mostraram-se essenciais para que as mudanças observadas no grupo pudessem ocorrer. A nosso ver, esses elementos foram: a vivência de atividades no laboratório de informática, a motivação em conhecer as possibilidades do uso das TICE no Ensino de História, a própria temática inovadora, o relato das experiências compartilhadas pelo grupo, o clima de afetividade.

Tanto as reflexões sobre o uso das TICE no Ensino de História quanto a vivência de atividades e a aplicação de experiências inovadoras na sala de informática proporcionaram uma ampliação dos saberes profissionais acerca da temática e de sua didática, bem como acerca dos alunos. Esses elementos estiveram presentes ao longo dos dois anos.

Todo o grupo aprendia com os relatos de quem havia realizado uma atividade na sala de informática e nosso conhecimento sobre a temática e sobre os alunos se ampliava. Além disso, os momentos de troca estimularam os professores mais resistentes a tentar inovar também.

Um elemento essencial neste processo foi a humildade e o companheirismo de cada um dos professores (tanto dos que tinham mais experiência quanto dos que nunca haviam dado uma aula na sala de informática).

Em nosso grupo, ouvíamos as histórias uns dos outros, compartilhávamos nossas alegrias e frustrações, bem como as pequenas e grandes vitórias e os fracassos. Em outras palavras, sabíamos que podíamos contar uns com os outros. Tínhamos a certeza e a confiança de que no grupo encontraríamos um suporte mútuo<sup>60</sup>. Não estávamos mais isolados em nossas próprias experiências, contávamos com o apoio do grupo para compartilhar nossas alegrias e ansiedades.

Nosso trabalho contribuiu para entendermos que o desenvolvimento profissional docente é um processo contínuo, porém, inacabado e não linear, sujeito a avanços e retrocessos, que, requer ações de efeito imediato e outras a longo prazo.

Nesse estudo, foi perceptível uma ampliação do desenvolvimento profissional de todos os envolvidos. Algumas evidências que nos levaram a essa ideia:

- a busca por formação manifestada pelos membros (três integrantes iniciaram o Mestrado e dois iniciaram um curso de Especialização);

---

<sup>60</sup> Não apenas nos apoiávamos intelectualmente, também nos ouvíamos e apoiávamos emocional, social e afetivamente.

- a produção e apresentação de pequenos textos construídos no grupo. Os professores tiveram oportunidade de, em atividades de grupo, ler e discutir textos educacionais, produzir pequenos textos, comunicá-los oralmente e participar da discussão com representantes da comunidade acadêmica;
- a publicação, por parte do grupo, de um artigo e material didático impresso;
- manifestações do grupo no sentido de valorizar a colaboração;
- pequenas conquistas institucionais. Os professores, a partir das demonstrações efetivas da seriedade e do valor de seu trabalho no grupo, conseguiram conquistar o respeito dos colegas e de duas direções<sup>61</sup>, garantindo que os encontros fossem considerados como parte de sua carga horária sem que os pares questionassem a decisão;
- os comportamentos verbal e não verbal dos professores evidenciaram um crescimento da autoestima, autoconfiança e valorização da profissão;
- os professores do grupo encorajaram os colegas a construírem grupos similares, a assumirem o papel de dinamizadores de oficinas e apresentarem suas experiências docentes como subsídios aos seus colegas;
- ampliação do diálogo e da partilha de experiências com outros colegas de trabalho;
- a permanência dos professores no grupo, apesar das dificuldades de tempo e organização escolar, bem como seu manifesto compromisso e envolvimento com as atividades propostas;

Além dessas evidências, percebemos indícios de mudança e crescimento profissional no próprio comportamento dos professores. Observamos uma crescente autoconfiança no que tange à exposição (tanto no grupo – presencial e virtualmente – quanto diante de outras pessoas – como aconteceu em reuniões e eventos nos quais participaram), um aumento da motivação pessoal para desenvolver-se profissionalmente e uma busca constante em construir estratégias de ensino inovadoras e partilhar os resultados encontrados.

Acompanhando o processo vivido pelos professores ao longo dos dois anos, fomos percebendo, gradativamente, uma maior consciência e atenção aos próprios pensamentos e, principalmente, às próprias ações. À medida que aprofundavam seus conhecimentos

---

<sup>61</sup> Ao longo dos dois anos, a escola passou por eleições e teve diretores distintos, o que exigiu novas negociações.

profissionais, também ampliavam sua atenção, reflexão e o monitoramento de sua prática docente. Passaram a perceber a importância de planejarem as aulas, de realizarem registros sobre elas, de analisar a própria prática tendo em vista seus propósitos.

Como Ponte (2002, p.6), entendemos que “a investigação sobre a prática é [...] um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional do professor que nela se envolve ativamente”.

Entretanto, o processo de aprendizagem e mudança não ocorreu da mesma forma para todos. O grupo cumpriu funções distintas para cada um de seus membros, e que as diferenças se mostram associadas à experiência, ao estágio de vida, à história pessoal e profissional e às características pessoais de cada professor.

Outro elemento que merece ser destacado diz respeito à importância do outro no desenvolvimento profissional. Percebemos que o grupo criou um espaço que potencializava o aprendizado no sentido mais amplo da palavra. Não apenas se aprendia sobre conteúdos e sua didática, sobre alunos e textos acadêmicos, mas também se aprendia sobre si mesmo.

Dadas as características do grupo, principalmente o afeto, o respeito e a abertura pessoal, cada participante se sentia à vontade para se expressar de forma autêntica e, a partir daí, despertavam as reações nos outros. Tanto fazia aflorar sentimentos e pensamentos similares, experiências semelhantes, quanto chamava a atenção para a diferença, para os distintos modos de perceber e interpretar uma situação. Ou seja, cada um se reconhecia no outro e percebia de modo mais profundo suas próprias características, seus pontos fortes e fracos, seu potencial e limitações.

A análise de todo o processo de criação e desenvolvimento de nosso grupo de trabalho colaborativo revelou-nos algumas características desse grupo que se mostraram fundamentais para que pudéssemos alcançar resultados positivos nessa experiência. Essas características são: o diálogo, a colaboração, o afeto e o papel da pesquisadora.

### **O diálogo**

Uma característica marcante do nosso grupo diz respeito ao diálogo<sup>62</sup>. Não o mero ato de

---

<sup>62</sup> Concebemos o diálogo “não apenas como uma comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN, 2000, p.123).

as pessoas se comunicarem entre si durante os encontros, mas a profundidade e riqueza de tal ato.

Nós realmente nos ouvíamos com atenção em cada intervenção e nos envolvíamos com as falas dos colegas. Mergulhávamos nas diversas realidades sobrepostas das distintas classes e escolas nas quais lecionávamos para compreender, de modo profundo, a situação vivida por cada uma de nós. Compartilhávamos sentimentos de tristeza, dúvida, raiva, alegria ou entusiasmo, vivenciados em cada fala, ao mesmo tempo em que líamos e discutíamos materiais por nós selecionados.

Foi por meio do diálogo que nos conhecemos e construímos uma relação de respeito, confiança e responsabilidade. Além disso, foi por meio dessas interações que trocamos e construímos saberes.

Bakhtin (2000) destaca a importância do outro nas interações: “tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formatação original da representação que terei de mim mesmo”.

As interações verbais do grupo, realizadas tanto no E-group quanto nos encontros presenciais, oportunizaram a potencialização das reflexões, a transformação de ponto de vista e o enriquecimento recíproco.

### **A colaboração**

O grupo aqui estudado não possuía vínculo com nenhuma rede de ensino ou instituição e não recebia qualquer tipo de suporte financeiro, mas também não precisava apresentar relatórios ou cumprir tarefas predeterminadas. Contudo, não éramos menos organizados que outros grupos. Os participantes raramente faltavam e os encontros tinham propósitos claros. Mesmo pertencendo a sistemas diferentes – escola e universidade –, soubemos compatibilizar nossos papéis, expectativas e saberes, desenvolvendo formas significativas de interação, construção coletiva de conhecimento e liderança compartilhada.

O motor fundamental da constituição de nosso grupo e que se manifestou ao longo de todo o trabalho, foi a busca pela colaboração. Sem a participação voluntária, o sentimento de pertença, a valorização de cada participante, o espaço para se expressar e participar ativamente das escolhas e decisões, o grupo provavelmente teria tomado outros rumos.

Concordamos com Ferreira, A. C (2003, p. 324) que colaborar é co-responsabilizar-se pelo processo. “É ter vez, ter voz e ser ouvido, é sentir-se membro de algo que só funciona

porque todos se empenham e constroem coletivamente o caminho para alcançar seus objetivos. É romper com uma hierarquia pré-estabelecida”.

Em nosso grupo, isso se deu aos poucos e à medida que cada professor percebia sua responsabilidade sobre seu próprio desenvolvimento profissional e o dos colegas.

Nem todos colaboravam da mesma maneira. As mudanças ocorridas e o crescimento profissional, a que nos referimos tantas vezes, não foram iguais para todos. Isso não foi percebido em momento algum como limitador ou qualificador do processo vivido pelo grupo. Nesse grupo, a heterogeneidade de modos de pensar, agir e se apropriar do que era construído foi vivenciada como um fator de enriquecimento coletivo.

Houve, desde o início do grupo, o propósito de compartilhar experiências, saberes e decisões. Dessa forma, o grupo se envolveu ativamente na solução de seus problemas; desde decisões estruturais como a escolha do local, horário e datas para as reuniões até a escolha dos temas que seriam objeto de nossas conversas, bem como a dinâmica adotada para discuti-los.

Este elemento, como já abordado nos capítulos anteriores, foi essencial para a consolidação do grupo e influenciou o seu sucesso.

Acreditamos que tenhamos construído um novo sentido para o conceito de colaboração em nosso grupo, na medida em que o compreendemos como uma ‘igualdade entre distintos’. Reconhecendo nossas diferenças e valorizando-as como fonte de aprendizagem para o grupo, passamos a respeitar o papel de cada ‘colaborador’ em seu ritmo, a seu modo e dentro de suas condições.

### **A afetividade no grupo colaborativo de professores**

A dimensão afetiva esteve presente em todo o processo de criação e consolidação do grupo de professores, foco desta investigação. Potencializou o trabalho colaborativo e foi essencial para o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos.

De modo natural, os professores do grupo desenvolveram uma sintonia e confiança mútuas que não seria possível prever ou preparar antecipadamente. Do grupo (quatro homens e duas mulheres) participavam pessoas diferentes entre si, porém, com algumas características comuns. Todas eram pessoas sensíveis, comprometidas com sua profissão e que buscavam voluntariamente uma oportunidade de trabalhar junto. Cada professor, a seu modo, em sua escola e a partir de suas próprias experiências e modo de ver o ensino e aprendizagem de

História e a Tecnologia, ansiava por um espaço de troca, de livre expressão e de crescimento. Também buscávamos essa oportunidade.

À medida que o afeto se desenvolvia entre os professores do grupo, a compreensão, a disponibilidade e o interesse em ouvir o outro e a si mesmo, foram aumentando. Como afirma claramente João:

*Hoje não vou escrever de trabalho. Vou falar de afeto que anima o trabalho (João).*

Essa declaração é apenas uma de inúmeras outras que revelam com nitidez o papel que o afeto que se estabeleceu no grupo teve em seu processo de constituição e consolidação.

Procuramos identificar referenciais que nos auxiliassem a compreender o papel do afeto em grupos colaborativos voltados para o desenvolvimento profissional, contudo, poucos estudos abordam essa temática.

A relação entre a afetividade e a dimensão cognitiva não é uma ideia recente. Piaget (1981) já considerava o desenvolvimento intelectual como um processo que ocorre durante a vida toda e sedimentou a ideia da simbiose entre afeto e cognição na aprendizagem. Para ele, sem afeto não haveria interesse, tampouco motivação, e, conseqüentemente, perguntas ou problemas nunca seriam colocados e não haveria inteligência.

A afetividade é um componente básico do conhecimento e está intimamente ligado ao sensorial e ao intuitivo. A afetividade se manifesta no clima de acolhimento, de empatia, inclinação, desejo, gosto, paixão, de ternura, da compreensão para consigo mesmo, para com os outros e para com o objeto do conhecimento. A afetividade dinamiza as interações, as trocas, a busca, os resultados. Facilita a comunicação, toca os participantes, promove a união. O clima afetivo prende totalmente, envolve plenamente, multiplica as potencialidades (MORAN, 2007).

Percebemos que, em ambientes de colaboração, os professores revelam muito sobre sua vida privada, tornam-se não só colegas, mas também amigos uns dos outros, e, se existem dias maus ou problemas pessoais, não levam isso a mal e dão conselhos práticos aos colegas em apuros.

Nesse sentido, o trabalho colaborativo entre pares possibilita uma identificação de dificuldades e potencialidades comuns e impulsiona a busca de caminhos para superar os obstáculos e construir alternativas criativas. O apoio fornecido pelo grupo fomenta tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o afetivo, especialmente este último (KRASILCHIK, 2000).

Chaves, S (2000) também reforça a importância do elemento afetivo em sua pesquisa. O grupo pesquisado, além de se constituir em espaço de planejamento e avaliações da prática, constituía-se como referência profissional-afetiva. Segundo a autora:

Nele podíamos pensar alto e exorcizar nossos medos ao mesmo tempo em que adquirir segurança de que não estávamos agindo aleatoriamente, de vez que nossas ações não eram fruto de decisões precipitadas, mas de prolongadas discussões, nas quais opinávamos, cedíamos e por vezes acatávamos, ainda que pudéssemos discordar do que a maioria considerasse mais viável e oportuno para a ocasião. Essa relação de parceria, entrosamento, na qual ninguém se colocava como subalterno foi sendo gradativamente forjada em consonância com o estabelecimento de confiança entre os membros do grupo. Confiança que se construiu, simultaneamente no âmbito pessoal e afetivo (CHAVES, S., 2000, p. 160).

A afetividade gerou sinergia e impulsionou o grupo. Ponte (1997) reforça esse ponto de vista ao ressaltar que os professores organizam a sua experiência em regras e princípios práticos de funcionamento e o novo conhecimento e as mudanças de concepções ocorrem quando eles envolvem seus recursos cognitivos e afetivos.

O espaço virtual ofereceu um ambiente propício para as expressões de afeto. Cada depoimento e enunciado do E-group estão embebidos de emoções, de experiências de vida, ao mesmo tempo individuais, coletivas e sociais. Nos enunciados podemos perceber, na utilização de cores, imagens, tamanhos de fontes diferenciados, as emoções dos participantes, afirmando a sua individualidade.

Compreendemos a importância das trocas, dos diálogos e das interações nos fóruns de discussão para a construção dos vínculos entre os participantes. O ambiente virtual de aprendizagem pode ser considerado um espaço de possibilidades de expressão, especialmente para aquelas pessoas que são mais tímidas para se expressar oralmente.

Os encontros presenciais também são espaços indispensáveis para a criação de vínculos afetivos. Ver e ouvir o outro favorece a integração do grupo, proporcionando maior estímulo para a participação.

### **O papel da pesquisadora**

O pesquisador está inserido em um determinado contexto, escolhe seu foco de pesquisa, faz seleções, prioriza, recorta e delimita seu foco de análise. Contudo, pesquisar um determinado grupo do qual se faz parte é uma tarefa difícil. Conciliar o distanciamento acadêmico necessário para observar o processo e, simultaneamente, tornar-se efetivamente membro do grupo

investigado requer grande preparo e contínua vigília e atenção aos procedimentos científicos, sem deixar de lado a espontaneidade e autenticidade de sua participação.

Nesse sentido, assumi<sup>63</sup> o desafio de investigar um grupo colaborativo de professores de História da Escola Municipal Professora Eleonora Pierucetti (EMPEP), no qual eu também desejava me tornar membro como professora de História que sou.

A participação no grupo contribuiu para o desenvolvimento profissional dos integrantes, inclusive o meu. Compreendo que as escolhas tomadas e a relação entre mim (pesquisadora) e o grupo foi determinante na construção desta tese.

Percebi, com esta experiência, que o fato de ser professora de História e também funcionária da rede pública possibilitou-me uma maior aproximação e identificação com o restante do grupo. Os professores do grupo, na maior parte do tempo, me viam como uma colega igual aos outros do grupo. A fala do professor Herbert exemplifica isso:

*Andréia brincou no grupo virtual (E-group) com a palavra tirana e eu retornei no e-mail que o bacana neste grupo é que ele nunca foi conduzido (Herbert).*

Procurei, em cada encontro, ouvir a avaliação dos professores para que pudesse ir também mudando minha postura frente ao grupo. Minha ansiedade inicial e inexperiência em conduzir um grupo de professores críticos, exigentes e mobilizados, foi dando lugar à tranquilidade e à certeza de que um grupo colaborativo não precisa nem deve ser ‘controlado’.

Talvez por empatia ou por ter assumido uma postura genuína de quem quer aprender e não tem as respostas de antemão, o grupo me tratou com muito carinho.

A meu ver, as atitudes que me auxiliaram na construção dessa pesquisa foram, por um lado, construir um arcabouço teórico e metodológico que me permitiu elaborar cuidadosa e rigorosamente o processo de coleta de dados (ou documentação do processo) de tal forma que eu podia me sentir relativamente ‘solta’ para participar do grupo como professora de História na maior parte das vezes. Isso foi possível por que cada encontro era planejado tendo em vista propósitos de pesquisa claros que também respeitavam as decisões do grupo. Além disso, todos os encontros eram gravados em áudio, o que permitia uma ‘leitura’ do mesmo após as atividades.

---

<sup>63</sup> Nesse tópico será empregada a primeira pessoa do singular por se tratar do meu papel enquanto pesquisadora e integrante do grupo.

De todo modo, há sempre um duplo pensamento em todos os momentos: como essa situação pode ser potencializada na pesquisa e como essa mesma situação pode ser rica e produtiva para o desenvolvimento profissional dos participantes do grupo?

### **Contribuições da pesquisa para a construção de propostas colaborativas de desenvolvimento profissional de professores de História mediadas pelas TICE**

O presente estudo nos permite identificar algumas condições desejáveis para a construção de propostas colaborativas de desenvolvimento profissional de professores de História mediadas pelas TICE, que, provavelmente, podem ser consideradas em propostas para professores de outras áreas:

- Desejo de participar. Os professores precisam desejar envolver-se na proposta de desenvolvimento intencional, ou seja, é interessante que sua participação seja voluntária;
- Inquietação e/ou insatisfação com a própria prática docente. O desejo de participar de processos de desenvolvimento profissional geralmente está associado à consciência de que o processo de ensino e aprendizagem – de História, no caso – pode/precisa ser melhorado e que sua própria prática docente também o pode ser;
- O incentivo da direção e dos pares. É importante que a participação em propostas de desenvolvimento profissional conte com o estímulo institucional e com a valorização dos pares;
- Características da proposta de desenvolvimento profissional. Propostas abertas à construção coletiva, com espaço para a partilha de ideias, valores e compreensões através da exposição de pensamentos e da própria prática, criam um contexto favorável, ou seja, um espaço rico em oportunidades e reflexões coletivas;
- É preciso criar uma proposta flexível e que dialogue com as diferenças. Um grupo colaborativo é dinâmico, criativo, mutável, e por diversas vezes é preciso parar para pensar e, se necessário, reajustar o rumo. Nem sempre o planejado é realizado do princípio ao fim. Os participantes têm, naturalmente, objetivos pessoais próprios, prioridades diferentes e entendimentos distintos e, por vezes, contraditórios acerca de muitas coisas. É necessário sempre colocar os objetivos coletivos e individuais em discussão e gerir essas diferenças;

- Finalmente, ao se pensar em trabalhar com as TICE, é sempre recomendável dispor de uma estrutura adequada, ou seja, um laboratório de informática com um número suficiente de máquinas em pleno funcionamento e com manutenção periódica.

### **Contribuições para o ensino e aprendizagem da História**

Entendemos que nossa pesquisa trouxe importantes contribuições para o ensino de História, área que pouco tem se beneficiado desse recurso, tal como nossa pesquisa e outras demonstraram (BARCA, 2004; CAIMI, 2006). Como visto no capítulo III, as Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas à Educação (TICE) possibilitam novas alternativas de espaço e de tempo que antes não existiam na prática docente. A observação e análise do processo vivido pelo grupo (presencial e virtualmente) evidenciou como - ao introduzirem as TICE como meio de interação do grupo - foi criado um espaço para a reflexão do próprio currículo, sobre o porquê ensinar História, o que ensinar e como fazê-lo.

Como facilitadora de acesso à informação, as TICE potencializa novas oportunidades para aprender e novas formas de ensinar História. A utilização de diversos tipos de documentos históricos nos processos de ensino e aprendizagem, proporcionados pelas facilidades das TICE, pode auxiliar na necessária transformação da prática do ensino de História. Além dos documentos, recursos de uso não-convencional em sala de aula, como tutoriais, slides, simulações e novas estratégias de ensinar temas já consagrados pelo ensino de História são facilmente disponibilizados em um ambiente *on-line*.

Foi o caso, por exemplo, da construção pelo grupo de uma sequência didática sobre a temática “Corte portuguesa no Brasil” em comemoração aos 200 anos da transferência da Corte Portuguesa para o Brasil. O processo de elaboração da sequência didática envolveu reflexão sobre a temática, ponderações sobre como abordar o tema no currículo, pesquisa e seleção de sites e softwares para utilização com os alunos. Envolveu ainda, definição clara dos objetivos e instrumentos de avaliação do trabalho como descrito no capítulo V. Dessa forma, as TICE oferece a possibilidade de se utilizar o computador não apenas como estratégia educacional que auxilie na aprendizagem de conteúdos programáticos, mas também como estimulador da pesquisa e da criação de hipertextos. Ela torna-se, assim, uma aliada à prática profissional do professor e ao processo de aprendizagem e formação do aluno.

Essas reflexões apontam para urgência em refletir as TICE como aliada do processo de ensino e aprendizagem bem como de recomendações mais claras quanto à importância de

introdução das TICE nas novas propostas curriculares de História no que envolve, a leitura; como ilustra a fala do professor Herbert:

*o nosso aluno lida bem com a tecnologia, busca informações com rapidez, sabe onde clicar, ou seja, relaciona-se razoavelmente bem com essa forma de escrita em tela, o hipertexto. No entanto, apresenta dificuldades de leitura (em alguns casos, muito graves), escreve de forma reduzida e prefere os jogos e os sites de relacionamento. Cabe a nós apresentarmos o outro lado. (...) Nesses momentos na sala de informática, em que eles estão buscando aprender para fazer o trabalho (questão do objetivo), ninguém fala em jogo, orkut, etc., há um envolvimento total com esse aprendizado. A informática pode ser uma excelente parceira nossa frente às dificuldades de leitura e escrita dos nossos alunos (Herbert, EG 16/11/08).*

Interessante ressaltar que mesmo não tendo sido objeto de nossa análise, o letramento digital e a sua relação com a leitura e escrita de textos históricos foi objeto de algumas discussões entre os professores (presenciais e virtuais), tema sobre o qual os professores demonstraram interesse em dar continuidade em seus estudos e proposições de ações didáticas-pedagógicas.

Letrar em História, criar condições para a aprendizagem e desenvolvimento de capacidades de leitura da escrita da História requer, além do desenvolvimento de capacidades comuns a todas as áreas, o desenvolvimento de capacidades que são próprias às narrativas históricas (tempo, contexto, trama dos sujeitos envolvidos, espaço ou cenário sociohistóricos); à interpretação histórica que comporta versões diversas segundo autores, tempo e espaço e lugar da produção, assim como possibilitar o acesso as fontes diversas que exige, em conjunto com outras áreas, a leitura linguagens diferenciadas. A sedução que o suporte eletrônico da leitura oferece aos às novas gerações pode, assim, ser direcionada para a busca de fontes /documentos históricos, para montagem de narrativas a partir de diferentes perspectivas de interpretação. Esse é um campo aberto para novos investimentos de estudos, pesquisas e de práticas docentes.

Em síntese, nosso estudo permitiu demonstrar que o ensino de História, ao integrar em suas proposições curriculares as Tecnologias de Informação e Comunicação, pode demonstrar mais sintonia com as mudanças que vem se processando na sociedade e com novas gerações e, assim, vislumbrar novos temas e novas maneiras de aprender e ensinar incorporando a idéia de que essa é uma disciplina viva e construída a partir do presente.

Esta investigação produziu uma quantidade grande e variada de dados e despertou inúmeras possibilidades de análise. Infelizmente foi necessário priorizar alguns objetivos e deixar outros para pesquisas futuras.

Conforme a sugestão da banca de qualificação, encerramos a coleta de dados no final de dois anos de encontros. Baseadas no nosso convívio com os professores e nos dados que continuam sendo coletados, entendemos que mudanças significativas em suas práticas docentes ainda estão por acontecer.

Nesse contexto, destacamos algumas possíveis extensões da tese:

1. Pensar o grupo colaborativo como uma comunidade de prática (de acordo com LAVE e WENGER, 1991 e WENGER, 1998);
2. Investigar a criação e consolidação de uma rede social de professores de História da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte mediada pelas TICE;
3. Investigar as potencialidades da construção de narrativas pelos professores e a sua leitura, análise e discussão, em contextos de formação contínua;
4. Estudar a aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento profissional em ambientes colaborativos de aprendizagem à distância;
5. Investigar formas de se operacionalizar as dimensões que compõe o conceito de desenvolvimento profissional;
6. Analisar as interações verbais dos professores do grupo a luz da teoria de Bakhtin.

Apresentar essas reflexões finais não significa que o processo de investigação tenha tido um fim claramente determinado. Mais do que um ponto de chegada, a finalização da investigação deve ser vista também como um ponto de partida. Um ponto de partida para outras e profundas interrogações.

Entendemos, como Carlos Marcelo (2009, p. 19), que o desenvolvimento profissional dos professores é um campo de conhecimento amplo e complexo. Aprofundar nesse campo requer tempo para a realização de uma análise pormenorizada dos diferentes processos e conteúdos que levam os docentes a aprender a ensinar. E não existe apenas uma resposta a esta questão. Mas, seja qual for a orientação que se adote, é necessário que se compreenda que a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos.

Em síntese, essa investigação, dentro de suas limitações, procurou mais que destacar a conhecida massificação e empobrecimento da escola pública e a cristalização das práticas de ensino dos professores, mas ressaltar a singularidade e a beleza aí existentes, através da história do grupo colaborativo de professores de História. Professores de escola pública, cada qual com

uma experiência, uma história de vida e um jeito de ser peculiar. Porém, todos traziam consigo o compromisso com o seu trabalho, com o próprio crescimento enquanto pessoa e enquanto profissional, como marca comum. Todos traziam consigo a coragem de olhar adiante e desejar realizar mais que hoje realizam. Eles confirmaram nossa esperança de que o ensino e a aprendizagem da História, nas escolas públicas, têm chance de serem alterados, melhorados, ressignificados pela inserção das tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABDALLA, Maria de Fátima B. *Formação e desenvolvimento profissional do professor: o aprender da profissão (um estudo em escola pública)*. Tese (Doutorado em educação). FEUSP. 2000.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth B. *Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos*. Disponível em: < <http://www.projeto.org.br/gestor/cap10.doc>>. Acesso em: 07/08/08
- ALMENARA, J. Nuevas Tecnologias, Comunicacion Y Educacion. *Revista Eletrônica de Tecnologia Educativa*. Palma de Mallorca. 1996.
- ANDRÉ, M.E.D.A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Rio de Janeiro: DPA, 2002.
- ARRUDA, Eucídio P. *Possibilidade de aprendizagens históricas a partir dos usos e apropriações do jogo age of empires III*. Trabalho apresentado no VII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História. Uberlândia, 2009.
- AXT, et al. For-chat: uma comunidade virtual construindo sentido, autoria e conceitos em um ambiente cooperativamente interativo. *Novas Tecnologias na Educação*. V. 1, nº 1, Fevereiro, 2003.
- BAIRD, J. R. Orientaciones para un efectivo desarrollo profesional del docente. Lecciones basadas en investigaciones realizadas en escuelas australianas. *Seminario Internacional de Formación de Profesores*, Santiago, Ministerio de Educación de Chile. UNESCO/OREALC. 1997.
- BAKHTIN. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*. Braga, CIED/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.
- BARRETO, Raquel. et al. *As tecnologias no contexto da formação de professores*.2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt16/gt1680int.doc>>. Acesso em: 07/08/08.
- BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. *Escola Plural: Proposta Político-pedagógica*. Belo Horizonte: SMED, out. 1994.
- BERTOLDO, H.L. *As origens do conceito de tecnologia: técnica grega e técnica renascentista*. Belo Horizonte: 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.
- BICKEL, William e HARTTRUP, Rosemary. Teachers and Researchers in Collaboration: reflections on the process. *American Educational Research Journal*, 1995, vol. 32, nº 1, p. 35-62.
- BIRKLEN, S. K.; BOGDAN, R. C. *Investigação Qualitativa em Educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora, Portugal, 1994.
- BOAVIDA, Ana M.; PONTE, João Pedro da. *Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas*. 2008. Disponível em: < [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Boavida-Ponte\(GTI\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Boavida-Ponte(GTI).pdf)>. Acesso em: 07/08/08
- BOAVIDA, Clara P. Formação Contínua de Professores e Tecnologias de Informação e Comunicação no Distrito de Setúbal: um estudo de avaliação. In: *Educação, Formação & Tecnologias*; vol.2 (1); pp. 102-109, Maio de 2009.

- CAIMI, Flávia E. Processos de conceituação da ação docente em contextos de sentido a partir da Licenciatura em História. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre, UFRS, 2006.
- CALZOLARINETO, Anselmo J. *O desenvolvimento profissional de uma Professora de biologia de um grupo de pesquisa: um estudo de caso*. Dissertação (mestrado em educação) UFSC, 2003.
- CAMPOS, F. C. A. et al. *Cooperação e aprendizagem on-line*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martinez Roca, 1988.
- CARVALHO, Ana A. (org.). *Actas do Encontro sobre Webquest*. Braga: CIEEd. 2006.
- CARVALHO, Ana A. *A Webquest: evolução e reflexo na formação e na investigação em Portugal*. In: *As TIC na educação em Portugal*. Porto: Porto Editora, 2007.
- CASTLE, Joyce. Rethinking mutual goals in school-university collaboration. In: H. Christiansen, L. Goulet, C. Krentz, e M. Macers (Orgs.), *Recreating relationships: Collaboration and educational reform*. New York: State University of New York Press, 1997.
- CHARTIER, Roger. Do códex à tela: as trajetórias do escrito. In: CHARTIER, R. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília, DF: UnB, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Os livros resistirão às tecnologias digitais*. 2006. Disponível em: <[www.lourencocastanho.com.br/roger.pdf](http://www.lourencocastanho.com.br/roger.pdf)>. Acesso em: 07/08/08
- CHAVES, Sílvia N. *A construção coletiva de uma prática de formação de professores de ciências: tensões entre o pensar e o agir*. Tese (Doutorado em educação). FEA, Unicamp, 2000.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2001.
- COCHRAN-SMITH, M. e LYTLE, S. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 1999.
- COSCARELLI, Carla V. Resenha de: GEE, James Paul. *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan, 2004 - 2009.
- COSTA, Fernando A. *As TIC na educação em Portugal*. Porto: Porto Editora, 2007.
- COSTA, Gilvan M. *O professor de matemática e as tecnologias de informação e comunicação: abrindo caminho para uma nova cultura profissional*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. 2004.
- CRUP. *Por uma formação inicial de professores de qualidade*. 2000. Disponível em: <<http://www.ensino.uevora.pt/ensinobasico/CRUP%20forminicialqualidade%20Janeiro%202000.pdf>>. Acesso em: 07/08/08.
- CUNHA, Ana M.O. ; KRASILCHIK, Myriam. *A Formação Continuada de Professores de Ciências: percepções a partir de uma experiência*. In: XXIII Reunião Anual da ANPED. Caxambú, 2000.
- DALBEN, Ângela I.L. F. *Trabalho Escolar e Conselho de Classe*. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1995.
- DAY, C. *Desenvolvimento profissional de professores*. Porto: Porto Editora, 2001.
- DILLENBOURG, P. et al. *The evolution of research on collaborative learning*. 1996. Disponível em: <<http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.1.10.pdf>>. Acesso em: 07/08/08.
- DILLENBOURG, P. What do you mean by collaborative learning?. In P. Dillenbourg (Ed) *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. p.1-19. Oxford: Elsevier, 1999.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1994.

- \_\_\_\_\_. *Envolvimento e alienação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- FERREIRA, Ana Cristina. *Metacognição e desenvolvimento profissional de professores de Matemática: uma experiência de trabalho colaborativo*. 360 páginas. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2003.
- FERREIRA, Andréia de Assis. Apropriação das novas tecnologias: concepções de professores de História acerca da Informática Educacional no processo de ensino-aprendizagem. 2004. 130 p (Dissertação, Mestrado em Educação Tecnológica) CEFET/MG.
- FERREIRA, A. A., SILVA, B. D., Lana Mara C. Siman. A colaboração on-line como estratégia para o desenvolvimento profissional de professores. In: X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2009, Bragança. Portugal.
- \_\_\_\_\_. Grupo colaborativo mediado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas à educação: uma ferramenta potencializadora do desenvolvimento profissional de professores. In: X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia 8207, 2009, Braga. Portugal.
- \_\_\_\_\_. WEB 2.0 e o Ensino de História: trabalhando com WIKI. In: VII Encontro Nacional dos pesquisadores do ensino de História, 2009, Uberlândia.
- FIORENTINI, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática. Marcelo de C. B. e Jussara de L. A (orgs.). BH, Autêntica: 2004.
- FLORES, Maria Assunção et al. Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 173-188, Jan./Abr. 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, versões 1996 e 2007.
- FULLAN, M. e HARGREAVES, A (org.). *Teacher development and educational change*. Londres, The Falmer Press, 1992.
- GAHAGAN, Judy. *Comportamento interpessoal e de grupo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- GARCIA, Carlos. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- GATTI, Bernadete. Enfrentando o desafio da escola: princípios e diretrizes para a ação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: n. 85, p. 5-10, maio, 1993.
- \_\_\_\_\_. Os professores e suas identidades: o disvelamento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.98, p. 85 – 90, ago.1996.
- \_\_\_\_\_. Formação Continuada de Professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, n.119, p.191-204. 2003.
- GOLDSTEIN, Lisa S. Moving Beyond Collaboration: re-describing research relationships with classroom teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice*, vol.8, no. 2, p. 155-170, 2002.
- GOMES, Maria João. *Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica*. 2005. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/.../Blogs-final.pdf>>. Acessado em: 12/03/10.
- GONÇALVES, M. I. R. *Reflexões sobre 'silêncio virtual' no contexto do grupo de discussão na aprendizagem via rede*. 2004. Disponível em: <<http://www.ilse.pro.br/artigo01.html>>. Acesso em: 12/03/10.

GUÉRIOS, Ettiène C. *Espaços oficiais e intersticiais da formação docente: histórias de um grupo de professores na área de ciências e matemática*. Tese. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2002.

GUSKEY, T.R. Staff development and the process of change. *Educational Researcher*, v. 15, n. 5, p. 5-12, 1986.

HARGREAVES, A. *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: Mc Graw – Hill, 1998.

\_\_\_\_\_. O ensino como profissão paradoxal. *Pátio*, ano IV, nº. 16, Fev.- abr., 2001.

HUBERMAN, A. M. *Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo do problema da inovação*. Tradução de Jamir Martins. São Paulo: Cultrix, 1ª versão, 1976.

\_\_\_\_\_. *Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo do problema da inovação*. Tradução de Jamir Martins. São Paulo: Cultrix, 1986.

\_\_\_\_\_. *Le cycle de vie professionnelle des enseignants secondaires*. Résumé d'une recherche démentielle. Genève: Cahiers de la Section des Sciences de l'Education (54), Université de Genève, 1989.

IMBERNÓN, Francisco. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Editorial Graó, 1994.

\_\_\_\_\_. *Formação docente e profissional: formar-se para as mudanças e incertezas*. São Paulo: Cortez, 2002.

KELCHTERMANS, Geert. A utilização de biografias na formação de professores. *Aprender*, n. 18, p. 5-20, 2005.

KEMMIS, S. Action research and reflective in preservice teacher education: a case study from the United States. *Teaching and Teacher Education: n° 7*, 1991.

KENSKI, Vani M. Novas Tecnologias: O redimensionamento do espaço e do tempo e os Impactos no Trabalho Docente. *XX Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu, 1997.

\_\_\_\_\_. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. São Paulo: Papirus, 2003.

KRASILCHIK Myriam. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. *São Paulo Perspectiva*., v.14, Ano.1. São Paulo, Jan./Mar., 2000.

KUENZER, A.Z. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. *Educação e Sociedade*. Campinas, ano XX, n. 69, p. 163-183, 1999.

LAVE, J.; Wenger, E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge press, 1991.

LEITE, Sergio Antonio da Silva. *Desenvolvimento profissional do professor: desafios institucionais*. In: AZZI, Roberta G (Org.) *Formação de Professores: Discutindo o Ensino de Psicologia*. Campinas: Editora Alínea, 2000.

LIBÂNIO, José C.. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

LIMA, M.G.S.B. *Discutindo a formação e o desenvolvimento profissional docente: a trajetória de uma pesquisa*. 2001. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/iiencontro/GT-1/GT-01-6.htm>>. Acesso em: 07/08/08

- LOPES, C. A. E. *O conhecimento profissional dos professores e suas relações com a estatística e probabilidade na educação infantil*. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2003.
- LUDKE, M., ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, Antonio Berto. *Organização do trabalho e democracia escolar: uma escola pública como estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Educação), FAE-UFMG, Belo Horizonte, 1990.
- MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo*. Revista de ciências da educação n.º 8 jan/abr, 2009.
- MEIRINHOS, Manuel F.A. *Desenvolvimento profissional docente em ambientes colaborativos de aprendizagem à distância*. Tese (Estudos da Criança – Tecnologias da informação e comunicação). Universidade do Minho – Portugal, 2006.
- MERCADO, L. P. L. *formação continuada de professores e novas tecnologias*. Maceió: edUFAL, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Tendências na Utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação*. Maceió: Editora da Universidade Federal de Alagoas - EDUFAL, 2004. v. 1. 228 p.
- \_\_\_\_\_. *Experiências com Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação*. 1. ed. Maceió-AL: Edufal, 2006. v. 1. 245 p.
- MILL, Daniel. *EaD e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), Belo Horizonte, 2006.
- MISKULIN, R. G. S. *Concepções teórico-metodológicas sobre a utilização de computadores no processo ensino/aprendizagem da geometria*. 1999. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R (Org.). *Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas*. São Carlos: EdUFSCar, 2002
- MONTEIRO, F. M. A (Org.). *O trabalho docente na educação básica: contribuições formativas e investigativas em diferentes contextos*. Cuiabá: EdUFMT, 2007. v. 01. 188 p.
- MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá*. 2ª ed. Papirus, 2007.
- MOREIRA, João. *Desenvolvimento Profissional*. 1991. Disponível em: <[www2.fpce.ul.pt/pessoal/jmoreira/Port/abstracts/ev91.htm](http://www2.fpce.ul.pt/pessoal/jmoreira/Port/abstracts/ev91.htm)>. Acesso em: 02/08/08.
- MURPHY, C.; LICK, D. *Whole faculty study groups*. Disponível em: <<http://www.murphyswfs.org>>. Acesso em: 08/08/08.
- NITZKE, J., CARNEIRO, M. ; GELLER, M. *Aprendizagem cooperativa /colaborativa apoiada por computador (ACAC)*. 1999. Disponível em: < <http://www.niee.ufrgs.br/~alunospg99/mara/>>. Acesso em: 01/02/08
- NÓVOA, A. *A formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, A (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- OLIVEIRA, D. A. *As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente*. In: OLIVEIRA, D.A (Org.) Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-35.

OLIVEIRA, Lúcia. *A acção-investigação e o desenvolvimento profissional dos professores: um estudo no âmbito da formação contínua*. In: SÁ-CHAVES, Idália (Org.) Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional. Portugal: Porto Editora, 1997.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Janice. *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo*. In: MACHADO, M.L (org). Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2001.

PANITZ, T. *A definition of collaborative vs cooperative learning*. 1996. Disponível em: <<http://www.lgu.ac.uk/deliberations/collab.learning/panitz2.html>>. Acesso em: 08/08/08

PEHKONEN, Erkki e TÖRNER, G. Teachers' Professional Development: what are the key change factors for mathematics teachers? *European Journal of Teacher Education*, 1999, vol. 22, nº. 2/3.

PENTEADO, Miriam, BORBA, Marcelo C. *A Informática em ação - Formação de professores, pesquisa e extensão* - Editora Olho d'Água, 2000 , p 29.

PIAGET, Jean. *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique, 1981.

PIMENTA, Selma G. GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, Alessandra. *Jogo e desenvolvimento profissional: Análise de uma proposta de Formação continuada de professores*. Tese (doutorado em educação). FEUSP, São Paulo, 2004.

PONTE, João P. Investigação sobre concepções, saberes e desenvolvimento profissional dos professores de matemática. *Actas do SIEM VII* (pp. 3-23), Lisboa: APM, 1997.

\_\_\_\_\_. Da formação ao desenvolvimento profissional. In: *Actas do Profmat 98*. Lisboa: Associação dos Professores de Matemática, 1998, p. 27-44.

\_\_\_\_\_. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios? *Revista Iberoamericana de Educación*. N. 24, Espanha, 2000.

\_\_\_\_\_. *Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas*. 2002. Disponível em: <[www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C02-Ponte\(GTI\).doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C02-Ponte(GTI).doc)>. Acesso em 05/02/10.

\_\_\_\_\_. Mathematics teachers' knowledge and practices. In: A. Gutierrez e P. Boero (Eds.), *Handbook of reaserch on the psychology of mathematics education: Past, present and future*. 2006.

PONTE, J. P. Investigations and explorations in the mathematics classroom. *ZDM*, 39(5-6), 2007.

PONTE, J.P; SERRAZINA, LURDES. *Teachers and researchers investigate their own pratice: the role of collaboration*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa, 2003. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/zetetike/viewarticle.php?id=9>>. Acesso em 05/02/10.

PORTO, Tania M. E. As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis relações construídas. *Rev. Bras. Educ.* v.11, n.31, Rio de Janeiro ene./abr. 2006.

PRENSKY, M. Students as designers and creators of educational computer games: Who else? In: *British Journal of Educational Technology*, 2008.

PRETTO, Nelson. *Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia*. São Paulo: Papirus Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. Desafios da educação na sociedade do conhecimento. *Revista de Educação CEAP*, Salvador, v. 10, n. 38, p. 19-26, 2002.

\_\_\_\_\_. *Tecnologia & novas educações*. Salvador: EDUFBA, 2005.

PRIMO, Alex. *Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

RAMAL, A.C. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

REIS, Maria Fátima. *Educação Tecnológica: A Montanha Pariu um Rato?* Porto: Porto Editora, 1995.

REIS, Pedro. Uma iniciativa de desenvolvimento profissional para a discussão de controvérsias sociocientíficas em sala de aula. *Interações*, nº. 4, p. 64-107, 2006.

\_\_\_\_\_. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *NUANCES: estudos sobre Educação*, 15(16), 17-34, 2008.

RICHARDSON, V.; PLACIER, P. *Teacher change*. In: RICHARDSON, V (Ed.). *Handbook of research on teaching*. 4. ed. Washington, DC: American Educational Research Association, 2001.

RINALDI, Renata Portela. *Informática na educação: um recurso para a aprendizagem e desenvolvimento profissional de professoras mentoras*. Dissertação. Educação. UFSC, 2006.

ROBBINS, Stephen P. *Comportamento Organizacional*. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

ROCKWOOD, R. National Teaching and Learning Forum vol 4, 1995.

RODRIGUES, Maria Inês Ribas. *Aspectos do desenvolvimento profissional dos formadores de professores de ciências no contexto de integração: Universidade, Diretorias Regionais de Ensino e Escolas*. Tese (Doutorado em educação). USP, 2006.

ROJO, A. *Participation in Scholarly Electronic Forums*. Tese (Doutoramento em educação), University of Toronto, 1995. Disponível em <<http://www.oise.on.ca/~arojo/tabcont.html>>. Acesso em 01/01/08.

SANTAELLA, M.C. *Formación para la profesión docente*. Madri: Grupo Editora Universitaria, 1998.

SANTOS, Lorene dos. *Desafios da mudança no ensino de História: um estudo de caso no município de Belo Horizonte*. Dissertação (Mestrado em Educação), FAE/UFMG, 1997.

SANTOS, Marlene Oliveira. *Um olhar educativo sobre a relação homem x máquina*. 2001. Disponível em <<http://www.ceap.org.br/downloads/pdf/ed33-um-olhar-educativo1.pdf>>. Acesso em 01/01/10.

SARAIVA, Manuel Joaquim Félix da Silva. *O conhecimento e o desenvolvimento profissional dos professores de matemática: um trabalho colaborativo*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Lisboa, Lisboa, 2001.

SEIXAS, L.M. J. et al. *EquiText: a helping tool in the elaboration of collaborative texts*. In: Proceedings of SITE'2000, 11th International Conference, San Diego, Califórnia, 2000.

SILVA, Bento Duarte da. *A tecnologia é uma estratégia*. 2001. Disponível em: <<http://www.nonio.uminho.pt/challenges/actchal01/079-Bento%20Silva%20839-859.pdf>>. Acesso em: 08/08/08.

SILVA, Bento Duarte. *Âmago da Comunicação Educativa. Cadernos do Noroeste, Comunicação e Sociedade 2*. Série Comunicação, vol. 14 (1-2), 2000.

SILVA, Karine.X.S. *WebQuest: uma metodologia para a pesquisa escolar por meio da internet*. São Paulo: Blucher Acadêmico, 2008.

SOARES, Cláudia Caldeira. *Reinventando a escola - os ciclos de formação na Escola Plural*, CPP,SP, 2002.

SOARES, Magda. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>, 2002. Acesso em: 03/03/10.

\_\_\_\_\_. *O que é o letramento?* 2006. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/moderna/didaticos/ef1/artigos/2004/0014.htm>>. Acesso em: 28/12/09.

SOUZA, Aparecida Neri de. *Sou professor sim senhor!* - representações do trabalho docente. Campinas: Papirus, 1996.

SPRINTHALL, N., et al. Teacher professional development. In: SIKULA, J. et al. (Eds.) *Handbook of Research on Teacher Education (Second Edition)*. N. York: Macmillan Library. 1996.

STEIN, Mary K. et al. *Teacher development: a community of practice perspective*. In: GREENO, J. e Goldman, S (orgs) *Thinking practices in Mathematics and Science Learning*. Hilldale: Lawrence Erlbaum Ass., 1998.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. *Os professores face ao saber: um esboço de uma problemática do saber docente*. Teoria e Educação: Porto Alegre. n. 4, 1991. p. 215-133.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2004. 328p.

TESCH, Renata. *Qualitative research: Analysis types and software tools*. New York: The Falmer Press, 1990.

THOMPSON, Alba. *Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research*. In: GROUWS, D (ed.) *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. New York: Macmillan, 1992.

TORRES, Patrícia, L., ALCÂNTARA, Paulo R., IRALA, Esrom A. F. *Grupos de Consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino- aprendizagem*. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.4, n.13, 2004.

TOSCHI, M. S. *Formação de professores e TV Escola*. Paper, Reunião anual da Anped, Caxambu, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/23/textos/1626t.PDF>>. Acesso em 02/08/2006.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, vol.31, n.3, pp. 443-466, 2005.

VEIGA, Ilma P. A. *A prática pedagógica do professor de Didática*. Campinas: Papirus, 1992.

VICENTINI, Adriana Alves Fernandes. *O trabalho coletivo docente: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores*. Dissertação (Mestrado em Educação), UNICAMP, 2006.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *O conceito de tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

WAGNER, J. The unavoidable intervention of educational research: A framework for reconsidering researcher-practitioner cooperation. *Educational Researcher*, 26(7), 13-22. 1997.

WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press, 1998.

YIN, R. *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing, 1994.

ZANELLA, A. V.; PEREIRA, R. S. *Grupo, cultura, constituição dos sujeitos: uma análise do processo grupal*. Relatório de pesquisa de iniciação científica não-publicado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2001.

## ANEXO I

Pesquisas brasileiras envolvendo a colaboração na formação e desenvolvimento profissional dos professores.

Autor(a)	Foco/resultados
Vieira, Hilda M. M (1996)	Esse estudo “teve como tema central uma proposta de formação continuada de professores na perspectiva de colaboração e parceria entre uma pesquisadora e uma professora alfabetizadora”. Utilizando “a etnografia colaborativa como método de pesquisa e a teoria crítica do conhecimento como quadro teórico, a pesquisadora trabalhou com a professora, de forma interativa e através do diálogo. Ambas foram co-participantes ativas e sujeitos no ato de construção e de transformação do conhecimento, refletindo na ação e sobre a ação, procurando melhorar a prática pedagógica em favor do sucesso dos alunos”.
Passos, Laurizete F (1997)	O objetivo desse estudo era descrever e analisar um projeto de formação em serviço de um grupo de professoras do ensino básico. A metodologia, inicialmente do tipo etnográfico, assumiu um caráter de pesquisa-ação colaborativa, expressando, assim, a importância da colaboração do pesquisador enquanto investigador e, ao mesmo tempo, formador do professor. “O estudo mostrou que a escola é o lugar privilegiado para a formação contínua do professor e que um processo de colaboração reflexiva entre os professores e o pesquisador pode desencadear o desenvolvimento de uma cultura reflexiva no interior das escolas”.
Briscoe et al (1997)	Briscoe et. al (1997) apresentam um estudo onde o trabalho colaborativo resultou promissor na implementação de um ensino centralizado no aprendizado de ciências. A colaboração aconteceu entre os professores do ensino fundamental e a universidade. O relacionamento entre mudança e a experiência colaborativa foi analisado a partir de dados retirados das transcrições de entrevistas e encontros de grupos; planejamento das atividades e outras produções dos professores; anotações de campo de observações das salas de aula. Briscoe et al (1997) concluem que ao trabalharem juntos, os professores sentem maior segurança em enfrentar dificuldades. Através da troca de experiências os professores aprendem uns com os outros, sentindo-se encorajados a implementar novas ideias e a sustentarem os processos de mudança em seu ensino. Assim, os professores envolveram-se no desenvolvimento de novas maneiras de gerenciar a sala de aula, seu tempo e materiais, além de suas interações com os alunos e professores, a partir da implementação centrada nas atividades que eles próprios desenvolveram.
Nascimento, Carlos R (1998)	Nesse estudo é analisada a vivência de um programa de investigação-ação educacional emancipatória, balizado por um processo educativo dialógico, caracterizado pelo trabalho colaborativo de um grupo de investigadores ativos. Os resultados evidenciam que “constituindo-se em investigadores ativos-críticos, os professores viveram um processo de enfrentamento concreto e construindo conhecimentos emancipatórios no e para o processo educativo”.
Araújo, Elaine S (1998)	Esse estudo descreve um projeto pedagógico de Matemática elaborado em conjunto pela pesquisadora e uma professora da educação infantil. O trabalho envolvia a co-responsabilidade na medida em que a responsabilidade de elaborar, aplicar e refletir/avaliar as atividades de ensino era compartilhada por ambas. Como resultado, o grupo apresenta uma Proposta de Matemática para a Educação Infantil.
Castellari, Anita C. de S. (1999)	O objetivo desse estudo foi discutir o papel da reflexão na formação de professores, a partir de processos interacionais com pares mais capacitados, tendo por base situações vivenciadas em sala de aula. Os resultados da análise revelam um processo efetivo de transformação da ação, tanto da professora, em sua prática de sala de aula, quanto da pesquisadora-colaboradora, em sua interação com pares, como também mostram que esse processo é contínuo, não-linear, e pontuado por idas e vindas, apontando a necessidade de um trabalho permanente junto aos profissionais de educação.

Melo, Oscar D. M (1999)	Esse estudo analisa a vivência de um programa de investigação-ação educacional emancipatória baseado num processo educativo dialógico e caracterizado pelo trabalho colaborativo de um grupo de investigadores ativos-críticos. Os resultados demonstram que tal vivência possibilitou o fortalecimento e esclarecimento, na prática, dos sujeitos participantes do processo educativo, favoreceu o planejamento de ações voltadas para a superação de situações-problema encontradas no grupo, desencadeou a formação de uma comunidade crítica.
Raphael, Hélia S (1999)	O foco dessa pesquisa foi a construção de um projeto pedagógico, tendo como elemento de mediação a prática avaliativa na escola. Dentro de uma metodologia de pesquisa-ação, desenvolveu-se um trabalho colaborativo entre pesquisador, coordenadores de área e professores de 5ª e 8ª séries, ao longo de três anos (1993, 1994 e 1995). Os resultados evidenciam que a pesquisa-ação pode ser um instrumento transformador quando trabalhado na parceria entre universidade e escola fundamental; entretanto, para isso, são necessárias condições favoráveis tais como: espaço destinado ao trabalho coletivo; comprometimento dos agentes educativos envolvidos no projeto, e perseverança de todos os envolvidos, porque a transformação requer conscientização e supressão de conflitos. O processo se dá lentamente e apresenta progressos e retrocessos em seu desenvolvimento, num movimento dialético, próprio da produção do conhecimento e de sua incorporação no cotidiano.
Bagetti, Vilmar (2000)	Esse trabalho analisa “um empreendimento educacional para formação de professores dos assentamentos de reforma agrária”, cujo objetivo era implementar uma prática educacional diferenciada e construir a identidade de um trabalho colaborativo, resgatando a vivência histórica dos professores dos assentamentos. Neste sentido, são descritas algumas ações estratégicas, a partir da investigação temática, apostando na educação continuada, na escolaridade recorrente, explicitando a prática sócio-educacional dos sujeitos envolvidos no contexto da reforma agrária.
Volquind, Lea (2000)	Esse estudo teve como meta estudar a função mediadora do professor em serviço, a partir de alguns objetivos: “refletir sobre a necessidade de intensificar os estudos no campo da educação em geral e da Educação Matemática em particular; - aprofundar o estudo do fazer pedagógico de professores que atuam nas séries iniciais; - propiciar a leitura crítica da ação pedagógica em um processo de reflexão e de auto-reflexão; - enfatizar a função mediadora do professor, disponibilizando-a na construção do conhecimento matemático”. Através da pesquisa-ação, oito professores vivenciaram, analisaram e refletiram sobre as ações do cotidiano. Os encontros, em forma de oficinas de ensino, “permitiram o pensar, o agir e o sentir, possibilitando a problematização, a cooperação e a descoberta”. Os resultados indicam a construção de um novo olhar sobre a educação em geral e o desejo de maior qualificação profissional, visando à Educação Matemática em particular.
Nacarato, Adair M (2000)	Esse estudo analisa o processo de educação continuada vivenciado por 5 professoras das séries iniciais do ensino fundamental desenvolvido a partir de uma metodologia de pesquisa-ação. Seu principal objetivo era identificar os saberes, reflexões e conflitos produzidos pelo grupo no processo de aprender e ensinar geometria. Os resultados indicam como essenciais à educação continuada: as narrativas reflexivas de aulas, a valorização e a produção coletiva de um currículo escolar.
Souza Júnior, Arlindo José de (2000)	Nessa pesquisa, é analisada a trajetória de um grupo formado por professores da área de Cálculo Diferencial e Integral e alunos da graduação e pós-graduação. O propósito do grupo é produzir saberes sobre o ensinar-aprender cálculo na universidade. O grupo foi acompanhado ao longo de dois anos. Os resultados indicam que o envolvimento dos indivíduos no trabalho coletivo de produção de saberes foi marcado por um processo de reflexão e discussão sistemáticas e coletivas, favorecendo a busca de melhores condições profissionais e levantando alternativas como o uso do computador e outros recursos no desenvolvimento do ensino e pesquisa.

Dickel, Adriana (2001)	Esta pesquisa, desenvolvida junto a professoras de uma escola de periferia, teve como foco o processo de produção de conhecimentos no grupo e sua influência sobre a organização do ensino. Os resultados apontam a necessidade, “na pesquisa sobre/no ensino, de um processo de colaboração e negociação entre professores e pesquisadores, tendo em vista a superação, mesmo provisória, das situações de alienação vividas na escola”.
Cancian, Ana K (2001)	Esse estudo teve como objetivo central “identificar e compreender indícios de mudanças de pensamento e prática docentes, desencadeadas a partir da reflexão, em um ambiente que privilegia uma prática colaborativa entre professores e pesquisadores”. Durante cinco meses, professores de Matemática da rede pública e pesquisadores assumiram o compromisso de discutir e trocar experiências sobre o que representa trazer os computadores para a sala de aula de Matemática. “A análise baseia-se no referencial teórico sobre mudanças e prática reflexiva na formação de professores, as implicações da introdução dos computadores na prática docente da Matemática e colaboração envolvendo professores”.
Pellegrino, Claudia N (2001)	Esta pesquisa qualitativa possui como base de ação as atitudes interdisciplinares, uma vez que pesquisadora e professores compartilham conjuntamente a criação de ideia e sugestões de um jogo no formato tabuleiro. “Cada professor, com liberdade e autonomia, tornou-se ‘aprendiz’ e agente de sua própria história, podendo recriar espaço lúdicos dentro e fora de sala de aula, de acordo com o seu olhar e a sua criatividade”. Os resultados mostraram que “a dinâmica favorecia a criação de circunstâncias e ambientes lúdicos, estimulando a ação e reflexão dos indivíduos, promovendo a vivência em valores humanos”, contribuindo, dessa forma, “para a revitalização de diferentes práticas pedagógicas dos professores, nos mais diversos ambientes, e na formação de uma rede de colaboração e cooperação entre os participantes e entre as escolas envolvidas na pesquisa”.
Mello, Maria A (2001)	Esse estudo teve como foco as aulas de educação física de duas professoras de creche dentro de um processo de educação continuada. Seu objetivo central foi analisar “o processo de educação continuada, destacando os processos de superação da visão de obriedade nas práticas pedagógicas das professoras e o desenvolvimento de ações mais intencionais, direcionadas pela homogeneização, característica da esfera não-cotidiana”. Segundo a autora o processo de construir conhecimento coletivamente enfrentou dificuldades iniciais, porém, a relação com as professoras foi se modificando até adquirir a harmonia necessária à colaboração. Os resultados indicam que a mediação exercida pelo pesquisador nos processos colaborativos de educação continuada é fundamental para o processo de transformação das práticas pedagógicas das professoras. Nesse processo de construção da mediação, o pesquisador cria condições para que o professor realize as suas atividades de forma mais intencional”.
Oliveira, Elsa G (2001)	O objeto de estudo dessa pesquisa qualitativa foi um curso de especialização em educação continuada e à distância, promovido pela UNB, em 1999/2000. Esse curso tinha como eixos norteadores: o protagonismo de todos os sujeitos envolvidos: ‘a ênfase no trabalho coletivo, tanto na gestão colegiada como na constituição de comunidades virtuais de aprendizagem; a valorização do saber da experiência pela prática da pesquisa-ação docente; a adoção de uma pluralidade metodológica e tecnológica, priorizando a utilização da internet como recurso didático-pedagógico, etc.”. Os resultados indicam que “a mudança paradigmática é o fio condutor da ruptura com o modo conservador/dominante de pensar e realizar a EaD e/ou qualquer modalidade de educação”. Além disso, “a investigação desenvolvida pôde evidenciar indicadores rupturantes que enlaçam os avanços da tecnologia - representada pela internet - com os da pedagogia na construção colaborativa de conhecimento, numa comunidade de trabalho e aprendizagem em rede”.

Fonte: Ferreira, A.C (2003, p. 103 - 105).

## ANEXO II

### TERMO DE CONSENTIMENTO DE ACORDO COM AS NORMAS DO CONSELHO DE ÉTICA E PESQUISA

Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

Prezado(a) Professor(a)

Temos o prazer de convidá-lo(a) para participar conosco da pesquisa de Doutorado, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da UFMG, denominada: A construção de um grupo colaborativo visando à utilização das TIC no desenvolvimento profissional de professores de História da Rede Municipal de Ensino/BH.

Esta pesquisa pretende contribuir para o avanço das discussões sobre a temática, tendo como objetivo geral identificar as contribuições que a participação em um grupo de trabalho colaborativo, cujo foco são as TIC, pode trazer para o desenvolvimento profissional de professores de História da RME-BH.

Você é nosso(a) convidado(a) a participar desse primeiro momento de coleta de dados do projeto. Para sua realização, serão analisados alguns dos registros produzidos nos encontros mensais do grupo, realizados em sua escola, tais como conteúdos dos fóruns de discussão, entrevista, e-mails, questionário e trechos de atividades realizadas.

Por isso, viemos pedir sua Concordância Formal para o uso de seus depoimentos e trechos de atividades, assim como das respostas do questionário, para fins exclusivos da pesquisa em questão. Ressaltamos que será garantido a você e aos participantes do grupo, o direito à leitura e aprovação prévia das transcrições dos encontros e de todo material coletado, bem como das análises produzidas a partir deles. Tais dados serão divulgados por meio de tese a ser defendida junto ao Programa de Pós-graduação da UFMG, assim como de relatórios de pesquisa, apresentação do trabalho em eventos científicos, produção de artigos para publicação em periódicos nacionais e internacionais, e demais eventos envolvendo a comunidade acadêmica.

É importante ressaltar que será mantido o **anonimato** de todos os sujeitos envolvidos bem como da instituição em que atuam. Ressalte-se, também, que todos os dados, tanto os já existentes, produzidos no âmbito dos encontros, quanto os que serão produzidos a partir do questionário e entrevista, **só serão tomados como objeto de análise a partir do seu consentimento**, expresso por meio de sua assinatura.

**Ressaltamos que a não participação, não acarretará nenhum tipo de prejuízo.**

O acompanhamento da pesquisa será feito pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da FAE/UFMG, obedecendo aos critérios definidos pelo Conselho de Ética da UFMG.

Certos de que essa pesquisa tem muito a contribuir para o desenvolvimento profissional de professores de História e a inserção das TIC no ensino de História, contamos com sua valiosa contribuição, consentindo o uso dos dados solicitados.

Desde já agradecemos sua atenção e disponibilidade em colaborar com nossa pesquisa.

Atenciosamente,

---

Profa.Dra. Lana Mara de Castro Siman (Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFMG, Orientadora desse projeto de pesquisa)

---

Andréia de Assis Ferreira (Doutoranda em Educação pela UFMG, responsável pelo desenvolvimento desta pesquisa)

**TERMO DE CONCORDÂNCIA DO PROFESSOR (a)**

Concordo com minha participação na pesquisa: A CONSTRUÇÃO DE UM GRUPO COLABORATIVO VISANDO À UTILIZAÇÃO DAS TIC NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO/BH e autorizo o uso de dados produzidos por mim nos encontros mensais do grupo, assim como dos dados gerados pelo questionário e entrevista por mim respondido.

Declaro estar ciente dos objetivos, condições do estudo e uso do material coletado.

Belo Horizonte, 25 de agosto de 2007.

---

Professor/Professora

### ANEXO III

Sequencia didática sobre o tema: 200 anos da chegada da Corte Portuguesa no Brasil

#### SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Tema: Bicentenário da chegada da Família Real ao Brasil

Objetivo geral: compreender os motivos que levaram a corte portuguesa vir para o Brasil;

Identificar as principais conseqüências da vinda; compreender o contexto mundial deste período.

Problema: qual foi o impacto da vinda da família real para o Brasil? Quais os motivos que levaram a corte portuguesa vir para o Brasil? Como o fato será comemorado aqui e em Portugal?

n. aulas	Tema	Procedimentos
	Chegada da família real no séc. XIX	Diagnóstico: o quê sabemos sobre a vinda da família real para o Brasil? Registro
	Chegada da família real no séc. XIX	Pesquisa livre, em duplas, no laboratório de informática (Cada dupla produzirá uma síntese de uma página sobre o tema, com as devidas referências)
	Chegada da família real no séc. XIX	Exposição didática Socialização dos registros feitos.
	Chegada da família real no séc. XIX	No auditório ou laboratório de informática mostrar alguns dos documentários (vídeos) brasileiros e portugueses.
	A família real no Brasil	Pesquisa direcionada Cada dupla pesquisará sobre um tema específico e produzirá uma síntese para os colegas. Temas: Bloqueio continental A vinda da corte real: A família real portuguesa: quem eram eles? As mudanças econômicas no Brasil Medidas de incentivo à cultura Impacto sobre a população local: moradia, religião Rj sede da corte O espaço da cidade: no século XIX e hoje

		A volta da Família Real a Lisboa Comemorações no Brasil Comemorações em Portugal
	A família real no Brasil	socialização dos registros
	A família real no Brasil	Laboratório de informática: trechos do filme “Carlota Joaquina” (youtube)
	As portas se abrem e se fecham? A Família Real volta à Europa	Exposição didática Leitura e estudo dirigido
	A “fuga” da família real para o Brasil: Comemorações no Brasil O “deslocamento da corte portuguesa”: Comemorações em Portugal	Leitura em dupla de reportagens e recortes de jornal, busca de respostas às questões colocadas; Análise do samba enredo da Unidos da Tijuca 2008.
	O espaço da cidade do RJ: no século XIX e hoje	Análise de planta da cidade no início do séc. XIX e atual. Análise de mapa
	Construção de um projeto de excursão ao Rio de Janeiro	Visita à região da praça XV: antigo porto, porto atual, Paço, Museu Naval, igrejas, chafariz Mestre Valentim, subida da ladeira da Misericórdia, hospital da Misericórdia, atual Museu Histórico Nacional. Comparação da arquitetura local (colonial, do início do século XX e atual) Combinação de passeio e roteiro. Registro de informações levantadas no passeio, a partir de fotografias de locais visitados.
	Dramatização	Produção de uma peça teatral sobre o tema. Filmagem e posterior postagem no youtube.

### Sugestão de sites de vídeos

<http://video.globo.com/Videos/Player/Noticias/0,,GIM759476-7823-A+FAMILIA+REAL+PORTUGUESA+NO+BRASIL,00.html>

<http://jornalnacional.globo.com/>

<http://www.casatorre.org.br/mvmaua1808.htm##4>

<http://video.globo.com/Videos/Player/Noticias/0,,GIM780112-7823-DOM+MIGUEL+O+IRMAO+RESERVADO+DE+DOM+PEDRO,00.html>

<http://www.projetoreeducar.org.br/publicaram.htm#>