

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS - CECEN
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA
CURSO DE HISTÓRIA LICENCIATURA

TELMA MACIEL CUNHA MUNIZ

A HISTÓRIA NA SALA DE AULA: Reflexões sobre as percepções do ensino de História
pela comunidade escolar do Ensino Médio no ano de 2015.

São Luís

2016

TELMA MACIEL CUNHA MUNIZ

A HISTÓRIA NA SALA DE AULA: Reflexões sobre as percepções do ensino de História
pela comunidade escolar do Ensino Médio no ano de 2015.

Monografia apresentada como um dos requisitos para
obtenção de grau do Curso de História Licenciatura da
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA.

Orientador: Prof^o Dr. Fábio Henrique Monteiro Silva.

São Luís

2016

Muniz, Telma Maciel Cunha

A história na sala de aula: reflexões sobre as percepções do ensino da História pela comunidade escolar de ensino médio no ano de 2015 /Telma Maciel Cunha Muniz –São Luís, 2016.

72f

Monografia (Graduação) – Curso de História. Universidade Estadual do Maranhão, 2016.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Henrique Monteiro Silva

1. História. 2. Ensino. 3. Sociedade da Informação. I. Título

CDU: 94.373.3.046- 021.64 “2015”

TELMA MACIEL CUNHA MUNIZ

A HISTÓRIA NA SALA DE AULA: Reflexões sobre as percepções do ensino de História
pela comunidade escolar do Ensino Médio no ano de 2015

Monografia apresentada como um dos requisitos para
obtenção do título de Licenciada em História pela
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA.

São Luís, _____ de _____ de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fábio Henrique Monteiro Silva
(Orientador)

Profa. Dra. Ana Livia Bomfim Vieira
Universidade Estadual do Maranhão- UEMA

Profa. PHD Sandra Regina Rodrigues
Universidade Estadual do Maranhão- UEMA

AGRADECIMENTOS

Nunca havia estudado História. Estudei Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira (OSPB), Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB), Estudos Sociais. Hoje sei como as políticas de Estado influenciam na educação. Mas Deus me deu a oportunidade, ainda que um pouco tardia, de poder estudar e realizar um sonho de juventude: ser historiadora. No passado ouvi uma frase que nunca esqueci: “Você vai morrer professora”. Hoje, depois de alguns anos passados, tenho a felicidade de dizer: “Vou morrer professora”. Agradeço a Deus pela graça de realizar meu sonho.

Sempre fui atraída pela História, acredito que talvez pela influência de meus pais. Meu pai sempre gostou de assuntos que falavam sobre guerra e sobre a conquista do Oeste Americano. Lembro-me, especialmente, de uma coleção que tinha várias fotografias da Segunda Guerra Mundial. Gostava imensamente de vê-las. Minha mãe é uma contadora de histórias nata. Sempre contou muitas histórias de sua família, dos costumes da sua época, histórias sobre São Luís, sobre africanos. Acho que ela nem sabe o quanto influenciou minha escolha, pois aprendi a gostar de ouvir e contar histórias para meus filhos. Hoje conto Histórias com maior rigor científico, mas com a mesma paixão.

Às minhas irmãs e ao meu irmão, agradeço a convivência, pois eles me fizeram construir minha própria história. Em homenagem póstuma, à primeira professora que tive contato pessoal, minha irmã Hélen. Nos poucos anos de convivência, aprendi que o compromisso de ensinar nos move a aprender sempre.

Ao meu marido Antonio de Pádua, que convive com minhas ausências e falta de tempo para lhe dedicar; porém, está sempre disposto a me orientar, ajudar e me apoiar em todos os meus projetos. Aos meus filhos Guilherme, Alice e Gabriel que me ajudam a ter sempre a vontade de melhorar. Conviver com eles exige o exercício da paciência, a aceitação das diferenças, adaptação às novas vivências. Vocês foram e são meus primeiros e melhores alunos. Obrigada a vocês todos pela paciência que tiveram comigo nesta última etapa do curso.

Agradeço a Deus a oportunidade de ter estudado em uma Universidade Pública, com uma boa estrutura física. Sabe-se que o espaço físico contribui para o aprimoramento dos alunos, mas o maior patrimônio de uma Instituição de Ensino é o intelectual, representado pelos docentes. Quero agradecer ao professor Fábio Monteiro que pacientemente me orientou, estando sempre à minha disposição para tirar dúvidas, sendo sempre solícito às minhas chamadas, tornando esta etapa muito mais tranquila.

“O que foi tornará a ser, o que foi feito se fará novamente; não há nada de novo debaixo do sol”.

(Salomão, Eclesiastes 1:9 NVI)

RESUMO

Este trabalho é o produto de uma pesquisa que investiga as questões relacionadas à grande importância que os alunos do terceiro ano do Ensino Médio dão a disciplina de história, todavia, não a preferem como escolha profissional. Discorre sobre a importância da disciplina para a educação, assim como a influência que exerce sobre os alunos em sua vida cotidiana. Aponta conceitos relativos ao ensino e aprendizagem da história que são usados na atualidade como forma de aperfeiçoamento do conhecimento histórico. Demonstra que a criação da Sociedade da Informação japonesa contribuiu para a construção da Sociedade da Informação capitalista, pontuando como esta atual sociedade tornou-se um fator de influência no estudo do passado, levando assim a História adaptar-se a ela e que em decorrência das modificações sofridas nas sociedades constituídas, a Sociedade da Informação passa a ser denominada como Sociedade do Conhecimento. Mostra que em paralelo a esta nova forma de viver, está a introdução da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), que também tem seu papel relevante na manutenção desta sociedade. Apresenta como a Sociedade da Informação, assim como o uso das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), modificaram as estruturas educacionais, assim como os alunos, tornando-os consumidores vorazes de informações rápidas sem qualquer análise posterior. A pesquisa realizada demonstra como os alunos pesquisados recebem a disciplina de história e reflete a relação que os mesmos têm com a disciplina quanto à escolha profissional.

Palavras-chave: História. Ensino. Sociedade da Informação.

ABSTRACT

This work is the product of a research that investigates the issues of great importance that students of the third year of high school give the discipline of history, however, not to prefer as a professional choice. Discusses the importance of discipline for education, as well as its influence on students in their daily lives. Points concepts related to teaching and learning of history that are used today as a way of improving the historical knowledge. It shows that the creation of the Society of Japanese information contributed to the building society of capitalist information, punctuating like this current society has become a factor that influence in the study of the past, thus bringing history to adapt to it and as a result of changes suffered in incorporated companies, the Information Society becomes known as the Knowledge Society. It shows that in parallel to this new way of living, is the introduction of Information and Communication Technology (ICT), which also plays a role relevant maintenance of this society. It presented as the information society and the use of ICTs have changed the educational structures, as well as students, making them voracious consumers of information fast without any further analysis. The survey shows how students surveyed welcome the discipline of history and reflects the relationship that they have with discipline as the professional choice.

Keywords: History.Education.Information Society.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Pergunta 2.....	43
Gráfico 2	Pergunta 3.....	43
Gráfico 3	Pergunta 4.....	45
Gráfico 4	Pergunta 5.....	47
Gráfico 5	Pergunta 6.....	47
Gráfico 6	Pergunta 7.....	48
Gráfico 7	Pergunta 8.....	50
Gráfico 8	Pergunta 2.....	53
Gráfico 9	Pergunta 2.....	53
Gráfico 10	Pergunta 3.....	54
Gráfico 11	Pergunta 3.....	54
Gráfico 12	Pergunta 4.....	55
Gráfico 13	Pergunta 4.....	55
Gráfico 14	Pergunta 5.....	56
Gráfico 15	Pergunta 5.....	56
Gráfico 16	Pergunta 6.....	57
Gráfico 17	Pergunta 6.....	57
Gráfico 18	Pergunta 7.....	58
Gráfico 19	Pergunta 7.....	58
Gráfico 20	Pergunta 8.....	69
Gráfico 21	Pergunta 8.....	69

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA.....	11
2.1	A influência das metodologias na identificação com a disciplina.....	17
3	A HISTÓRIA DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO.....	24
3.1	O diálogo da História com a Sociedade da Informação.....	34
3.2	O ensino da História e a utilização das TICs.....	36
4	A PESQUISA DE CAMPO E SEUS RESULTADOS.....	39
4.1	Apresentação do campo de pesquisa.....	39
4.2	Aplicação dos questionários	41
4.2.1	Pesquisa com alunos do 3º ano Ensino Médio -Primeira parte: a importância da disciplina para os alunos.....	41
4.2.2	Segunda Parte: A Receptividade da disciplina pelos alunos.....	44
4.2.3	Terceira Parte: Da Escolha Profissional dos Alunos.....	47
4.3	Da entrevista com o professor.....	50
4.4	Demonstrativo de resultados por escolas.....	52
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
	REFERÊNCIAS.....	62
	APÊNDICES.....	66
	ANEXOS.....	69

1INTRODUÇÃO

Atualmente, parece ser necessário explicar porque os alunos devem estudar História. Embora as várias possibilidades de ensino e aprendizagem estejam mais próximas dos professores e alunos, parece que se vive o que Hugo Assmann chama de “a experiência da superação da escassez”(ASSMANN,2000, p. 13), quando, diante de tantas possibilidades, há a dificuldade das escolhas.

Este trabalho tem, como fonte primária, uma pesquisa de campo realizada com alunos do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública e outra privada. Como suporte teórico, foi utilizada bibliografia especializada. Através desta pesquisa, tentou-se entender por que os alunos pesquisados reconhecem a importância da disciplina de História (mesmo como se esta fosse um oráculo, pois “olhar para o passado para não cometer os mesmos erros no futuro” é a frase mais comum entre estes). Entretanto, no cotidiano escolar existe um hiato entre os alunos e a disciplina.

No primeiro momento, será demonstrada a importância da disciplina para a educação e para a formação dos alunos, quando através de conceitos relacionados ao ensino e aprendizagem da História, como didática História e consciência histórica, em que se tentará relacionar a importância da disciplina na vida escolar e cotidiana dos alunos.

Entretanto, apesar de demonstrada esta importância, fica mais difícil relacionar o porquê de ser preciso estudar História na escola, pois existem outros meios mais fáceis, prazerosos e de fácil acesso como as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na atual Sociedade da Informação (SI), que se poderia propor para substituir o estudo do passado.

No segundo momento, faz-se necessário conceituar Sociedade da Informação, assim como demonstrar que a influência desta acompanha a vida da humanidade em todos os sentidos. Procura-se explorar o lado econômico desta sociedade, assim como o Estado brasileiro se posiciona e direciona a manutenção da mesma.

Como o cotidiano está relacionado à Sociedade da Informação, nem se nota mais que fazer uma ligação do celular, pagar compras realizadas com cartão, tirar dinheiro do caixa eletrônico, são ações eletrônicas realizadas a partir das TICs. Pode-se ver, nestes exemplos tão corriqueiros, como a sociedade está envolvida e até dependente destas tecnologias. Seria uma ingenuidade achar que mesmo a educação (principalmente ela) não sofreria influências desta Sociedade da Informação e das TICs.

Ainda, explanando sobre a Sociedade da Informação, é mister analisar as modificações inseridas na educação brasileira advindas desta nova construção de sociedade, demonstrando como a História se adapta e interage com estas tecnologias, quando as utiliza de forma a contribuir para a formação continuada do historiador e na formação do aluno inserido nesta sociedade.

No terceiro e último momento procura-se apresentar e analisar a pesquisa como um todo, relacionando-a aos conceitos definidos anteriormente neste trabalho, apresentando a opinião do professor entrevistado e concluindo com a apresentação dos dados específicos das escolas pesquisadas.

2 A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA PARA A EDUCAÇÃO

Em 1907, na construção de um projeto cívico e republicano na França, Charles Seignobos fez a clássica pergunta: “Por que se deve ensinar história?”. Quanto à importância social da História, ele responde:

A aquisição das noções fundamentais da política e o hábito de se servir com precisão do vocabulário político tornam o aluno muito mais apto para compreender uma sociedade, ou seja, perceber as relações que unem os homens que a formam: a divisão de classes, a organização do governo, a contratação do pessoal, a distribuição de tarefas, o mecanismo das funções[...]; o homem instruído pela história aprendeu também que as transformações não atingem, de forma semelhante, os diferentes setores de um regime social e político [...]; o homem instruído pela história sabe que a sociedade pode ser transformada pela opinião pública, a qual não se modificará por si só e que um indivíduo é importante para modificá-la (SEIGNOBOS, 1907, *apud* PROST, 2014, p. 264).

Se não fosse mencionado o ano em que a citação foi escrita (1907), por certo se acreditaria que o autor estivesse vivendo na atualidade, pois os pontos destacados são relativos a uma formação política, ao senso crítico e à consciência histórica que devem ser desenvolvidos pelos alunos através dos professores.

O ensino de História tem em seu âmago, interesses políticos e sociais. Desde sua implementação nos currículos escolares no século XIX, serviu para formação do Estado Nação e, posteriormente, para construção e afirmação do Estado Nacional, que naquele momento preocupava-se com a unidade indivisível do mesmo. Segundo Prost, “[...] o saber é uma arma e a história - ao explicar o modo como foi constituindo uma nação - fornecia aos cidadãos os meios para que eles próprios formassem sua opinião sobre a evolução política e social no decorrer do tempo” (2014, p. 263). Este saber decorrente do conhecimento histórico, foi o que gradativamente mudou os objetivos do estudo e do ensino da disciplina.

Estas atribuições contundentes de fortalecimento da nação na atualidade, não fazem mais sentido. Mas qual é a importância de ainda continuar estudando o passado? Qual é a importância do ensino da história na construção e manutenção da Sociedade da Informação? Que aprendizado o passado ainda pode oferecer? Qual a contribuição da História para a educação básica?

De acordo com Jaime e Carla Pinsky, “[...] o conhecimento histórico, por si próprio, carrega profundo potencial transformador, dispensando interpretações apressadas, feitas sob o impacto de circunstâncias acaloradas” (PINSKY; PINSKY, 2013, p. 28); todavia, pode-se notar que o conhecimento histórico serviu aos processos políticos, econômicos e

sociais de forma coletiva. Atualmente, as contribuições da História estão ligadas mais aos indivíduos e/ou grupos e, neste caso especificamente, abordar-se-á a importância da mesma para a educação básica.

Como será visto mais adiante, os mecanismos sustentação da Sociedade da Informação são ambíguos, pois mesmo que a informação esteja ao alcance de todos, efetivamente nem todos terão acesso a ela. A inclusão a partir da informação e a exclusão a partir das classes econômicas são características conjuntas nesta sociedade. Entretanto, como os indivíduos desta Sociedade da Informação convivem com tantas dualidades? Analisando todas estas contradições da atualidade, Bittencourt cita o historiador André Segal, que diz:

Indivíduos que vivem um presente contraditório, de violência, desemprego, greves, congestionamentos, que recebe informações simultâneas sobre acontecimentos internacionais, como as guerras, que deve escolher seu representante para ocupar cargos políticos institucionais ter condições de refletir sobre tais acontecimentos, localizá-los em um tempo conjuntural e estrutural, estabelecer relações entre os diversos fatos de ordem política, econômica e cultural (SEGAL, *s/aapud* BITTENCOURT, 2011, p. 121-122).

Quanto à influência que o ensino da História tem na formação do caráter destes indivíduos, e mais especificamente, os alunos que fazem parte desta sociedade, Cerri diz que:

O ensino de história pode ser definido como a interferência de caráter de desenvolvimento cognitivo, capaz de ajudar o aluno a abrir novas portas para a sua capacidade de pensar, definir e atribuir sentido ao tempo. Constitui-se, assim, como esforço de orientação e reorientação das formas de produção de sentido de outros, a ser regulado cientificamente e socialmente, evitando abusos políticos, bem como neutralismos esterelizantes (CERRI, 2010, p.270).

Selbach analisa por que se ensina História, e faz um retrospecto das transformações ocorridas na sociedade desde a metade do século XX até a atualidade, passando pelas relações sociais, relações de trabalho (rural e da mulher), desligamento quase total da religião, construção das cidades, relações familiares, relações profissionais e a introdução das TICs no cotidiano das pessoas (2010, p.36-37). Diante de tantos fatos, como lidar com os problemas decorrentes destas mudanças? Segundo a autora, “[...] o bom ensino de História não é a única saída, mas é uma saída” (SELBACH, 2010, p. 37); pois as histórias pessoais compõem a História e que reconhecer as diferenças e semelhanças entre os grupos e pessoas é a melhor maneira de exercitar o respeito (SELBACH, 2010, p. 37). Para ela:

É importante que se ensine História para que os alunos possam questionar a realidade, identificando seus problemas e descobrindo formas políticas-constitucionais que possam ajudar a resolvê-los. Aprender História é importante para que se valorize o patrimônio sociocultural e o direito de cidadania como condição de fortalecimento da liberdade de expressão e da democracia, único sistema capaz de manter o respeito às diferenças e a lutas contra as desigualdades (SELBACH, 2010, p. 37-38).

Para Bittencourt, uma das atribuições centrais do ensino da História é a constituição de identidades. A identidade nacional constituída na escola tem, como desafio, ligar-se às identidades locais e mundiais (2011, p.121).

Ainda segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o intenso processo migratório, a assimilação e o intercâmbio de comportamentos, valores e tecnologias, a expansão da economia e da cultura, todos estes processos criam novas situações que provocam uma desarticulação nos indivíduos dentro da formação da identidade. “[...] Neste sentido, o ensino de História pode (...) possibilitar o aluno a refletir sobre seus valores e suas práticas cotidianas e relacioná-los com problemáticas históricas inerentes ao seu grupo de convívio” (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p. 34). Quanto aos objetivos na formação destas identidades, Cerri, diz que estes recaem especialmente no fato de que estas:

[...] possam ser refletidas e assumidas seletivamente e criticamente pelo sujeito, invés de impostas desde fora. Em outros termos, os objetivos do ensino deslocam-se para a promoção de identidades com maior autonomia, bem como para a prevenção de **identidade não razoável** (CERRI, 2010, p. 271, grifo nosso).

Ainda neste sentido, o autor destaca como característica destas identidades não-razoáveis a radicalização; sendo estas identidades destrutivas e ou/autodestrutivas. Sobre o conceito de uma identidade não razoável, Cerri diz que “quando uma identidade implica a negação da humanidade, dos direitos e da vida das outras identidades, temos uma identidade não-razoável que precisa ser prevenida, para o bem da coletividade”(2010, p. 271).

Pode-se refletir sobre quantas identidades deste tipo existem na atualidade. Identidades que não toleram as diferenças, sejam estas religiosas, sexuais, de cor, de raça, de classe social, econômica, ideológicas, políticas e até mesmo intelectuais. Decorrente disso, observa-se que a violência faz valer a lei do mais forte ou do mais armado.

A prevenção a este tipo de identidade é, exatamente, aquela que a História procura mostrar através da aceitação do multiculturalismo. Para Silva e Guimarães, expressão multiculturalismo, quando é usada nos currículos escolares, é “para caracterizar a sociedade brasileira globalizada, inserida no movimento de mundialização do capital, com sua

diversidade geográfica, racial, religiosa, política” (2014, p.44). Este conceito para os mesmos autores, ainda “é utilizado também para expressar a defesa de um caminho mais flexível para a escola que se pretende aberta aos saberes do cotidiano, inserida no espaço do multi, do pluri” (SILVA; GUIMARÃES, 2012, p.45). Sendo assim, o papel do professor também passa a ser de um agente interdisciplinar, “agregando contextos específicos e saberes dos excluídos” (SILVA; GUIMARÃES, 2012, p.45).

A expressão multiculturalismo também “se constitui num movimento, num campo político de embates, de construção de identidades (...), é também concebido como resultante de reivindicações de grupos, como mulheres, negros, indígenas, homossexuais” (SILVA; GUIMARÃES, 2012, p. 47). Pode-se conceituar multiculturalismo como a aceitação das diferenças, até porque a história é feita por homens que não são iguais. Quanto à formação das identidades razoáveis, Cerri ainda diz que:

[...] se pode promover uma identidade razoável ao evitar uma visão etnocêntrica do mundo e prevenir comportamentos excludentes, considerando que a modernização tende a colocar rapidamente em convívio multicultural as diferentes comunidades (CERRI, 2010, p. 276).

Ainda sobre a formação destas identidades, pode-se dizer que estas também estão ligadas aos Direitos Humanos, que por sua vez contribuem para a formação de uma democracia, pois “[...] não há democracia sem o exercício dos direitos e liberdades fundamentais. A democracia exige a igualdade no exercício de direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais, assim como também dos direitos das diferenças” (PIMENTA et al, 2013, p.46). Como as relações sociais alcançam o ambiente escolar, estas também precisam ser normatizadas e direcionadas, cabendo aos Parâmetros Curriculares Nacionais este papel. Os PCNs colocam claramente o importante papel da formação histórica na vida do aluno, visto que esta contribui para a formação social e intelectual dos indivíduos, para que de modo consciente e reflexivo, desenvolvam a compreensão de si mesmos e dos outros, de modo que atuem em uma sociedade mais igualitária (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p. 29).

O fortalecimento da democracia contribui para a formação da cidadania. Pode-se dividir cidadania entre as relações do indivíduo com Estado e entre o indivíduo e sua coletividade. Nesta segunda relação, inclui-se a formação de um cidadão político, que

desenvolve um pensamento crítico em relação aos fatos que ocorrem ao seu redor e tem a capacidade de analisar e articular fatos atuais com o passado. Bittencourt afirma que:

O ensino de História deve contribuir para libertar o indivíduo do tempo presente e da imobilidade diante dos acontecimentos, para que possa entender que cidadania não se constitui em direitos concedidos pelo poder instituído, mas tem sido obtida em lutas constantes e em suas diversas dimensões (Bittencourt 2013, p. 20).

Sendo assim, “as atividades escolares com estas noções também evidenciam para o aluno as dimensões da História entendida como conhecimento, experiência e prática social” (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p. 36). Ainda no curso do desenvolvimento desta cidadania, delinear-se o cidadão crítico, com formação política e progressão intelectual, pois o desenvolvimento do pensamento crítico para Bittencourt:

[...] se constitui pelo desenvolvimento da capacidade de *observar e descrever, estabelecer relações entre presente – passado- presente, fazer comparações e identificar semelhanças e diferenças* entre a diversidade de acontecimentos no presente e no passado(2011, p. 122, grifo da autora).

Em entrevista à Revista de História da Biblioteca Nacional, a autora diz que senso crítico se ensina, e que:

[...] a História é um campo de conhecimento que precisa entrar na sociedade [...] é uma disciplina que forma o cidadão político. Isto precisa ficar muito claro. Esta história se faz para um tipo de aluno: o aluno que tenta entender a humanidade, e se insere na humanidade(BITTENCOURT,2015, p. 47).

Para ela, onde se privilegia o estudo da História Contemporânea (EUA e Europa), dando-se consequente ênfase ao capitalismo, perde-se a dimensão humanística das religiões, das lutas políticas, do que vem a ser uma revolução (BITTENCOURT,2015, p.47)

A formação desta dimensão humanística é outra contribuição da História para a educação básica, pois à disciplina cabe não somente repassar informações, mas transformá-las em conhecimento e vivências. Dentro desta formação humanística, estão os valores e as virtudes. De acordo com Bittencourt, a formação humanística é uma proposta mais geral dos PCNs. Esta formação segundo a autora se refere com “[...] os compromissos gerais da sociedade” (BITTENCOURT,2011, p. 122).

Entretanto, Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky dizem que:

As escolas parecem ter esquecido sua parcela de responsabilidade na formação humanística dos alunos(...) queiram ou não, é impossível negar a importância, sempre atual, do ensino de História (...). A História é uma referência(Pinsky e Pinsky 2013, p. 19).

Para eles é necessário que o professor demonstre para o aluno que, devido aos esforços dos antepassados, chegou-se ao atual desenvolvimento; graças à cultura desenvolvida, o homem tem talento para ser superior aos animais, mas é necessário que se perceba como sujeito histórico (PINSKY; PINSKY, 2013, p.21). Ainda, segundo os autores, neste mundo em que se vive não basta a técnica, mas um preparo maior para ocupar um lugar na sociedade globalizada e, somente a educação de qualidade, cumpre este papel (PINSKY; PINSKY, 2013).

Mas como ensinar valores sem parecer piegas ou deixar de contemplar os conteúdos? De acordo com Selbach, estes “ [...]valores são essenciais para a segurança do bem viver e que nenhuma outra profissão, além do magistério, tem diante de si tão necessária missão” (2010, p. 96) . Ainda segundo a autora, é necessário que o professor escolha de maneira interdisciplinar, que tipos de valores deseja enfatizar. Se para o senso comum estuda-se História para não se repetir os erros do passado, cabe dizer que “a honestidade e, no lado oposto da moeda, a corrupção eram tão valorizadas e tão repudiadas ontem como hoje e, provavelmente sempre serão” (SELBACH, 2010, p. 98).

Mais do que nunca, valores como a coragem, lealdade, justiça, honestidade, polidez, paciência, generosidade, solidariedade, precisam fazer parte da vida dos indivíduos, pois a mesma sociedade da informação que procura conectá-los através da informação conduz estes mesmos indivíduos a se encontrarem em estado de solidão, conquanto os relacionamentos interpessoais são substituídos pelos virtuais. Para Selbach, as discussões destes valores não devem ser conduzidas como um mero aconselhamento, mas que deve haver reflexão e envolvimento de dúvidas existenciais, fazendo-se “[...] estreita relação entre outros tempos com tempos que agora se vive (...). A indignação contra a mentira, a corrupção, a violência, o egoísmo e outras ações negativas precisam ser sempre reafirmadas” (2010,p.98).

Bittencourt diz que, dentre outros papéis, a História é ensinada “[...] no sentido de evitar a amnésia da sociedade atual, marcada por incertezas e perspectivas indefinidas” (2013,p.14). Todas as implicações da atual sociedade acabam por influenciar os alunos. O consumismo, pautado pelas relações voláteis, faz com que os jovens só enxerguem o presente, vivendo o *presenteísmo*¹. Para a autora, a história que é a apresentada para as novas gerações são as das novelas, das escolas de samba, dos filmes.

¹ *Presenteísmo*: esta expressão se refere ao comentário de Eric Hobsbawm na obra “Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991” (1995, p. 13), quando comenta o estado em que quase todos os jovens hoje crescem numa espécie de presente contínuo.

Ainda, quanto às contribuições da História para a educação, é conveniente citar os PCNs, pois:

A apropriação de noções, métodos e temas próprios do conhecimento histórico, pelo saber histórico escolar, não significa que se pretende fazer do aluno um “pequeno historiador” e nem que ele deve ser capaz de escrever monografias. A intenção é que ele desenvolva a capacidade de observar, de extrair informações e de interpretar algumas características da realidade do seu entorno, de estabelecer algumas relações e confrontações entre informações atuais e históricas, de datar e localizar as suas ações e as de outras pessoas no tempo e no espaço, em certa medida poder relativizar questões específicas de sua época (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p. 40).

É evidente que como educadores, sabe-se que o conjunto destas metas é audacioso; entretanto, se a realidade conceder o privilégio de alcançar somente algumas delas, a História deu sua contribuição.

Entretanto, mesmo após esta explanação acerca da importância da História para a educação básica, pergunta-se: De que forma, como professores, podemos alcançar estes objetivos da disciplina em sala de aula? Como os alunos podem participar destas ações? Ultimamente, os historiadores não se preocupam somente com a produção historiográfica, mas, também, em estudar e aperfeiçoar métodos para um ensino e uma aprendizagem mais eficaz e duradoura. Dentre estes estudos estão os conceitos de Didática da História e Consciência Histórica. Estes conceitos, embora diferentes, interligam-se, tendo como base a participação do ser humano na construção da História.

2.1 A influência das metodologias na identificação com a disciplina

É do conhecimento de todos aqueles que se dedicam a ensinar, que as concepções de ensino de História nas práticas de ensino são essenciais no aprendizado. Diante dos desafios da atualidade, é essencial que adaptações sejam feitas em diversos campos da vida, e os métodos de ensino estão inseridos neste bojo.

Com as tecnologias sendo constantemente aprimoradas, o aluno se sente cada vez mais atraído por estas, fazendo mais uso das mesmas e inserindo-se nesta rápida mudança. As mudanças sociais, que infelizmente não se dão com a mesma rapidez; a economia que também influencia nos dois fatores anteriores (as tecnologias e mudanças sociais), transformaram o ensino da disciplina de História em um desafio.

O perfil do ensino de História, de decorar dados e informações para aprender datas e nomes, ensinar a História somente do ponto de vista das classes mais favorecidas, dar ênfase à História contada pelas instituições, são métodos de ensino superados em quase sua totalidade. Entretanto, estas mudanças ainda não são suficientes para que os alunos realmente possam se sentirem envolvidos com disciplina de História. Então, o que pode ser feito para que haja realmente esta aproximação? De acordo com Cerri:

A rejeição de muitos alunos em estudar história pode não ser somente uma displicência com os estudos ou uma falta de habilidade com essa matéria, mas um confronto de concepções muito distintas sobre o tempo, que não encontram nenhum ponto de contato como tempo histórico tal como aparece na narrativa de caráter quase biográfico das nações ou da humanidade (...) que não se encaixa nas visões das novas gerações, marcadas por perspectivas de futuro (CERRI, 2011, p. 17-18).

Diante de todas as dúvidas existentes, pode-se dizer que os novos campos de estudo, como a Didática da História, que é entendida por Saddi “[...] como uma nova disciplina capaz de abarcar diferentes metodologias” (2014, p. 135), e a consciência histórica com conceito formulado por Rüsen que “[...] é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conforme com a experiência do tempo” (2001, p. 59), se entrelaçam e de forma geral inserem os alunos como indivíduos que contribuem com a formação histórica.

O conceito de didática da história e consciência histórica vem do alemão, por isso Saddi diz que “[...] um dos grandes problemas desta influência é o pouco acesso à produção didático-histórica dos alemães” (2014, p. 134). Assim, se não fossem as traduções dos livros e textos de Rüsen, não haveria acesso às obras alemãs. Neste ponto, é necessário salientar que, mesmo as traduções, muitas vezes se tornam de difícil entendimento.

Rüsen diz que existem inúmeros fenômenos de aprendizagem histórica, tais como a escola e os meios de comunicação de massa que exercem forte influência na vida cotidiana (2011, p. 49). Segundo Rüsen, é engano pensar “[...] que só se possa aprender história racionalmente se os processos de aprendizagem histórica forem organizados como se se tratassem sempre da obtenção de competência científica” (2011, p. 49).

Para o autor, existe uma diferença qualitativa entre o ensinar e o aprender História na universidade e na escola. Quanto a essa diferença, afirma Rüsen que:

[...] existe não apenas entre a instituição “ciência da história” como disciplina especializada e o ensino de história na escola, mas também, sobretudo, em todos os processos de aprendizagem no âmbito de formação histórica [...]. Por causa dessa diferença qualitativa é igualmente necessária uma disciplina científica específica que se ocupe do ensino e aprendizagem da história, na medida em que não são idênticos aos processos mediante os quais o conhecimento científico especializado da pesquisa histórica se efetiva: a didática da história (RÜSEN, 2001, p. 50-51)

Em decorrência de todos os problemas enfrentados pelas modificações necessárias impostas ao estudo da disciplina, surge a didática da História. Neste contexto, Cerri cita Rüsen, quando diz que:

A Didática da História não pode ser mais um conjunto de teorias e métodos voltados ao ensino, mas precisa ser uma teoria da aprendizagem histórica, superando, se quiser responde aos desafios contemporâneos, o campo restrito da metodologia de ensino (Rüsen, 2007, *apud* CERRI, 2010, p. 268).

O contexto histórico do surgimento da Didática da História dá-se por volta de 1960, com a crise de identidade pela qual a Alemanha passa, intensificada ainda mais pelos conflitos entre as gerações. Segundo Saddi, as gerações que não haviam participado da experiência do nazismo, mas eram culpadas do holocausto e ainda carregavam o fardo de ser alemães depois de Hitler, exigiam uma explicação do passado, mesmo que este fosse deliberadamente esquecido pela República Federativa Alemã (RFA). A História já não explicada nos mesmos moldes. Esta estagnação da qual o ensino de História passava, fez com que a Sociologia passasse a analisar os fatos à luz de um conhecimento renovado, fazendo com que a História perdesse espaço para outras disciplinas. Nesta crise de legitimidade, foi necessária a retomada dos estudos da ciência histórica e demonstrar a relevância da História para a vida humana (2014, p. 137).

Germinari diz que após a unificação alemã, as concepções de ensino tinham como base conceitos didáticos diferentes, gerando uma discrepância no modo de ensinar História (2011, p. 61). Ocorre que, na Alemanha Ocidental, privilegiando a formação histórica dos professores, “[...] o ensino de História foi marcado pelo compromisso com a investigação teórica sobre os efeitos sociais da história ensinada em uma sociedade plural, tanto na política como na ciência” (GERMINARI, 2011, p. 61). A Alemanha Oriental, segundo Germinari “[...] priorizou os aspectos metodológicos do ensino de História determinados pelo Estado” (p. 61), que não permitiam controvérsias científico-históricas e nem admitiam posições divergentes acerca da didática da História como acontecia na Alemanha Ocidental, porquanto:

A formação dos professores era essencialmente voltada à pedagogia, com foco especial na parte instrumental do ensino. Os chamados “metódicos da história” discutiam questões de métodos de ensino, psicologia da aprendizagem e desenvolvimento de classes sociais. Além disso, mantinham permanente relação com as escolas, uma vez que também foram responsáveis pela formação continuada dos professores (GERMINARI,2011,p.61).

Para o autor, o ensino da História na Alemanha Ocidental influenciaria profundamente a Alemanha Oriental, tanto que depois foram desenvolvidos cursos de preparação para os professores. Assim, os professores e metódicos não se afastaram de seus campos de estudo sem que antes tivessem proposto novas iniciativas educacionais. Agora, os metódicos da história se autodenominam “didatas da história”, reorientando-se para a didática da História (STAHHER, 1998 *apud* GERMINARI, 2011, p. 62). Assim, “[...] a aproximação entre os didatas da história das antigas RDA e RFA, caracterizou-se pela aceitação generalizada da categoria ‘consciência histórica’, em detrimento do conceito de identidade nacional” (GERMINARI, 2011, p. 62). Como praticamente em todos os movimentos históricos, este não se furta aos impasses no campo das ideias, entretanto, fica claro que estas mudanças trouxeram um novo modo de estudar história.

Diante deste breve histórico, é mister demonstrar que a Didática da História não pode ser vista como uma mera coadjuvante neste processo do aprendizado histórico. É interessante dizer que, em algumas Instituições de Ensino Superior, a Didática da História já existe como disciplina incorporada à grade curricular, como é o caso da Universidade Estadual Paulista (UNESP)“Júlio de Mesquita Filho”/Franca. Para que se possa objetivamente saber como, para quem e onde a disciplina atua como campo de conhecimento, toma-se como base os objetivos específicos adotados pela professora Tereza Malatian para ministrar as aulas desta disciplina:

- Nortear a construção do conhecimento;
- Identificar problemáticas do cotidiano dos alunos a serem estudadas em dimensões históricas;
- Contribuir para que o ensino/aprendizagem de História signifique: desenvolver o senso de historicidade, cuja construção se processa em campo social que ultrapassa o ambiente escolar; considerar em perspectiva crítica o campo da memória/história que põe em disputa os significados do passado/presente/futuro; colocar em discussão a experiência e as referências históricas em diálogo com as experiências, e referências dos sujeitos históricos do passado;
- Valorizar positivamente a diversidade dos sujeitos históricos, de vivências, culturas, projetos, representações de mundo, valores;
- Contribuir para que o professor possa interpretar e confrontar diferentes registros das vivências humanas que se expressarem em diferentes linguagens, buscando desvendar as articulações e processos sociais nos quais foram construídos;
- Trabalhar com dados da observação, ultrapassando a experiência imediata e desenvolvendo uma prática de reflexão comprometida com a ideia de um tempo único, contínuo e evolutivo;

- Indagar como os homens experimentam no tempo presente vivido, as condições herdadas do passado e delineiam projetos, e possibilidades de futuro;
- Perceber que a temporalidade pode ser aprendida a partir de vivências pessoais e de grupos, portanto, como objeto de cultura, diversamente construído pelas sociedades em tempos e espaços diferentes(MALATIAN, 2015, p. 2).

Como se pode perceber, a dimensão do alcance da Didática da História pode ser extensa, pois trabalha com o cotidiano dos alunos; dimensiona para os alunos conceitos da Teoria da História, como historicidade e memória; aborda a diversidade existente na sociedade; ajuda o aluno a refletir no tempo presente; trabalha com a ideia de descontinuidade temporal; usa a consciência histórica dos alunos como forma de conscientização do passado/presente/futuro, ou seja, a disciplina percorre os campos de conhecimentos necessários para a formação do aluno, de modo que este possa se posicionar de forma crítica quanto suas ideias, fazendo, assim, com que este possa sentir-se como um membro atuante na sociedade em que vive.

Segundo Saddi, no Brasil ainda que exista várias produções sobre a Didática da História, essa ainda “procura seu próprio caminho”, pois através dos debates pode-se notar que ainda tem algumas indefinições (2014, p.141). Quanto a ampliação da mesma, o autor diz que esta é considerada por alguns autores como uma disciplina escolar, outros já consideram que o campo de atuação ultrapassa o espaço escolar, pois discute a consciência histórica com a sociedade. Quanto ao caráter disciplinar, pode ser considerada uma área interdisciplinar entre a história e a educação ou uma subdisciplina da ciência histórica. Além disso, a didática alemã não é mera transposição para a brasileira, mas sim uma apropriação, pois existe uma ressignificação a partir da realidade do Brasil (SADDI, 2014, p. 141-142).

Isto posto, pode-se citar Cardoso quando diz que “não existem relações entre a didática e a História porque a Didática da História é uma disciplina parcial da História, mais especificamente, uma que se utiliza de referencial teórico desta para compreender suas elaborações sem forma científica”(2008, p. 7).

Quanto à consciência histórica, Saddi diz que, embora tenha sido Rüsen que tenha desenvolvido de forma mais profunda o conceito, um dos primeiros didáticos da história a elaborar a noção de Consciência Histórica foi Rolf Schörken, em um artigo publicado em 1972, intitulado “Didática da História e Consciência Histórica” (2014, p.134,139).

A consciência histórica a ser considerada, nada mais é que o conjunto de experiências que todo ser humano tem em si, não importando a idade que este tem. Diz Bittencourt que, este conhecimento prévio deve ser considerado pelo professor durante o processo de ensino e aprendizagem. Ainda sobre este conhecimento histórico prévio, a autora

salienta que, na atualidade, este conhecimento é apresentado através das mídias (cinema, televisão, internet), e que mesmo estando classificado como conhecimento do senso comum, não deve ser desprezado por não fazer parte dos conceitos científicos (2011, p.189-190); afinal, o adágio popular diz que “nem tudo que se aprende é lendo e escrevendo”, faz muito sentido para o processo histórico a que todos estão inserido; neste sentido, Fonseca (2003), diz que:

O aluno é um ser social completo, não é uma tábula rasa. Ele não apenas estuda e aprende, mas faz história, participa da história, tem concepções prévias dos fatos históricos. Tem vida própria fora da escola, participa de outras organizações além da escolar com as quais convive e aprende, ou seja, possui conhecimentos prévios, e esse saber já construído de ser o início do caminho a percorrer (FONSECA, 2003, p. 111).

Esta consciência histórica é o centro dos estudos de Rüsen. O autor usa o termo para denominar “[...] a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 57). Para ele “[...] a consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não - ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens” (RÜSEN, 2001, p. 78).

Schmidt diz que Rüsen agrupa a consciência histórica em quatro tipos:

[...] a *tradicional* que dá significado contínuo ao passado no presente e no futuro, sendo reproduzida continuamente [...]; a *exemplar* rasteia os casos e acontecimentos significativos ao longo do tempo, dando base de orientação e tomada de decisão presente [...]; a *crítica* faz um corte com o passado, dando novos significados tanto a este, quanto ao presente ao futuro [...]; a *genérica* demonstra como os próprios desdobramentos de sentido do passado se encontra a mudança (RÜSEN, 2001 *apud* SCHMIDT 2011, p. 193-194, grifo da autora).

Para Rüsen, a consciência histórica tem alguns pressupostos, tais como a intencionalidade, a ação e o tempo. O homem para poder viver, precisa de intencionalidade, pois esta “[...] o define como um ser que necessariamente tem de ir além do que é o caso, se quiser viver no e com o caso” (2001, p. 57). Quanto à ação, “[...] o agir é um procedimento típico da vida humana na medida em que, nele, o homem, com os objetivos que busca na ação, em princípio se transpõe sempre além do que ele e seu mundo são a cada momento” (RÜSEN, 2001, p. 57). O tempo é um pressuposto muito importante, pois as operações práticas da consciência histórica que são pesquisadas se enraízam no tempo, “[...] pois este se

manifesta sempre de modo todo especial quando os homens têm de dar conta das mudanças temporais de seu do mundo mediante seu agir e sofrer”(RÜSEN, 2001, p.58).

Rüsen diz que o homem precisa interpretar as mudanças que experimenta de si e do mundo, para que possa ter a intenção de agir, portanto, “[...] a consciência histórica é, assim, o modelo pelo qual a relação dinâmica entre a experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana”(2001, p.58). Neste sentido, a vida não está relacionada como um mero processo biológico, mas em um sentido mais amplo, relaciona-se com um processo social (RÜSEN, 2001, p.58).

Existe uma interdependência estrutural entre as operações da consciência sobre a experiência do tempo, que se reflete em atos de fala representados pela narrativa histórica. De acordo com Rüsen:

[...] torna presente o passado, de forma que o presente aparece como uma continuação do futuro. Com isso a expectativa do futuro vincula-se diretamente à experiência do passado: a narrativa histórica rememora o passado sempre com respeito à experiência do tempo presente e, por essa relação com o presente articula-se diretamente com as expectativas de futuro que se formulam a partir das intenções e das diretrizes do agir humano (Rüsen,2001, p.64)

Diante disto, pode-se considerar como a consciência histórica através da narrativa pode levar os alunos a reverem seus pressupostos quanto ao ensino da disciplina de História, pois mesmo que repitam o clichê “conhecer o passado, para não repetir os mesmos erros no futuro”, estes não avaliam que realmente a partir das experiências vividas (por si ou por outros), podem criar expectativas para o futuro. Por isso, Cerri diz que “[...] a consciência histórica, entretanto, não se resume ao passado e à memória, mas faz projeções que fazemos para o nosso futuro” (2011, p. 15), mesmo que este seja de médio prazo ou distante. Esta dinâmica de passado-presente-futuro, não é dimensionada atualmente pelos alunos, porquanto vivem na era do *presenteísmo*.

Tendo analisado os dois conceitos anteriores, pode-se considerar que a consciência histórica é inerente ao ser humano e que pode ser despertada com ações educativas de conscientização do indivíduo no tempo e espaço. Considerando que o espaço escolar é o mais indicado para o desenvolvimento destas ações, a Didática da História pode contribuir neste aspecto. O aluno pode perceber-se como um ser que ocupa um lugar na sociedade em que vive. Ao aperfeiçoar suas ideias, torna-se um ser crítico ante os fatos que acontecem em torno de si, podendo interferir neste processo de construção histórica.

3. A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

O termo Sociedade da Informação tem sua origem no Japão no ano de 1972, após “O Plano para a Sociedade da Informação”, apresentado por Yoneji Masuda. Este plano era composto de um “Plano Intermediário de Impacto”, que seria colocado em prática entre o ano de 1972 e 1977 e o “Plano Básico de Longo Prazo”, que seria implementado entre 1972 e 1985 (MASUDA, 1982, p. 19).

O objetivo deste plano para a formação da Sociedade da Informação era a “[...] *realização de uma sociedade, que leve a um estado geral de florescimento da criatividade intelectual humana, ao invés de um abundante consumo material*” (MASUDA, 1982, p. 19, grifo do autor).

Para o autor, “[...] a sociedade da informação pode ser classificada como uma sociedade de alta criatividade intelectual, onde *as pessoas podem desenhar os seus projetos numa tela invisível, bem como perseguir e alcançar a sua auto-realização*” (MASUDA, 1982, p. 19, grifo do autor).

O Plano não visa uma sociedade virtual, como assim se conhece a expressão “Sociedade da Informação” na atualidade, mas seria desenvolvido em um ambiente físico determinado, direcionado para aquelas pessoas que viveriam neste local, podendo ser compartilhado com aqueles que assim desejassem, inclusive no exterior (Canadá e Suécia fizeram projetos experimentais).

No livro “A Sociedade da Informação Como Sociedade Pós-Industrial” (1982), Masuda apresenta todo plano para a formação da Sociedade da Informação e a compara com a Sociedade Industrial, fazendo projeções quanto ao processo e ao tempo de implantação desta nova sociedade, assim como analisa os estágios de desenvolvimento da mesma, organizando o Plano para a formação da Sociedade da Informação com os seguintes eixos básicos:

- Banco de dados administrativos: dados administrativos governamentais usados para implementação de políticas públicas;
- Plano Computópolis: construção de uma cidade onde seriam oferecidos serviços informatizados (TV a cabo com a inclusão dos serviços de informação, supermercado informatizado, sistema de ar condicionado e calefação, controle de saúde);
- Sistema de Saúde: hospital modelo totalmente automatizado;
- Sistema Educacional: educação orientada por computadores;
- Desenvolvimento de um sistema que monitore o ambiente: sistema antipoluição, monitoração e controle da poluição;
- Central de Ideias: acomodação dos “cérebros” em um único espaço físico (edifício) de forma temporária, com recursos à disposição, um centro educacional de graduação, treinamento, mestrado ou doutorado;
- A participação dos cidadãos é primordial para o bom andamento do sistema;

- Suporte para pequenas e médias empresas: orientações, consultas, cursos;
- Centro de Redesenolvimento do Trabalho: orientar e aconselhar as pessoas a desenvolverem suas próprias faculdades visando um futuro trabalho; redirecionar novos trabalhos para os idosos; orientação e treinamento para o incremento das atividades laborativas;
- Corpo da Paz Informatizado: reforçar a ajuda econômica aos países em desenvolvimento (MASUDA, 1982, p. 20-24).

Embora Werthein considere esta Sociedade da Informação idealizada como uma utopia (2000, p.74), o projeto piloto foi implementado em Nova Cidade de Tama, localizada a 30 quilômetros de Tóquio, que foi planejada para 10.000 residências, com uma população de 230.000 pessoas quando concluída, onde foram selecionadas 500 famílias que começaram a utilizar 11 tipos serviços comunitários, como serviço de retransmissão de TV, serviços de programas originais de TV, serviços de TV por assinatura, serviços de jornal Fac-Smile, serviços de cópias de memos (memorandos informativos), entre outros.

Muitos destes serviços oferecidos já nem são usados atualmente, outros são usados de maneira integrada, mas se pensar que estes eram oferecidos pelo governo japonês na década de 1970, pode-se concluir que era um grande avanço. Todas as implementações destes serviços foram avaliadas, tendo tido resultados positivos para alguns pontos, como aqueles que se referem ao meio ambiente e ao suporte às pequenas e médias empresas; outros ainda estavam em aplicação prática, como o Banco de Dados Administrativos, Central de Ideias, Corpo da Paz Informatizado; outros em estágio de teste como a Educação Orientada por computador, Plano Computópolis (construção da cidade).

Segundo Masuda, a composição geral da Sociedade da Informação compreende:

- O computador é seu núcleo inovador;
- Sua função básica compreende a substituição do trabalho braçal pela amplificação do trabalho mental;
- O poder produtivo desta sociedade consiste na expansão em massa de informação, tecnologia e conhecimentos cognitivos;
- A unidade produtora de informação serão os bancos de dados e redes de informação;
- O mercado em potencial consumidor é a informação, o conhecimento, a tecnologia, que deixa de ter um espaço físico tornando-se um espaço informacional;
- As principais indústrias são as intelectuais (a da informação e do conhecimento), surgindo um novo setor², o quaternário, que tem em sua matriz vertical as indústrias ligadas à informação e na horizontal as indústrias ligadas à saúde, habitação e similares;

² Segundo o site Sua Pesquisa, setor primário que está relacionado à produção através da exploração de recursos da natureza (agricultura, pesca, mineração, etc.); setor secundário é o que transforma as matérias primas produzidas pelo setor primário em bens de consumo e setor terciário é relacionado à serviços prestados por empresas e pessoas. Disponível em www.suapesquisa.com/geografia/setores_economia. Acesso em 27/05/2016.

- Na estrutura econômica está a economia sinérgica³, que é caracterizada por uma produção conjunta e uma utilização compartilhada, ou seja, os usuários produzem a informação, que cresce, se acumula, expande-se, e é compartilhada;
- O sistema socioeconômico é voltado para uma sociedade civil voluntária, que tem capital público e recursos humanos voltados para o conhecimento, sua base é o princípio da sinergia e do benefício social;
- Esta sociedade será uma sociedade voluntária, complementar e multacentrada;
- O objetivo da sociedade da informação é a realização de valores temporais (um valor que projeta e realiza o tempo futuro) para cada ser humano;
- O sistema político é de uma democracia participativa, onde acata-se a opinião das minorias;
- As forças de mudanças sociais serão os movimentos dos cidadãos, que usarão os pleitos e os movimentos participativos;
- Os problemas sociais nesta sociedade serão o choque do futuro (acostumar-se a rápida transformação da sociedade), terror (atos terroristas, sequestros), invasão de privacidade individual e a criação de uma sociedade controlada;
- No seu estágio mais avançado será a criação do conhecimento em massa, quando a informatização possibilitará que todas as pessoas criem conhecimento;
- O valor temporal será o novo padrão para os valores sociais, pois este corresponde à satisfação de desejos humanos e intelectuais;
- O espírito da sociedade da informação é o do globalismo (expressão usada pelo autor), onde o homem convive pacificamente com a natureza(MASUDA1982, p. 46-52).

Analisando estes pontos é fácil chegar à conclusão que esta sociedade seria a sociedade ideal para se viver, pois estaria pautada no bem-estar dos indivíduos, na harmonia com a natureza, no compartilhar da produção de conhecimento, onde a democracia participativa seria o sistema político vigente e todos os benefícios seriam estendidos a todos.

Mas, segundo o autor, o grande impacto socioeconômico desta sociedade será o da automação (na produção das fábricas, dos serviços e dos sistemas), que deixará o homem mais livre do trabalho de subsistência e do local de produção, possibilitando-o ter mais tempo livre para satisfações pessoais. Na ocupação deste tempo livre, está o descanso físico e a diversão; o tempo gasto com estudos de temas de sua preferência e o aprimoramento do convívio social (MASUDA, 1982, p. 78-81).

Entretanto, por outro lado, o desemprego, o controle social invisível, as metas impostas pela administração, a invasão de privacidade (através dos bancos de dados) e a manipulação de dados pelas elites governantes e intelectuais, são o lado negativo desta sociedade em construção (MASUDA, 1982, p. 82-83). A amplificação do conhecimento do homem leva-o a ter uma capacidade maior de resolução de problemas, com o desenvolvimento de maiores oportunidades na educação e no trabalho.

No sistema educacional, o autor cita algumas transformações:

³ Segundo o dicionário Houaiss da língua portuguesa (2009), *sinergia* é ação ou esforço simultâneo; cooperação, coesão, trabalho ou operação associados.

- Liberação do espaço físico tradicional: o aluno pode escolher onde estudar e as diferenças entre cidade e campo estarão reduzidas;
- Educação personalizada: sistema de ensino adequado às necessidades do aluno, respeitando as diferenças existentes no aprendizado.
- Autoensino: o aluno pode estudar por conta própria e o professor passa a agir como consultor (o que segundo o autor seria um ponto de discordância entre os professores);
- Educação criadora: o aluno passa a ser treinado para adquirir conhecimento e não mais é levado a reproduzir informações;
- Educação para toda vida: o ensino seria direcionado para pessoas adultas e idosos, deixando de ser direcionado somente para os jovens.(MASUDA,1982, p, 86-87)

Todas estas características podem ser encontradas no programa de ensino que atualmente se conhece como educação à distância.

Como visto anteriormente, o grande objetivo desta sociedade é libertar os indivíduos para que estes possam plenamente desenvolver suas capacidades cognitivas e construir uma sociedade mais aceitável. Esta proposta de sociedade está centrada na colaboração, na geração de conhecimento compartilhado, na inclusão, na solidariedade; entretanto, esta sociedade ideal é usada para construção de uma sociedade real, onde a exclusão, a exploração, a individualidade e o consumismo, fazem parte de sua base. Refere-se à atual configuração da Sociedade da Informação.

O termo Sociedade da Informação, assim como se conhece, é totalmente diverso daquele que Masuda idealizou. Burch diz que “[...]esta expressão advém com maior força nos anos 90, no contexto do desenvolvimento da Internet e das TIC” (Tecnologias da Informação e Comunicação), sendo incluída em 1995 nas agendas de reuniões do G7 e, posteriormente, no G8 (2005, p. 2).

Para a autora, “neste contexto, o conceito de ‘sociedade da informação’ como construção política e ideológica se desenvolveu das mãos da globalização neoliberal, cuja principal meta foi acelerar a instauração de um mercado aberto e “auto-regulado” (BURCH, 2005, p. 2). Sob este aspecto, pode-se concluir que o conceito físico de Masuda passa para um conceito abstrato, que agora decorre de políticas econômicas para se estabelecer.

O termo Sociedade da Informação convive com o termo Sociedade do Conhecimento, e a variante Sociedade do Saber (termos institucionalizados pela UNESCO), que segundo a autora, “[...] busca incorporar uma concepção mais integral, não ligada apenas à dimensão econômica”, (...) o fundamental não é ‘informação’, mas ‘sociedade’. Enquanto a primeira faz referência a dados, canais de transmissão e espaços de armazenagem, a segunda fala de seres humanos, de culturas, de formas de organização e comunicação” (BURCH, 2005, p.3).

Para Burch, a UNESCO prefere o uso do termo “sociedade” no plural, indicando que na verdade não existe uma sociedade mundial uniforme. Assim, esta nomenclatura respeita as diferenças existentes entre as sociedades (BURCH, 2005, p.6). Mas quais seriam os pontos negativos e positivos desta atual Sociedade da Informação?

Citado anteriormente, Werthein aponta alguns pontos de relevância nesta sociedade. O autor diz que, o determinismo tecnológico forma uma visão equivocada de que as transformações que ocorrem na sociedade da informação decorrem somente da tecnologia, e que as mudanças sociais e políticas não têm influência na construção desta sociedade (2000,p.72). Ocorre que ele afirma ainda que os:

[...] processos sociais e transformação tecnológica resultam de uma interação complexa em que fatores sociais pré-existentes, a criatividade, o espírito empreendedor, as condições da pesquisa científica afetam o avanço tecnológico e suas aplicações sociais (WERTHEIN, 2000, p. 72).

O evolucionismo é outra falácia quanto à sociedade da informação, pois é visto como uma etapa de desenvolvimento. Na verdade, a evolução que acontece nesta sociedade advém do investimento que o Estado faz nas TICs, que refletem no desenvolvimento da Sociedade da Informação (WERTHEIN, 2000. p.72).

Werthein diz que “a reestruturação do capitalismo e a difusão das novas tecnologias da informação lideradas e/ou mediatizadas pelo Estado estão interagindo com as forças sociais locais e gerando um processo de transformação social”(2000, p. 73). Decorre que deste processo de transformação, forma-se uma exclusão social acentuada, que se aplica tanto a pessoas como a países, que agora passam a ser classificados em ricos, pobres, desenvolvidos e não desenvolvidos em informação. Werthein cita Guevara, que diz:

[...] vastos setores da população, compreendendo os médios e pequenos produtores e comerciantes, docentes e estudantes da área rural e setores populares urbanos, adultos, jovens e crianças das classes populares no campo e na cidade, além daquelas populações marginalizadas como desempregados crônicos e os “sem-teto” engrossam a fatia dos que estão ainda longe de integrar-se no novo paradigma (GUEVARA, 2000 *apud* WERTHEIN, 2000, p. 73).

Crê-se que a perda mais acentuada da Sociedade da Informação, não está na relação de trabalho, com a automação, na perda da privacidade, com os bancos de dados compartilhados, mas, sobretudo, nas relações interpessoais.

Segundo Bauman, os “grupos tendem ser eletronicamente mediados, frágeis ‘totalidades virtuais’, em que é fácil entrar e ser ‘abandonado’ (...) ‘sentimento de nós’ não é oferecido quando se está ‘surfando na rede’”(2005, p. 31). Bauman considera Stoll, que

diz: “absortos em perseguir e capturar ofertas do tipo ‘entre agora’ que piscam nas telas de computador, estamos perdendo a capacidade de estabelecer interações espontâneas e pessoais reais”(STOLL,1995*apud* BAUMAN 2005, p. 31). Bauman de forma veemente expressa a realidade da Sociedade da Informação, embora não faça referência a esta, e complementa citando Handy, que diz: “[...] engraçadas podem ser estas comunidades virtuais, mas elas criam apenas uma ilusão de intimidade e um simulacro de comunidade, (...) sentar-se a uma mesa, olhar o rosto das pessoas e ter uma conversa real”(HANDY, 2001 *apud* BAUMAN, 2005, p.3), são atos que não fazem parte destas comunidades.

Mesmo após estas abordagens negativas, é necessário ratificar alguns pontos positivos, afinal, a construção de um novo paradigma em qualquer sociedade tem ambas as cargas.

Werthein questiona, “Por que é desejável promover a sociedade da informação?”(2000, p. 73). Para ele, esta sociedade tem uma grande penetrabilidade; porque a tecnologia modela a criatividade dando vazão aos sonhos; permite a integração ensino/aprendizagem de forma colaborativa; porque a noção de aprendizagem pode ser aplicada em vários setores como o trabalho, favorecendo uma contínua oportunidade de aperfeiçoamento técnico e intelectual; é flexível (WERTHEIN,2000, p. 73). Ainda pode-se acrescentar, que esta nova sociedade mudou a forma de ensino/aprendizagem no próprio ambiente escolar.

Assmann analisa as mudanças que houveram nas formas de aprender; a expansão e mudanças nas formas de linguagens (2000, p.8). Segundo o autor, estes elementos podem trazer insegurança para alguns professores, o que pode tornar-se em rejeição, e ainda diz:

Em muitos ambientes escolares, persiste o receio preconceituoso de que a mídia despersonaliza, anestesia as consciências e é uma ameaça à subjetividade. A resistência de muitos (as) professores (as) a usar soltamente as novas tecnologias na pesquisa pessoal e na sala de aula tem muito a ver com a insegurança derivada do falso receio de estar sendo superado/a, no plano cognitivo, pelos recursos instrumentais da informática. Neste sentido, o mero treinamento para o manejo de aparelhos, por mais importante que seja, não resolve o problema. Por isso, é sumamente importante mostrar que a função do/a professor/a competente não só não está ameaçada, mas aumenta a sua importância. Seu novo papel já não será o da transmissão de saberes supostamente prontos, mas o de mentores e instigadores ativos de uma nova dinâmica de pesquisa e aprendizagem (ASSMANN, 2000, p. 8).

A presença maciça dos aparatos tecnológicos nesta sociedade não deve caracterizá-la apenas como uma sociedade da informação, mas também uma sociedade que produz conhecimento. Para o autor, deve-se fazer uma distinção entre dados, informação e conhecimento. Para ele, dados não estruturados, não conduzem automaticamente à

informação, e nem toda informação é conhecimento, somente quando classificada, estudada e processada. Na sociedade do conhecimento, o usuário torna-se aprendente (ASSMANN, 2000, p.9-10).

Deve-se notar que, a sociedade da informação, não pode ser uma construção que tenha um cunho totalmente negativo, pois se assim se considerar, não se levará em conta os muitos benefícios que esta proporcionou. A sociedade da informação também é considerada como uma sociedade da aprendizagem e do compartilhamento, pois não vincula os indivíduos, a idade e a classe social ao espaço tradicional de ensino.

Assmann diz que nesta sociedade “[...] as novas tecnologias têm um papel ativo e co-estruturante das formas de aprender e do conhecer”, vindo a ajudar a organizar a forma particular de ver o mundo (2000, p. 10). Para o autor, aqueles que usam um computador somente como uma máquina de escrever mais incrementada, isto parece uma forma estranha, mas para aqueles que usam o computador de forma mais assídua e para várias funções, esta forma de aprender e conhecer faz sentido (ASSMANN, 2000, p.10).

Dentre as novas linguagens produzidas na sociedade da informação, está o hipertexto. O autor diz que a hipertextualidade é como “[...] um vasto conjunto de interfaces comunicativas, disponibilizadas nas redes telemáticas” (ASSMANN, 2000, p.10). É o que se conhece como *links*, que podem ser palavras, imagens ou ícones. Estes *links*, podem levar a outros processos de conhecimento, a outras escolhas e seleção para novos assuntos; permitindo ao aprendente (este não é apenas um usuário), escolher novos caminhos para uma pesquisa criativa.

O autor discorre o papel da memória nesta sociedade. Esta agora “[...] libera energias para o cultivo de uma memória vivencial autônoma e personalizada, que sabe escolher o que lhe interessa” (ASSMANN, 2000, p.11). Esta memória personalizada é usada em conjunto com o hipertexto, que advém do compartilhamento de conhecimento de outras pessoas, neste caso pode-se até citar a Wikipédia e os jogos on-line.

Como visto anteriormente, a formação da Sociedade da Informação depende, em grande parte, de investimentos governamentais, pois esta é atrelada daquilo que Wertheinchama de “infovias globais”(2000, p. 73).

Segundo Legey e Albagli, a SI é um modo de desenvolvimento econômico que resulta das novas TICs, portanto, trata-se de uma sociedade cujo funcionamento depende do crescimento das redes digitais de comunicação(2000, p.1).

Para as autoras, as TICs têm influência direta em todos os níveis da sociedade, assim “[...] como nos diferentes espaços geográficos do planeta, ainda que de forma desigual

e diferenciada” (LEGEY; ALBAGLI, 2000, p. 2). As economias destas sociedades (fala-se em *sociedades* pelo fato de acreditar-se na multiplicidade existente), tiveram um grande impacto, sobretudo, por causa da concorrência entre elas, das barreiras geográficas rompidas, do espaço de trabalho modificado, do conhecimento sendo compartilhado. A globalização mudou o formato das sociedades.

Entretanto, o fato que aqui interessa é como o Brasil realmente se inseriu nesta nova sociedade. Segundo Legey e Albagli, no ano de 1999, foi lançado o Programa Sociedade da Informação no Brasil, que contaria financeiramente com a participação público/privada, sendo formado por três eixos: o lançamento do Livro Verde no ano 2000 pelo Ministério da Ciência e Tecnologia; o processo de consultas públicas referentes ao Livro Verde e a elaboração de um documento final chamado Livro Branco (2000,p.7).

O Livro Verde foi elaborado por vários países para direcionar as condutas com respeito à organização da Sociedade da Informação. Para Legey e Albagli, no Brasil, a elaboração do Livro Verde seguiu os padrões internacionais, tendo a participação de vários segmentos do governo e da iniciativa privada, o que ocasionou várias complicações; entretanto, a variedade de opiniões serviu para que o documento fosse elaborado de uma forma mais ampla (2000,p.7). Para as autoras, as sete as linhas de ação do plano, são voltadas para o desenvolvimento do setor econômico, social e tecnológico, e tem como base:

- Apoio e expansão ao mercado de trabalho possibilitando novas oportunidades (comércio eletrônico);
- Promoção da universalização do acesso à internet;
- Apoio aos esquemas de aprendizado da sociedade da informação;
- Promoção da geração de conteúdos e aplicações que enfatizem a identidade cultural;
- Informatização administrativa com acessibilidade a todos;
- Fomento para o desenvolvimento e capacitação na formação maciça de profissionais;
- Implantação de infraestrutura de informações (LEGEY, ALBAGLI, 2000,p.8-9)

As autoras Santos e Carvalho, fazem uma crítica à elaboração do Livro Verde brasileiro. Este foi elaborado nos padrões europeus, entretanto, não houve as várias discussões que aconteceram lá, e afirmam que “[...] o documento brasileiro apresenta falta de solidez, profundidade e subsídios científicos nas discussões [...] e trata a questão como sendo meramente tecnológica” (, 2009, p. 47). Porque, para elas:

[...] para que haja uma transmissão de informação é necessário um emissor, um receptor e um canal. Se o emissor, nesse caso o cidadão conectado, não tiver consciência de que seu papel pode ser transformador, se não souber usar as informações que possuem para mudar seu entorno, o uso da informação será vazio (SANTOS, CARVALHO, 2009, p. 52).

O Livro Branco foi lançado posteriormente em 2002, sendo que não foi aplicado e desconsidera todo material do Livro Verde. Para as autoras, as ações governamentais se limitam “[...] tão somente às condições de acesso à internet, desprezando o vasto contingente que frequenta a rede e dela não usufrui de maneira potencial”(SANTOS; CARVALHO 2009, p. 47). A esta questão, pode-se lembrar que houve um projeto do governo neste ano de limitar o acesso à internet e que, após várias manifestações contrárias a esta decisão, houve um retrocesso quanto à decisão. O foco da ação governamental é importante nesta pesquisa quanto à educação nesta Sociedade da Informação, porque, segundoTakahashi, no Livro Verde tem-se que:

Educar em uma sociedade da informação significa muito mais que treinar as pessoas para o uso das tecnologias de informação e comunicação: trata-se de investir na criação de competências suficientemente amplas que lhe permitam ter uma atuação efetiva na produção de bens e serviços, tomar decisões fundamentadas no conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas em seu trabalho, bem como aplicar criativamente as novas mídias, seja em usos simples e rotineiros, seja em aplicações mais sofisticadas. Trata-se também de formar os indivíduos para “aprender a aprender”, de modo a serem capazes de lidar positivamente com a contínua e acelerada transformação da base tecnológica(Takahashi,2000, p. 45).

Como pode-se ver pela citação, no projeto inicial, o cidadão que vive e é educado nesta sociedade da informação torna-se um indivíduo completo, onde suas capacidades são direcionadas para uma vida plena e participativa na economia e no âmbito social; faz pleno uso da tecnologia colocada a seu dispor, sendo capacitado para o uso das novas tecnologias, em que o conhecimento compartilhado está a seu dispor. Infelizmente, no Brasil os projetos utópicos fazem parte da vida do cidadão.

Vale ressaltar alguns pontos citados por Takahashi para os projetos de educação decorrentes do Livro Verde,

- A Infraestrutura de informática: a implantação de uma infraestrutura adequada nas escolas e outras instituições de ensino, do ponto de vista econômico, é pouco atraente, pois os custos são altos;
- Novos meios de aprendizagem: os novos meios de aprendizagem possibilitam uma maior interação via meios não tradicionais (webcam, e-mail, chat, vídeos) e possibilitam maior interligação de computadores e pessoas em locais distantes;
- A Educação a Distância: o aumento desta modalidade de ensino deve-se ao fato de que mesmo em áreas mais remotas e desprovidas de locais de educação de qualidade pode haver uma transmissão de conteúdos; com o uso destas tecnologias o espaço formal da educação pode ser substituído; a individualização do processo educativo; a cooperação de profissionais de espaços geográficos diferentes. O maior destaque para esta modalidade de ensino é a TV Escola que, entretanto, não tem adesão de todas as escolas;
- Formação de profissionais na área tecnológica: a geração destas tecnologias através das pesquisas de ponta encontra-se concentrada em alguns países, o que leva a uma carência de profissionais capacitados para a multiplicação de novas TICs;

- Remodelação dos currículos: a partir do surgimento de novas TICs a formação profissional precisou se adequar à nova demanda de mercado. No caso das licenciaturas existe uma maior exigência e adequação na formação dos futuros professores, pois estes precisam estar familiarizados com estas novas tecnologias. Para o nível de pós-graduação, há a necessidade de antecipar a formação de especialistas;

- Informatização das escolas: este ainda é um grande desafio, pois a maioria das escolas não é informatizada. O setor privado da educação investe pesado nas tecnologias, entretanto, o setor público ainda carece de investimentos, o que diminui drasticamente a penetração destas tecnologias ao nível educacional. A desproporção relativa aos segmentos acaba por excluir vários alunos do acesso ao conhecimento Takahashi (2000, p.45-54).

Pode-se perceber, através destas considerações sobre a Sociedade da Informação, que ainda existem muitos percalços a serem transpassados. Na verdade, ainda se vive em uma sociedade em transição, pois as TICs que para muitos são tão acessíveis, para outros são inexistentes. O grande objetivo de Masuda na construção desta sociedade, ainda não foi alcançado.

Mas será que o estabelecimento desta sociedade ideal pode ser um fator para a perda da importância do passado? Crê-se que não. Se pensar que estas “novas” tecnologias substituíram as “velhas”, que em seu tempo eram novidade e tão necessárias, e que hoje são consideradas obsoletas, conclui-se que o presente precisa do passado para que tenha algum valor.

Se parar para refletir sobre os períodos históricos, observar-se-á que cada um teve a sua importância, e que esta importância transcende até os dias atuais, pois neles foram forjadas as atuais sociedades. O passado tem uma aliada: a memória. Embora esta esteja em fase de adaptação nesta sociedade da informação, jamais deixará de existir, mesmo que seja de forma individual.

Diante de tantos meios de preservar o passado nesta sociedade, nota-se que esta pode ser vista não como uma ameaça ao passado, mas como uma aliada e guardiã dele. Tome-se, por exemplo, a destruição do Templo de Bel, em Palmira-Síria, no ano de 2015, pelo grupo Estado Islâmico. Fisicamente, este não mais existe, entretanto, pode-se visualizá-lo antes de sua destruição através imagens na web. Isto é verdadeiramente o passado fazer parte do presente. Pode-se visualizar a imagem de Clio neste exato momento, em várias partes do mundo, sem precisar levantar da cadeira. Isso são as TICs contribuindo para a disseminação do conhecimento.

3.1 O diálogo da História com a Sociedade da Informação

Após a explanação de alguns pontos da construção e manutenção da Sociedade da Informação, é de suma importância que se possa analisar como a disciplina de História insere-se nestes contextos tecnológicos. É importante analisar este diálogo de dois modos: a História como uma ciência, portanto, o historiador em seu ofício e a História como disciplina e com o historiador como docente na relação com seus alunos em sala de aula.

As TICs são de grande importância para o historiador, assim, Ferreira e Franco dizem que:

[...] os computadores foram muito úteis às pesquisas quantitativas, como a demografia histórica. Por meio deles, tornou-se possível manipular um grande número de fontes, sistematizá-las em banco de dados e a partir disso, produzir gráficos, tabelas, percentuais que passaram a se constituir numa metodologia a mais para as interpretações historiográficas (FERREIRA, FRANCO 2013, p. 166).

Atualmente, fica impossível imaginar a sociedade em que se vive sem o uso do computador (em suas várias versões), de internet e de outras TICs. A praticidade na produção de textos, a variedade das fontes de pesquisa, a comunicação com outros historiadores em lugares tão distantes, a divulgação sistemática de pesquisas nas mais vastas áreas da História, as revistas eletrônicas, a divulgação de congressos e encontros na área, o acesso às bibliotecas digitais de várias instituições e lugares, os e-books, livros digitalizados e o acesso a arquivos digitalizados, são algumas formas dos usos destas tecnologias, que ainda possuem a característica da rapidez na comunicação.

Para o historiador, estas tecnologias somam na construção, efetivação e divulgação de suas pesquisas, sendo que estas tecnologias não podem ser pensadas como forma de substituir o historiador (pois mesmo antes de chegar a qualquer suporte, existe o trabalho humano), mas devem ser pensadas como forma de ampliar, facilitar e complementar o seu trabalho.

Quanto à segunda forma de adequação da História a estas tecnologias, pode-se dizer que estas agora fazem parte da metodologia de ensino, entretanto, Caimi diz que:

[...] há de se diferenciar tecnologia e metodologia, uma vez que o uso por si só da tecnologia não garante melhor ensino nem uma melhor aprendizagem. A internet, por exemplo, quando utilizada apenas como repositório de informações, favorece a aprendizagem tanto quanto o faziam as antigas enciclopédias escolares ou fazem os livros didáticos. Por outro lado, tratada no campo metodológico, pode oferecer excelentes oportunidades para o desenvolvimento da capacidade de comunicação, análise, resolução de problemas gestão e avaliação de informações e outros (CAIMI et al, 2014, p. 175).

A autora qualifica esta mudança como a terceira revolução que faz parte atuante na sociedade a ponto de chegar a ser qualificada como uma “obesidade informativa” (POZO, 2002 *apud* CAIMI, 2014, 166).

Caimi cita Veen e Wrakking. Estes dizem que esta geração que é chamada de *Homo zappiens*, já passou por vários tipos de mídias e tecnologias, desenvolveu novos tipos de aprendizagem, de relacionamento interpessoal e os jovens mudaram suas relações com a escola (VEEN, WRAKKING, 2009 *apud* CAIMI, 2014, p. 166).Entretanto, ainda é tarefa do professor de história:

[...]despertar o interesse dos estudantes e persuadi-los da importância da história, mostrar-lhes que a inteligibilidade do tempo presente requer conhecimento das experiências daqueles que nos precederam, assim como o reconhecimento do passado em comum (CAIMI, 2014, p. 169).

Agindo desta maneira, o professor afasta do aluno, aquilo que anteriormente foi citado, o presenteísmo. Eric Hobsbawn citado por Caimi, diz que “[...] quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem” (HOBSEBAWN,1995 *apud* CAIMI, 2014, p.16); sendo assim, a apresentação do passado ao aluno é de grande importância, porque segundo Duarte:

[...] a vida histórica de uma tradição depende do processo de ser sempre assimilada e interpretada por aqueles que a vivem. Ou seja, toda interpretação tem que se adaptar à situação hermenêutica à qual pertence. Por isso, a história é tão importante como conteúdo curricular, porque cada geração, tem que reinterpretar sua tradição para adaptá-la ao seu contexto hermenêutico (DUARTE, 2016, p.38).

Nesta reinterpretação da tradição, existe a lógica capitalista que tenta substituir os valores verdadeiros de uma vida melhor, como a solidariedade, compaixão, verdade, honestidade, companheirismo, alegria, generosidade, amizade, por simplesmente uma conexão;pois, o anúncio de uma grande companhia telefônica, num aeroporto de uma grande cidade brasileira diz: “Conectados vivemos melhor”.

Silva e Guimarães, analisam o uso destas tecnologias na educação e chegam à seguinte conclusão:

Ninguém negará que a informática é um excelente instrumento de trabalho, mas isso jamais se confundirá com a perspectiva de que ela resolve todas as questões por nós...professores, alunos, pesquisadores, escritores, leitores (...). Essa questão continua viva para nós, ela permite termos clareza sobre quem projeta, executa, indaga e formula hipóteses de trabalho, quem escolhe temas documentos,

programas, interpretações etc.: sempre nós, limitados seres humanos. O computador não fará isso no lugar de quem pesquisa, ensina ou aprende, o computador é um instrumento extremamente útil e interessante, facilita muito nossa vida em tantas coisas, mas não nos substitui nessas tarefas, que continuam a ser nossas (SIVA, GUIMARÃES, 2014,p.118).

Os autores ainda enumeram alguns pontos destas TICs que levam à seguinte reflexão: a febre de escaneamento e digitalização de documentos; a microfilmagem que levou muitas instituições a jogarem fora os originais; a fragilidade dos suportes que são atacados por vírus e perdem a capacidade de uso; acidentes de usos ou erros de utilização; a exclusão digital; a produção de documentação pelas classes dominantes e pelo Estado e a emoção da visualização do objeto de forma real (SILVA; GUIMARÃES, 2012).

Portanto, deve-se estar ciente que estas tecnologias tão presentes no dia a dia, estão para ajudar o indivíduo a viver com mais facilidade, para que cada um forme um conhecimento mais completo e difuso, usufruindo de uma melhor qualidade de vida e entender com mais clareza o passado, não tentando substituí-lo. Assim, pode-se afirmar que os valores e virtudes transmitidas durante várias gerações, continuarão a ser tarefas de seres humanos.

3.2 O ensino da História e a utilização das TICs

Deve-se lembrar que as vão para muito mais além da internet e redes sociais. Rojo diz que “[...] as práticas de letramentos atuais não podem ser as mesmas (...). Falamos em mover o letramento para multiletramentos”(2013, p. 8). Para a autora, multiletramentos são:

- Multiletramentos nos impressos (jornal, revista, charges, tiras, HQs, publicidade);
 - Hipermissão baseada em escrita (mini e hipercontos, poemas visuais ou digitais, *blogs*, *wiki*, *fanfics*, ferramentas de escrita colaborativa);
 - Hipermissão baseada em áudio (*podcasts*, rádio (*blogs*), (*fan*) clips);
 - Hipermissão baseada em *desing* (animações, games, arte digital);
 - Hipermissão baseada em fotos (*photoshoping*, *fotologs*, animações, fotonovelas digitais);
 - Hipermissão baseada em vídeo (*videologs*, *remixes* e *mashups*, (*fan*, *clips*);
 - Redes sociais (Orkut, Facebook, Google+, Twitter, Tumblr);
 - Ambientes educacionais (AVA - Ambientes Virtuais de Aprendizagem, portais)
- (ROJO,2013,p.8).

Como pode-se notar, alguns destes recursos já são amplamente utilizados, outros nem tanto, por terem se tornado obsoletos ou por serem mídias novas. A autora continua: “[...] falamos em mover o letramento para multiletramento. Em deixar de lado o olhar

inocente e enxergar o aluno em sala de aula como nativo digital que é: um construtor - colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas” (ROJO et al., 2013, p. 8). Desta forma, os professores de História veem-se obrigados a adaptarem suas metodologias de ensino para complementar o conhecimento dos alunos e atrair sua atenção, porque:

[...] sustenta-se no diagnóstico feito por inúmeros educadores, que afirmam que as crianças na atualidade tem acesso a um grande número de informações, por meios de comunicação de massa, convívio social, sem contudo selecionar ou comparar com informações provenientes de outras fontes, acreditando que tudo o que ouvem ou leem constitui-se verdades absolutas (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: HISTÓRIA E GEOGRAFIA, 1997, p. 45).

Ainda sobre o uso destas tecnologias, volta-se a citar Caimi, que faz um comentário extremamente pertinente acerca dos usos das mesmas:

Não se trata de mobilizar tais suportes/fontes para ilustrar os conteúdos escolares, para evitar o aborrecimento dos alunos ou incrementar sua participação com elementos lúdicos, nem tampouco de utilizá-los como comprovação dos acontecimentos do passado, numa espécie de experiência laboratorial. Trata-se de tomá-los como objetos de investigação histórica para compreender as experiências das gerações que nos antecederam, dialogando com as metodologias próprias do ofício dos historiadores e aproximando-as dos contextos escolares (CAIMI, 2014,p.173).

Assim, estas mídias podem ser usadas para o ensino e aprendizagem dos alunos; entretanto vários critérios devem ser adotados, como a adequação quanto à idade dos alunos, quanto ao ciclo de estudo dos mesmos, ao tempo de aula, à linguagem da mídia, aos recursos disponíveis na escola, aos interesses dos alunos e suas realidades.

Zóboli analisa a entrada da Internet na década de 1990, no cotidiano das instituições de ensino como um desafio para professores e alunos, e que a partir de então, as mídias serão base para troca de ideias, possibilitando uma maior aprendizagem com base no intercâmbio e na socialização da informação (2014, p.198)).

Para ela, o papel do professor muda, e este passa a trabalhar objetivos comuns, focados na colaboração em sala de aula. Mas como bem diz a autora, há uma enorme distância quanto ao uso destas mídias em relação aos sistemas de ensino, pois as instituições particulares avançam na aquisição e uso, enquanto as instituições públicas (especialmente as rurais), muitas vezes, não possuem cadeiras e lousas na sala de aula, o que neste caso representa a desigualdade da Sociedade da Informação (ZÓBOLI,2014,p.199).

Para ela, o uso destas tecnologias é essencial para o aprendizado dos alunos, entretanto, estas devem ser usadas não de forma a individualizá-los em suas relações interpessoais, mas proporcionar maior interação entre eles, pois:

Assim sendo, deveremos usar a tecnologia a serviço da escola, sem dúvida, terá benefícios. Não podemos ignorar as novas tecnologias, precisamos conhecê-las, saber utilizá-las como instrumento, como ferramenta complementar do ensino juntamente com outros recursos e técnicas de socialização, que propiciem a aquisição do conhecimento, o desenvolvimento da criatividade, do espírito crítico, da cooperação, da solidariedade e da afetividade (ZÓBOLI, 2013, p. 201).

Zóboli acredita que, mesmo vivendo num mundo globalizado, uma boa escola sempre tem espaço para a interação de crianças, adolescentes e adultos com profissionais qualificados e comprometidos, que oferecem tratamento respeitoso, atencioso, igualitário e prazeroso para todos os estudantes; conquanto que estas novas tecnologias sejam aceitas de forma natural, como um auxílio ao professor, e não ocupando o seu lugar (2013,p.201-202).

Na obra a autora também analisa outras TICs e seus usos, como o telefone celular como um recurso pedagógico (fotografar numa aula extraclasse), o uso do torpedão (para avisar quando tem um texto novo), do pendrive (armazenamento de vídeos), *slides*, de redes sociais, lousa interativa, *tablets* e outras mídias.

O uso do telefone celular em sala de aula pelos alunos ainda é motivo de muitas discussões, entretanto, o uso do mesmo deve ser desmitificado. Para Campos, o telefone celular pode ter vários outros usos como: ler notícias, ler dicionário, tradutor, agenda, anotações, ver fotos e imagens, assistir vídeo-aula, editar imagens, ler livros digitais, etc (CAMPOS, 2016). É claro que se deve estabelecer quando será permitido o uso do mesmo, para que no ambiente escolar possa realmente haver um clima de respeito mútuo. Estes recursos, se bem usados, podem enriquecer bastante um conteúdo, entretanto, não podem ser vistos como substitutos das aulas expositivas

4.A PESQUISA DE CAMPO E SEUS RESULTADOS

Segundo Leão, “[...] o levantamento de dados tem como objetivo principal, descobrir como as coisas são”. Ainda de acordo com a autora, as pesquisas descritivas e/ou exploratórias só observam os fenômenos, mas não manipula-os, o que no máximo podem fazer é tentar estabelecer relações variáveis (2016, p. 119). O número total de alunos entrevistados foi 123, em duas escolas diferentes. Nesta amostragem será investigado por quais motivos, os alunos do 3º Ano do Ensino Médio, não querem escolher o curso de História para profissão; sendo que estes acreditam que a disciplina é muito importante.

Diante de algumas observações feitas informalmente, pode-se perceber que os alunos, em geral, não dão esta importância que declaram à disciplina de História, inclusive parte dos alunos do 3º Ano do Ensino Médio, que estando próximos da escolha de sua profissão, não entendem o verdadeiro sentido de se estudar História; pois têm dificuldades no aprendizado, estudando muitas vezes para se manter na média da disciplina. Para muitos alunos, a História não passa do estudo de um fato estagnado e desligado da então conjuntura do momento. A disciplina de História não é vista como dinâmica e influente.

Entretanto, respondendo formalmente à pesquisa aplicada, os alunos reconhecem a importância da disciplina, mas a maioria não tem interesse em dar continuidade como historiadores. A pesquisa aponta que o motivo mais relevante desta escolha, é que muitos não escolhem o curso de História, porque não desejam ser professores.

4.1 Apresentação do campo de pesquisa

As pesquisas para este estudo, foram realizadas na instituição privada Escola Adventista de São Luís (CASL), no dia 20 de novembro de 2015, com 59 alunos das duas turmas do terceiro ano do Ensino Médio do turno vespertino e na instituição pública Unidade Escolar Roseana Sarney Murad, no dia 30 de novembro de 2015, com 64 alunos das três turmas do terceiro ano do Ensino Médio do turno matutino (Apêndice I).

No projeto monográfico, foi proposto que as pesquisas fossem realizadas em forma de questionário, em todas as turmas do terceiro ano do Ensino Médio (matutino e vespertino) de ambas as instituições. Entretanto, devido aos entraves burocráticos, as pesquisas não foram realizadas da forma proposta originalmente.

A escolha deste público-alvo se deu a partir da premissa de que os alunos do terceiro ano do Ensino Médio estão mais conscientes e prestes a fazerem sua escolha profissional. A realização da pesquisa em dois segmentos educacionais diferentes (público e privado) é de vital importância, porque a diferença entre os grupos projeta perspectivas diferentes entre os alunos. As diferenças socioeconômicas entre os estabelecimentos de ensino e entre os alunos, determinam escolhas diferenciadas, muito embora a consciência histórica dos alunos tenha alguma similitude.

A própria recepção das escolas, quanto à realização das pesquisas, foi diferente. Seguindo a atual tendência econômica de que, na escola particular, o aluno é tratado como um cliente (e este tem a consciência disto), e a tendência educacional onde o aluno é o centro das atividades escolares, a escola coloca-se à disposição do mesmo.

No Colégio Adventista de São Luís, o motivo da primeira negativa foi que já havia passado o ENEM, portanto, os alunos estavam desmotivados para responder questionários. Entretanto, argumentou-se que, propositadamente, deixou-se passar o certame, para não atrapalhar os alunos. Mesmo assim, a pesquisa não foi realizada.

Na segunda visita, o argumento negativo era de que o colégio já havia permitido, durante todo o ano, pesquisas, estágios e observações, e que estas interferências feitas nas aulas, atrapalhavam os professores com o andamento dos conteúdos e, os alunos reclamavam que não paravam de responder questionários, sentiam-se incomodados ao serem observados, além do tempo de aula que ficava reduzido.

Após as duas visitas ao colégio, conseguiu-se autorização para aplicação dos questionários em somente duas turmas vespertinas, que estariam juntas para fazer uma prova. A pesquisa poderia ser realizada somente depois que todos os alunos da escola estivessem em sala de aula; sendo que a aplicação dos questionários não poderia ser feita nas três turmas matutinas. Depois destas exigências, esperou-se quase duas horas e meia para aplicar a pesquisa. Gastou-se cerca de seis minutos na explicação, aplicação e recolhimento da pesquisa.

Na escola Adventista, não se conseguiu entrevistar o professor de História do Ensino Médio. Este fato acabou por comprometer o resultado final da pesquisa, pois julga-se que seriam necessárias opiniões diversificadas para que fossem construídas outras percepções acerca do ensino e aprendizagem da disciplina.

Na escola pública Roseana Sarney Murad, após conversar com a gestora da escola, imediatamente foi permitido aplicar os questionários. Entretanto, foram necessárias algumas visitas, pois as coordenadoras que acompanhariam nunca tinham tempo compatível

com as turmas ou as mesmas eram dispensadas mais cedo por não haver aulas. Realizou-se a pesquisa com as três turmas do turno matutino e apenas um dos dois professores.

4.2 A aplicação dos questionários aos alunos e a análise dos resultados

Considerou-se que o objetivo nesta pesquisa foi tentar entender porque os alunos do terceiro ano do Ensino Médio avaliam como importante a disciplina de História. Todavia, tanto no cotidiano escolar quanto na escolha como profissão, têm-se posições diametralmente opostas, analisadas por meio das perguntas e dados obtidos separadamente.

Para uma melhor análise, o questionário foi dividido em três partes: a primeira parte da pergunta de número 1 a 3; a segunda parte com as perguntas 4 e 5, e; a terceira com as perguntas 6 a 8. Na primeira parte foi analisada a importância da disciplina para os alunos; na segunda, a receptividade da disciplina por parte dos alunos e, na terceira, o objeto de análise foi a escolha profissional dos alunos. Ao final, são apenas demonstrados os dados das duas escolas, separadamente.

4.2.1 Pesquisa com alunos do 3º ano Ensino Médio- Primeira parte: a importância da disciplina para os alunos

1. Na sua opinião, qual a importância da disciplina de História?

Como a primeira pergunta tem cunho subjetivo, não é possível, numericamente, interpretar as respostas dos alunos. Todavia, pode-se observar que todos os 123 alunos que responderam o questionário, disseram que a disciplina tem uma grande importância, inclusive até aqueles que afirmaram não gostar da disciplina, escreveram que serve para “conhecer os erros do passado e para não repeti-los no futuro”, além de “aprender as coisas que aconteceram no passado”, que é “importante para desenvolver a criticidade do indivíduo” ou “entender o mundo atual”.

No livro Sobre História, Hobsbawn diz que:

Todo ser humano tem consciência do passado (definido como período imediatamente anterior aos eventos registrados na memória de um indivíduo) em virtude de viver com pessoas mais velhas (...). Ser membro de uma comunidade humana é situar-se em relação ao seu passado (ou da comunidade), ainda que apenas para rejeitá-lo. O passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana (HOBSBAWN,2013, p.15).

Quando o autor diz “todo ser humano”, leva-se a concluir que esta é uma característica inerente aos seres humanos e de que é independente da sua vontade ter ou não uma história; mesmo que este rejeite seu passado, este não deixará de existir.

Embora todas as respostas sigam o mesmo padrão (de que a disciplina é importante), crê-se que as respostas estão em conformidade com aquilo que se espera de um aluno neste estágio de aprendizagem, que teve contato com a disciplina durante todo o Ensino Básico. Entretanto, deve-se levar em conta o que Pinsky diz:

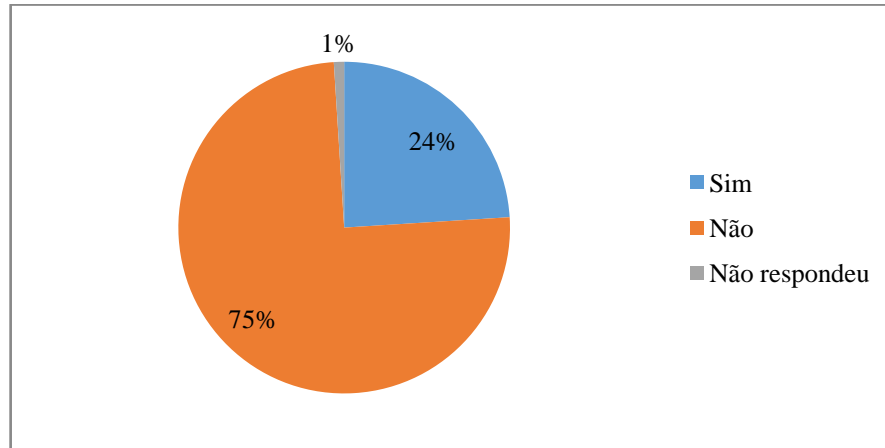
[...] a História é a bola da vez. As grandes livrarias destinam algumas das melhores estantes e balcões a livros de História. Romances históricos estão entre os *best-selles* no mundo todo. Revistas destinadas à História, sejam científicas ou de divulgação, tem cada vez mais sucesso. O historiador está sendo cada vez mais valorizado [...]. Profissionais da História são chamados para explicar o mundo na mídia. Já há historiadores trabalhando com planejamento urbano, com projetos turísticos, como consultores editoriais e empresariais (PINSKY, 2013, p. 22).

Para o autor supracitado, este interesse pelos livros de História advém de três fatores: “[...]a enorme curiosidade de saber de onde viemos (...); do fato de nós nos percebermos espelhando-nos nos outros (...) e porque os bons livros de História têm uma (...) história” (PINSKY, 2013, p. 20).

Mas, pensando pelo viés do modismo e aplicando o princípio da analogia, pode-se dizer que estes mesmos fenômenos acontecem com a maioria dos alunos, influenciando-os inconscientemente em suas respostas quando admitem a importância História.

2. Para você a disciplina de História só serve para estudar o passado?

Gráfico 1 – Pergunta 2

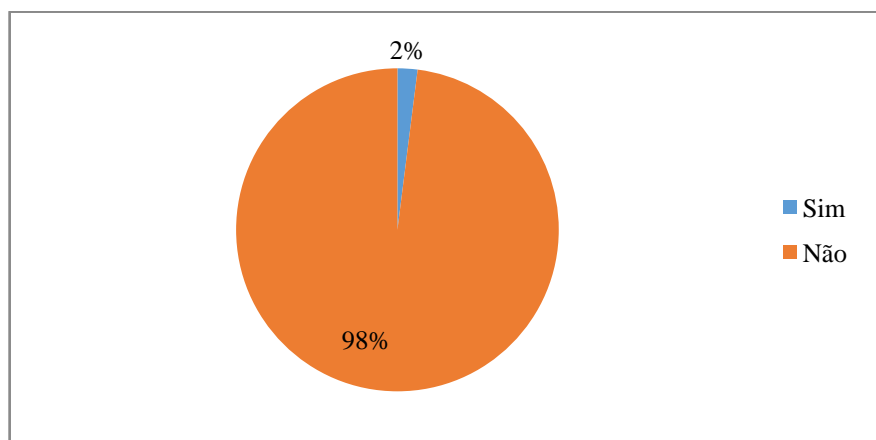


Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Dos 123 alunos, 24% responderam sim. Responderam não 75%. Apenas 1% não respondeu. Pode-se concluir que, o resultado desta resposta apenas confirma as respostas dadas anteriormente, e que os alunos compreendem de importância da disciplina, porém com superficial importância.

3. Você acha que esta disciplina lhe ajuda a entender os fatos que acontecem no mundo na atualidade?

Gráfico 2 – Pergunta 3



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Os alunos que responderam afirmativamente foram 98%, e somente 2% responderam não. Para Halbwachs “[...] certamente, um dos objetivos da história pode ser, exatamente, lançar uma ponte entre o passado e o presente, e restabelecer essa continuidade interrompida”(1990, p. 81). Certamente, esta compreensão por parte dos alunos, provavelmente deve-se ao fato de que, na atualidade, é necessário que o professor faça esta ponte entre o passado e o presente, para que os alunos aprendam a fazer as conexões necessárias para o entendimento da história presente.

Gumbrecht analisa como relação com o passado ainda continua causando um fascínio, “[...] mas na vida cotidiana poucas pessoas ainda recorrem ao conhecimento histórico para questões práticas (...) que essa situação é na verdade, o final de um processo de progressiva perda de capacidade orientadora da história (2011, p. 26).

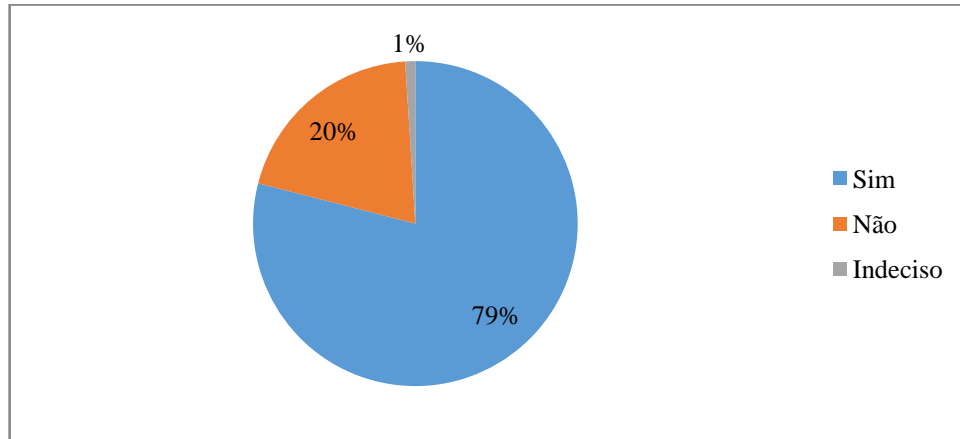
Este processo de progressiva perda de capacidade orientadora da história percorre alguns caminhos. Para Gumbrecht “[...] desde muitas décadas ninguém realmente leva a sério personagens da história como modelo de atuação”, e ainda, “[...]o modelo historicista de identificar regularidade de transformação histórica existia como base de previsões” está em franco desuso. Assim, como a “[...] progressiva eliminação da convicção de que possamos tirar lições da história”; entretanto, ainda segundo o autor, “[...] embora essa dependência já tenha desaparecido, hoje ainda continua um fascínio pelo passado (...), não necessariamente pela história” (2000, p. 28-30).

4.2.2 Segunda Parte: A Receptividade da disciplina pelos alunos

Neste ponto da pesquisa, após analisar alguns dados, percebe-se a fraca recepção à disciplina de História pode não ser verdadeira. Não querendo fazer parte daquele grupo de historiadores, que Jaime Pinsky chama de “falsos historiadores” porque “partem de uma tese pronta e vão buscar apenas os argumentos que a comprovam” (PINSKY, 2013, p. 21), passou-se a analisar o restante dos dados, mesmo que estes, até o momento, em nada comprovem a hipótese levantada.

4. Você gosta das aulas de História?

Gráfico 3 – Pergunta 4



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Do total de alunos pesquisados, 79% disseram sim, 20% disseram não e 1% ficou indeciso. Na Sociedade da Informação, onde os fatos acontecem e são transmitidos em tempo real, parece que o passado, mesmo o recente, está muito distante do aluno. Por esta razão, é necessário que o professor reinvente seus métodos ao transmitir o conhecimento para os alunos.

Freitas Neto (2013) discorre sobre desafio constante que o professor enfrenta. Diante desta realidade, faz-se necessário uma revisão constante de suas práticas educacionais, pois as constantes modificações impostas pela atual sociedade assim o exigem. Quanto a esta relação, o autor diz que:

O ato de educar é um desafio constante! Desde os fundamentos filosóficos acerca do modo de conhecer até os procedimentos contínuos em sala de aula é comum supor que educadores e educandos se confrontem e questionem sobre as ações e conteúdos trabalhados e aprendidos pelos estudantes. O mundo em contínua transformação, as constantes alterações das diretrizes e orientações legais, o controle burocrático cada vez mais eficiente, e alunos pouco dispostos a aceitarem o universo escolar como algo útil e aplicável ao seu cotidiano provocam no educador a necessidade contínua de discussão e alteração para que a escola, em sua tarefa de educar, não se esvazie, e com ela, sua profissão (FREITAS NETO, 2013, p.57).

Esta tendência citada pelo autor demonstra, claramente, que as relações educacionais estão em mudanças, que as exigências discentes alteram a formato das aulas, pois os alunos vivem numa sociedade em que as informações rápidas são as mais utilizadas, sem a preocupação de constatar a veracidade das mesmas. É bem verdade que estas informações deveriam se transformar em conhecimento e, posteriormente, em aprendizagem.

Evidentemente que estes formatos mais adequados às exigências dos alunos os agradam muito mais, levando-os a gostar das aulas.

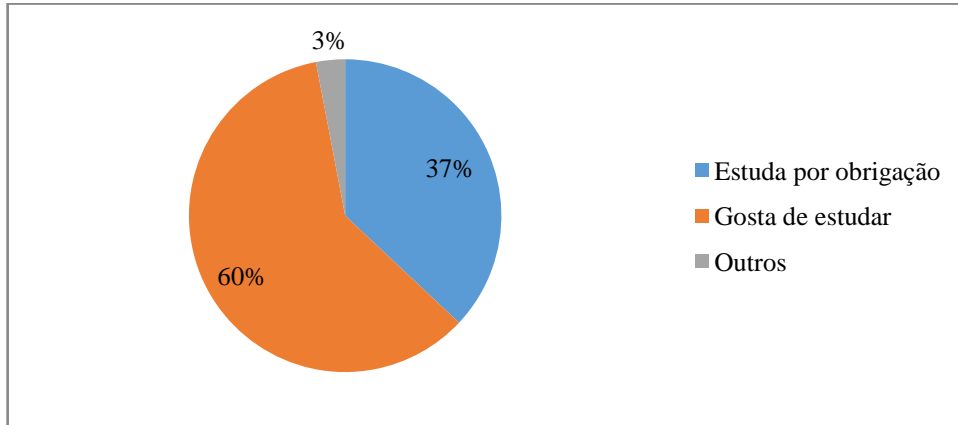
Naturalmente que o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação ajudam muito para que se possa entender os resultados deste ponto da pesquisa. Atualmente é necessário o uso destas tecnologias para que os alunos se sintam atraídos pela disciplina. Filmes, documentários, imagens, músicas, visitas a museus e patrimônios históricos, fazem parte das aulas. Evidentemente que estes recursos, se bem usados, tornam-se atrativos para as aulas, mas eles não são tudo. Karnal diz que:

Há algumas décadas, houve um equívoco expressivo na modernização do ensino. Julgou-se que era necessário introduzir máquinas para se ter uma aula dinâmica. Multiplicaram-se os retroprojetores, os projetores de *slides* e, posteriormente, os filmes em sala de aula. O retroprojetor, em particular, ganhou uma popularidade extraordinária no ensino médio, fundamental e superior. Mais do que modernizar (o que implica um ar de mera reforma), trata-se de pensar se a mensagem apresenta validade, tenha ela cara nova ou velha. Que seja dito e repetido à exaustão: uma aula pode ser extremamente conservadora e ultrapassada contando com todos os mais modernos meios audiovisuais. Uma aula pode ser muito dinâmica e inovadora utilizando giz, professor e aluno. Em outras palavras, podemos utilizar meios novos, mas é a própria concepção de História que deve ser repensada. (KARNAL, 2013. p.9)

Considera-se esta citação de extrema importância. Fornece uma informação histórica acerca da utilização dos recursos da TICs, validando a concepção de que as aulas de História não devem se ater somente à utilização dos recursos informatizados, mas que o próprio modo de pensar sobre História é que traz o conhecimento e a motivação ao aluno. Esta mudança, no modo de pensar a História, requer do professor um maior preparo. Um profissional comprometido com o crescimento de seus alunos e sua qualificação profissional, só alcança estes resultados através da pesquisa e do estudo constante.

5. Quais os motivos que você estuda o conteúdo de História?

Gráfico 4 – Pergunta 5



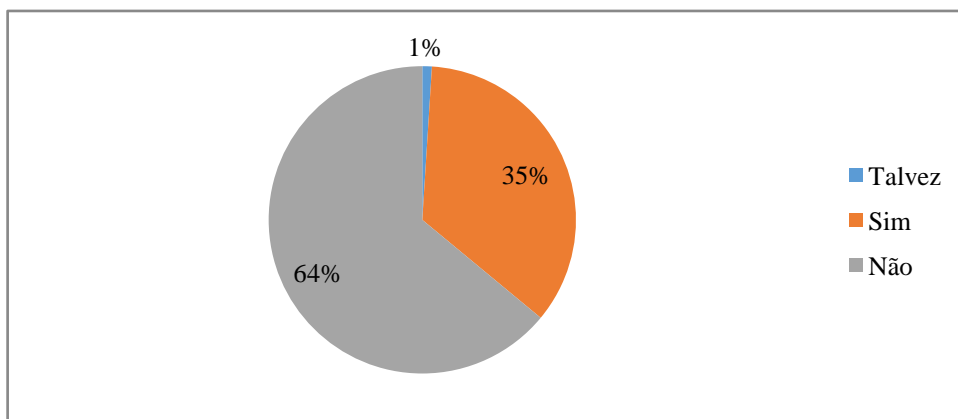
Fonte: Dados da pesquisa (2015).

A representação gráfica nesta pergunta é interessante. Da totalidade de alunos, 37% responderam que estudam por obrigação; 60% porque gostam; 3% outras respostas (“não gosta de todos os conteúdos”, “gosta de alguns assuntos”), 1% marcou as duas opções. Não se pode deixar de notar que apenas 1 aluno marcou sim e colocou entre parênteses a frase “amo História”.

4.2.3 Terceira Parte: Da Escolha Profissional dos Alunos

6. Você escolheria o curso de História, caso não passasse para o curso de sua preferência?

Gráfico 5 – Pergunta 6



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

A partir desta resposta, pôde-se começar a vislumbrar que as impressões acerca da escolha dos alunos já estariam refletindo a rejeição à disciplina e numa futura escolha profissional.

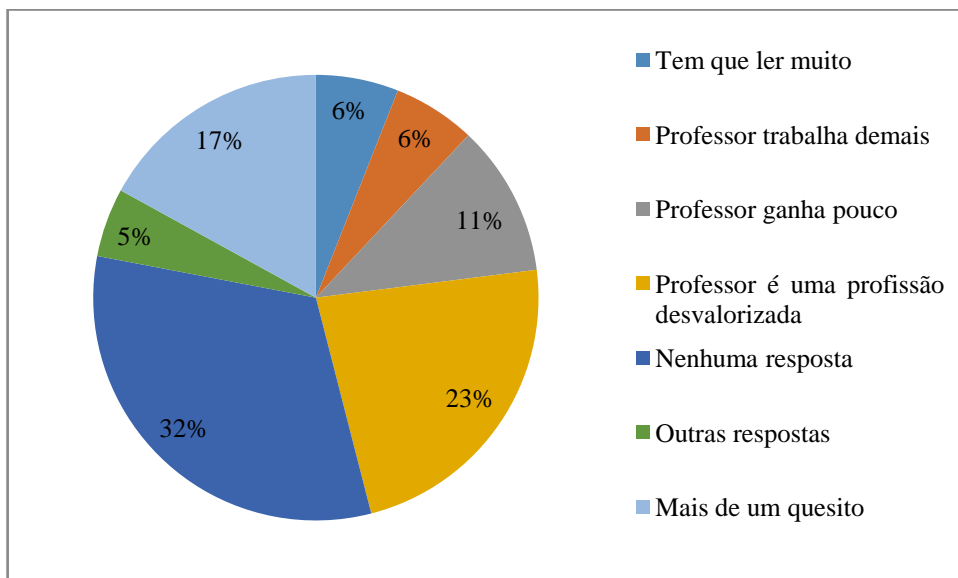
É admissível que este bloco da pesquisa contraria todas as outras respostas das perguntas anteriores; principalmente porque até a presente momento, a maioria dos alunos reconhecia ser de grande importância a disciplina, que gostavam das aulas, que estudavam os conteúdos porque gostavam. Observou-se que a receptividade ao curso de História é tão pequena, que nem mesmo tendo uma possibilidade de ingressar em um curso superior, motiva os alunos a escolherem História como um curso alternativo.

Chegou-se a concluir que esta importância coexiste como parte da obrigatoriedade do currículo do Ensino Médio, mas que no momento de decidir se esta importância pode fazer parte de uma escolha profissional, os alunos declinam da ideia.

Deve-se levar em conta que esta observação parte do pressuposto que os alunos pesquisados tinham feito o ENEM, pois este apresenta oportunidades de escolhas mais diversificadas de cursos, em períodos diferentes e espaçados; não sendo o caso da UEMA, quando o aluno já em sua inscrição para o certame escolhe os cursos que gostaria fazer.

7. Se não, por quê? (Pode ser mais de uma opção)

Gráfico 6 – Pergunta 7



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

A análise deste gráfico merece uma atenção maior. Em números simples, lê-se o gráfico da seguinte maneira (os números entre parênteses correspondem a porcentagem de alunos que responderam aquele quesito): tem que ler muito: 8 (6%); professor trabalha demais: 7 (6%); professor ganha pouco: 14 (11%); professor é uma profissão desvalorizada: 28 (23%); outros: 6 (5%); mais de um quesito: 21 (17%); nenhuma resposta: 39 (32% responderam sim à pergunta anterior).

O quesito “**outros**”, refere-se a outras respostas que não haviam na pesquisa e que os alunos colocaram como: “não é o meu forte infelizmente”; “por não gostar”; “não me identifico com o curso”; “não é uma área que me satisfaria”; “outros” e “não me interessa em ser professor”, mas que anteriormente haviam respondido **não** à pergunta anterior. A opção “**mais de um quesito**”, reflete a confirmação e as motivações das respostas negativas dos alunos.

Conclui-se que todos os quesitos (com exceção do quesito “nenhuma resposta”), completam-se entre si, estando ligados a resposta da pergunta seis. Portanto, dos 123 alunos, **84** disseram que **NÃO** escolheriam o curso de História caso não passassem para o curso de sua preferência, representando 68,24% do total de alunos pesquisados.

É importante fazer a análise de alguns quesitos. Pensa-se que nos quesitos “professor trabalha demais”, “professor ganha pouco” e “professor é uma profissão desvalorizada”, refletem a condição da docência no país e, conseqüentemente, exercem certa influência na escolha dos alunos quanto à futura profissão. Silva e Guimarães citam Tedesco, que analisa os resultados da Conferência Internacional de Educação realizada em 1996, dizendo:

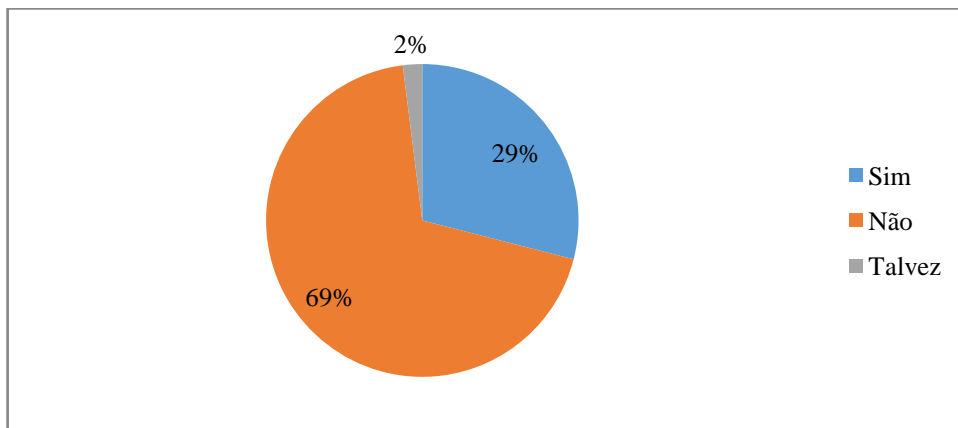
Quem escolhe a carreira de docente, particularmente para atuar na educação infantil, no ensino fundamental e médio? Quais fatores intervêm nesta escolha? As pesquisas indicam que a carreira docente é vista, pela maioria dos jovens, como transitória, desvalorizada, por isso, não atrai os mais talentosos (Tedesco, 1999, p. 22). O perfil universitário dos jovens que cursam licenciaturas no Brasil revela múltiplos determinantes da escola, dentre eles as condições socioeconômicas e culturais das famílias. No caso da escolha de professores de história marcantes, no ensino fundamental e médio (Silva Júnior 2007). (TEDESCO, 1999 apud SILVA, GUIMARÃES, 2012, p. 23-24).

Observa-se a visão da sociedade em relação à profissão de professor reflete ainda um sistema, que considera a profissão como somente um dom, esvaziando, assim, o conhecimento adquirido pelo professor durante sua formação e no seu aprimoramento contínuo. Ainda tem-se, como influência neste quesito, o fato de que na atualidade é essencial

o reconhecimento e aceitação por parte da sociedade de uma profissão que, além de bem remunerada, seja reconhecida como parte importante da sociedade. Teme-se que a profissão de professor, neste caso especificamente de História, não faça parte destes critérios.

8. O curso de História seria uma para você uma opção para o ensino superior?

Gráfico 7 – Pergunta 8



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Nesta última parte da análise da pesquisa, verificou-se que a hipótese levantada nesta pesquisa pode ser confirmada através da resposta deste último gráfico. Dos 123 alunos pesquisados, 69% responderam não (1 respondeu que só faria para completar sua formação); 29% responderam que sim e 2% outras respostas (talvez).

Concluiu-se que, mesmo que a maioria dos alunos tenha respondido que reconhecem a importância da disciplina de História, só estão dispostos a fazer uso do conhecimento adquirido naquele momento, talvez até porque não se sintam parte do processo histórico. Quanto às escolhas profissionais, estas perpassam não só pela inclinação vocacional, mas também são feitas com base na remuneração, na valorização profissional e no reconhecimento da sociedade e da família.

4.3 Da entrevista com o professor

Primeiramente, faz-se necessário esclarecer que, no projeto monográfico, estavam previstas entrevistas com os professores do terceiro ano do Ensino Médio das escolas escolhidas, entretanto, foi realizada somente uma.

Sobre como devem trabalhadas as fontes orais, Alberti diz que “[...] o trabalho de produção de fontes orais pode ser dividido em três momentos: a preparação das entrevistas, sua realização e seu tratamento. A preparação das entrevistas inclui o projeto de pesquisa e elaboração dos roteiros das entrevistas”(2008, p. 171-172). Entretanto, alguns dos itens citados foram suprimidos, o que leva a pensar que as informações dadas em relação à pesquisa estariam mais próximas de uma conversa a uma entrevista; no entanto, Leão diz que a entrevista:

[...] é um encontro de duas pessoas “face a face” no qual uma delas formula questões e a outra responde... Há diferentes tipos de entrevistas que variam de acordo com o objetivo do entrevistador: [...] focalizada: embora livre, enfoca um tema específico, cabendo ao entrevistador não permitir que o entrevistado se desvie do foco.(LEÃO,2016, p. 121-122)

Entrevistou-se o professor Fernando Feitosa na U. E. Roseana Sarney Murad no dia 17/12/2015. Neste dia, o professor estava coordenando algumas atividades que faziam parte do encerramento do ano letivo escolar e, por este motivo, o tempo de entrevista foi curto.

Apresentou-se ao professor os resultados da pesquisa feita com os alunos de ambas as escolas, e com base nestes resultados, foram formuladas algumas perguntas (Apêndice II). A entrevista foi extremamente produtiva, e pôde-se compreender em que bases são feitas as escolhas profissionais dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio da escola pública.

É importante dizer que, o professor Fernando Feitosa foi aluno do curso de História da UEMA, tendo colado grau no ano de 2008; portanto, conhece a realidade do curso. Especializou-se em História da África, atualmente é professor da Faculdade Santa Fé, professor da rede pública de ensino e graduando do curso de Direito da UFMA.

Iniciou-se perguntando quais eram as suas percepções acerca da pesquisa. Ele respondeu que o curso de História era escolhido pelas camadas econômicas mais baixas entre os alunos que, por isso, havia uma diferença entre os estudantes da rede pública e particular de ensino.

Diante do total de alunos entrevistados (123), e dos que disseram que não escolheriam o curso de História (85), perguntou-se se no mesmo haveria uma tendência a diminuição de alunos e, conseqüentemente, de profissionais. Para o professor não haverá uma diminuição significativa de alunos, já que o curso de História alavanca outros cursos das Ciências Humanas, assim como é escolhido por muitos alunos que não conseguem passar para

o curso de sua escolha. Para ele, a diminuição do número de professores não é tão expressiva, exemplificando com o último concurso realizado pelo Governo do Estado do Maranhão, quando a disciplina de História foi a quarta mais procurada, com 8.514 concorrentes (Anexo D).

Quanto à escolha dos alunos para outros cursos, ele acha que a família tem grande interferência neste ponto, pois ainda existe no interior desta a discussão do “discurso bacharelesco”, onde a profissão aceita é a de médico, advogado ou engenheiro.

Para o professor Fernando, o papel do professor é essencial nesta escolha, pois este pode influenciar positivamente o aluno no dilema da escolha de sua profissão, inclusive incentivando-o a procurar meios para melhorar a sua condição de vida. Tomou como exemplo alguns alunos seus que moravam no interior e mudaram-se para a capital.

Quanto a fazer algum investimento financeiro numa instituição particular de ensino para o curso de História, ele afirma que são poucos que o fazem, e cita como exemplo a própria instituição que dá aula, que na primeira turma que havia se formado tinha 7 alunos, e a turma atual tinha 12 alunos matriculados (o que significa dizer que alguns alunos ainda poderiam desistir). Ainda, sobre a escolha do curso de História numa instituição particular, disse que a pretensão de alguns alunos é iniciar em uma instituição particular e terminar em uma instituição pública, podendo ainda optar por outro curso. Infelizmente não se pôde estender por mais tempo a entrevista, pois o mesmo foi chamado pelos alunos para completar as atividades.

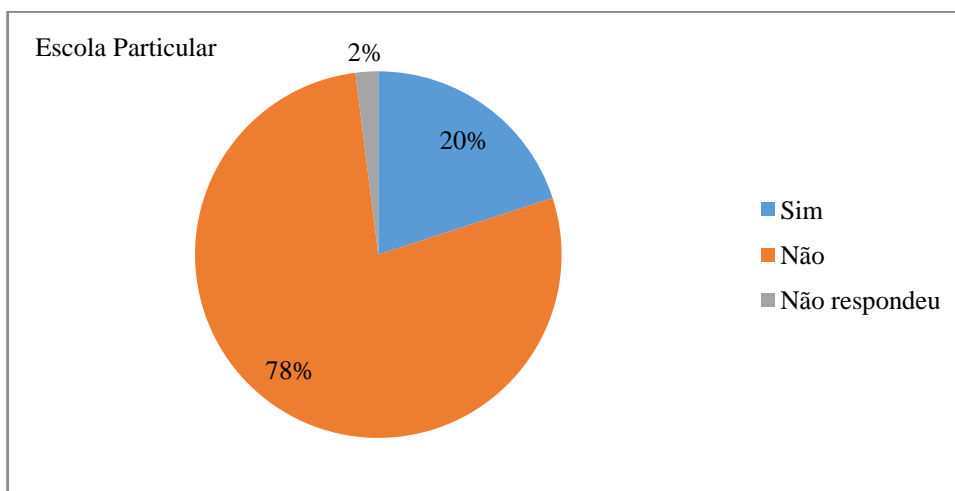
Neste encerramento abrupto da entrevista, percebe-se que é necessário reconhecer que o professor ainda tem uma participação ativa no ambiente escolar e, que se bem explorada esta influência, toda comunidade escolar só terá a ganhar.

4.4 Demonstrativo de resultados por escolas

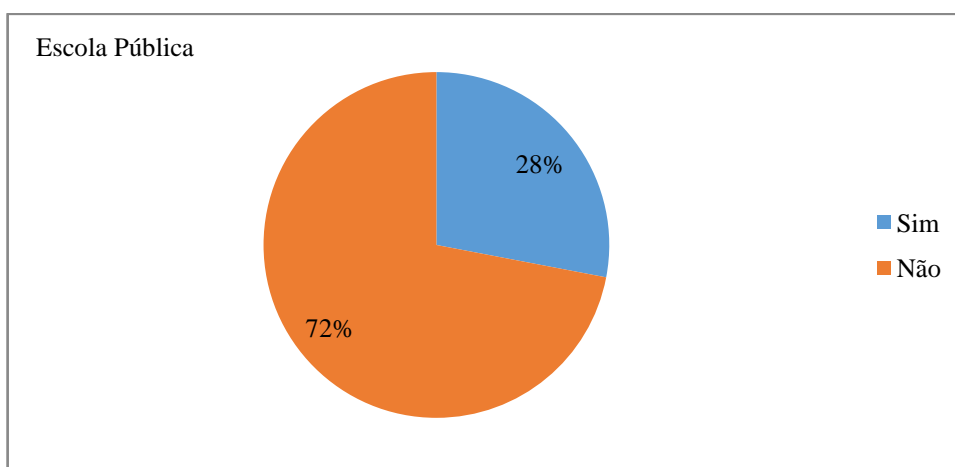
Os dados apresentados são os resultados da mesma pesquisa realizada nas duas escolas, entretanto, são analisadas separadamente as instituições.

Acredita-se que o ambiente escolar reflete as diferenças das classes sociais e econômicas. Não é o ideal, mas o real é que no ambiente de uma escola pública, encontram-se muitos alunos das classes econômicas mais baixas. Crê-se que a importância dos gráficos reside na ideia de que a classe socioeconômica dos alunos acaba influenciando nas respostas.

Ainda, segundo a análise do professor entrevistado, o curso de História ainda é escolhido por alunos das classes menos favorecidas, opinião esta que se pode constatar, através da leitura dos gráficos, que demonstram diferenças perceptíveis que podem comprovar fato; pois os alunos da escola pública demonstram maior receptividade à disciplina e ao curso.

Pergunta 2: Para você a disciplina de História só serve para estudar o passado?**Gráfico 8 – Pergunta 2**

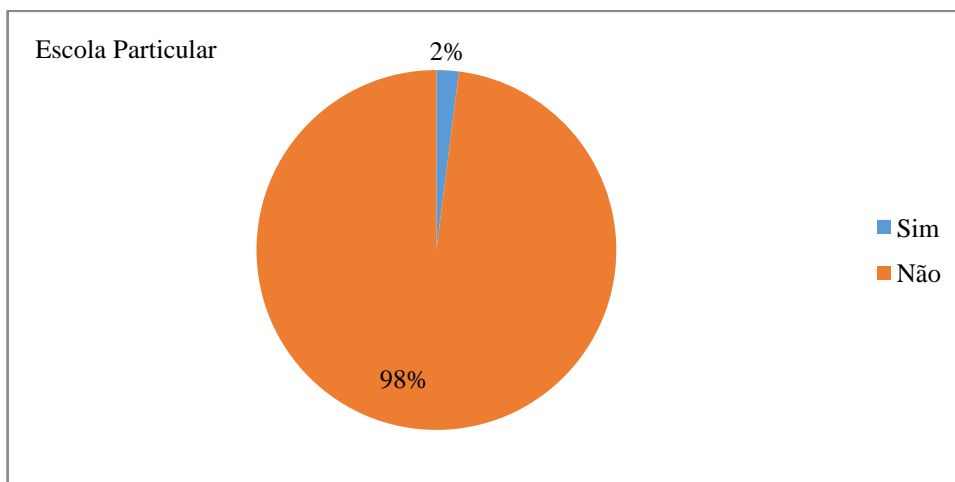
Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Gráfico 9 – Pergunta 2

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

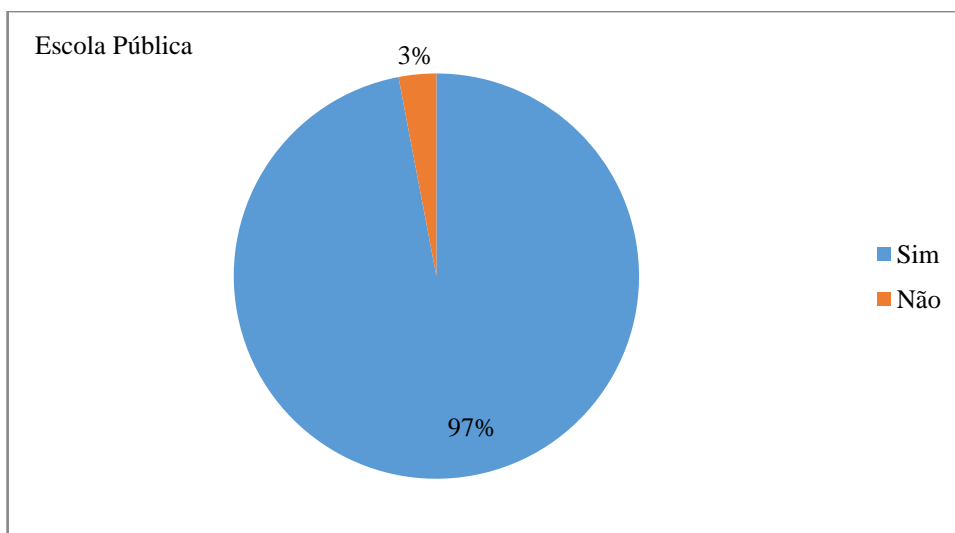
Pergunta 3: Você acha que esta disciplina lhe ajuda a entender os fatos que acontecem no mundo na atualidade?

Gráfico 10 – Pergunta 3

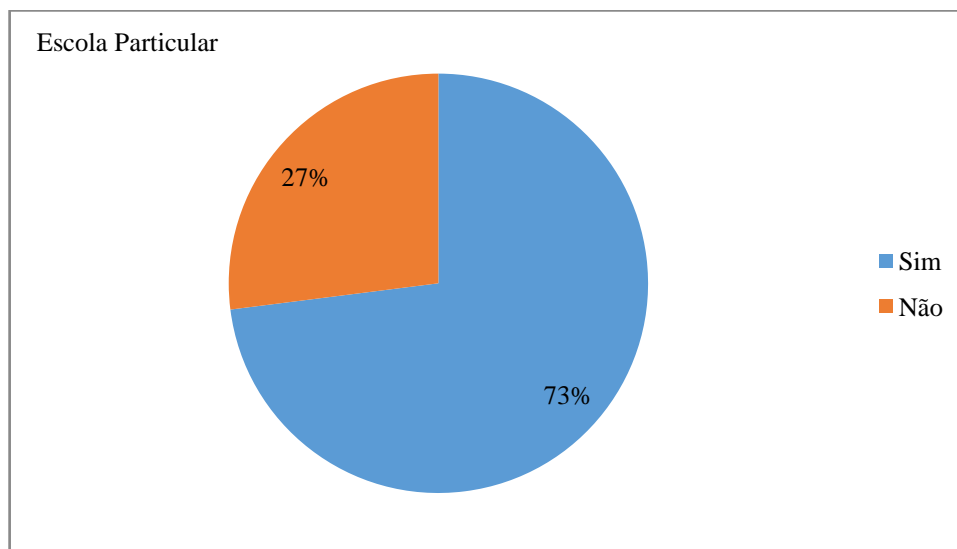


Fonte: Dados da pesquisa (2016).

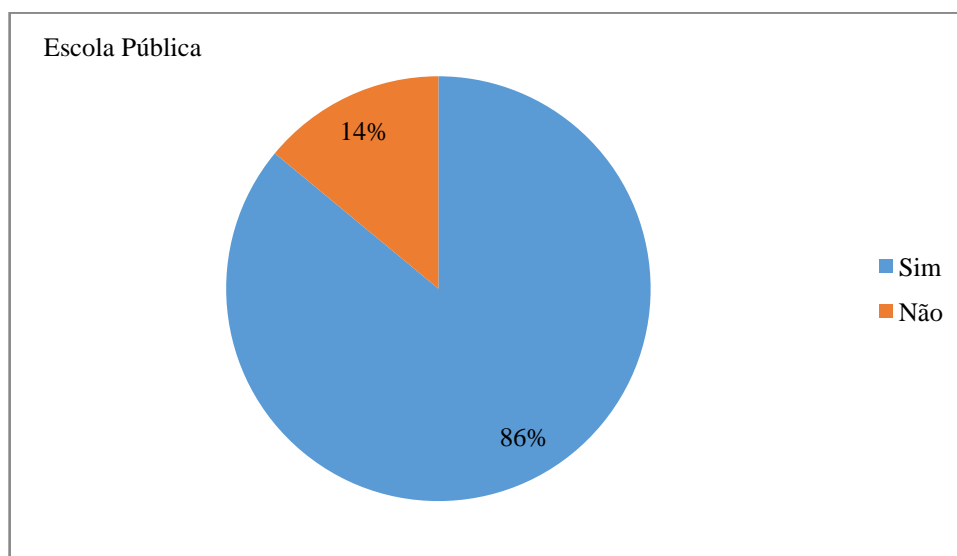
Gráfico 11 – Pergunta 3



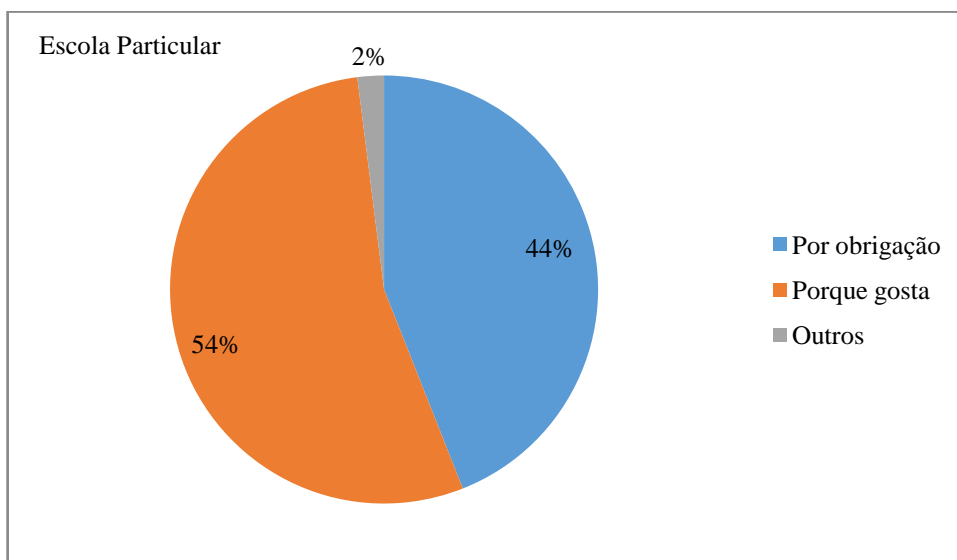
Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Pergunta 4: Você gosta das aulas de História?**Gráfico 12 – Pergunta 4**

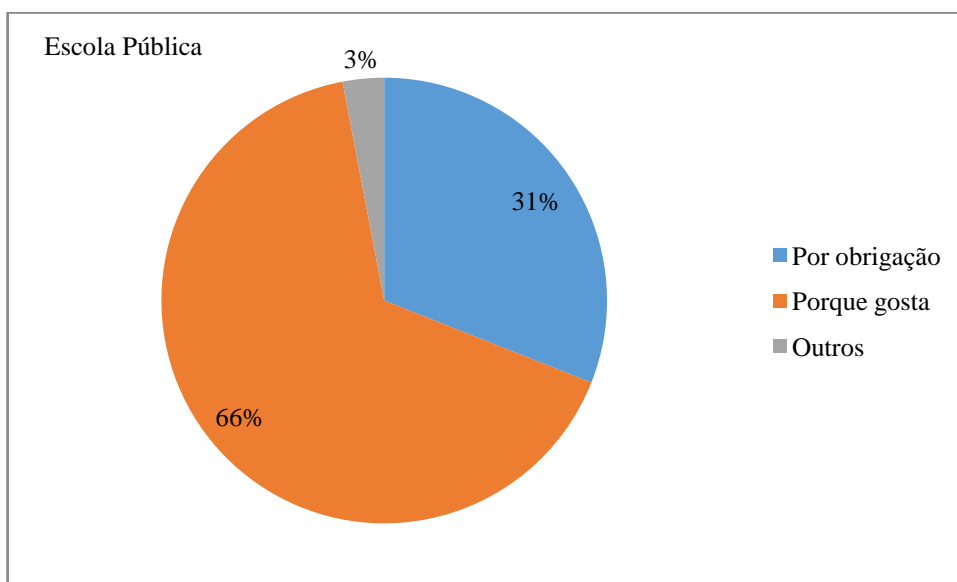
Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Gráfico 13 – Pergunta 4

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Pergunta 5: Quais os motivos que você estuda o conteúdo de História?**Gráfico 14 – Pergunta 5**

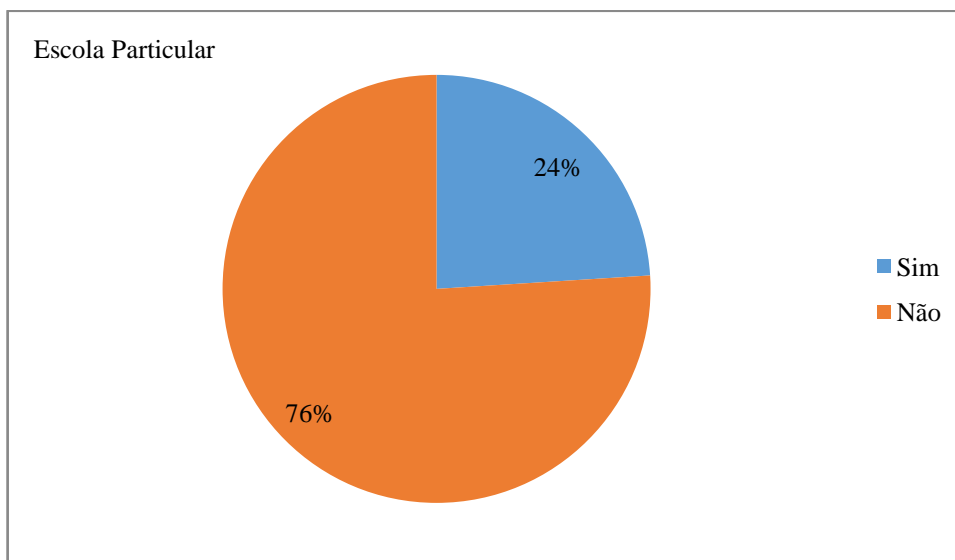
Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Gráfico 15 – Pergunta 5

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

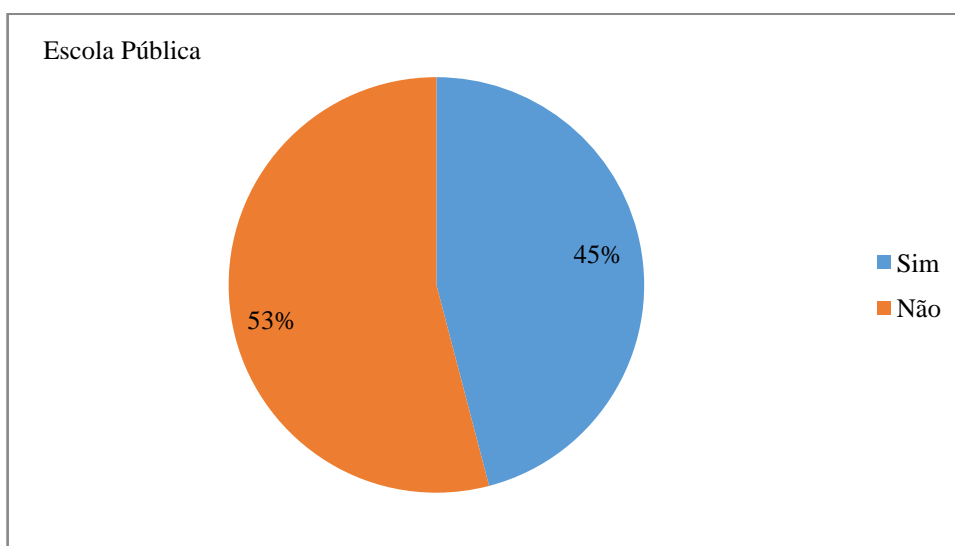
Pergunta 6: Você escolheria o curso de História caso não passasse para o curso de sua preferência?

Gráfico 16 – Pergunta 6



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

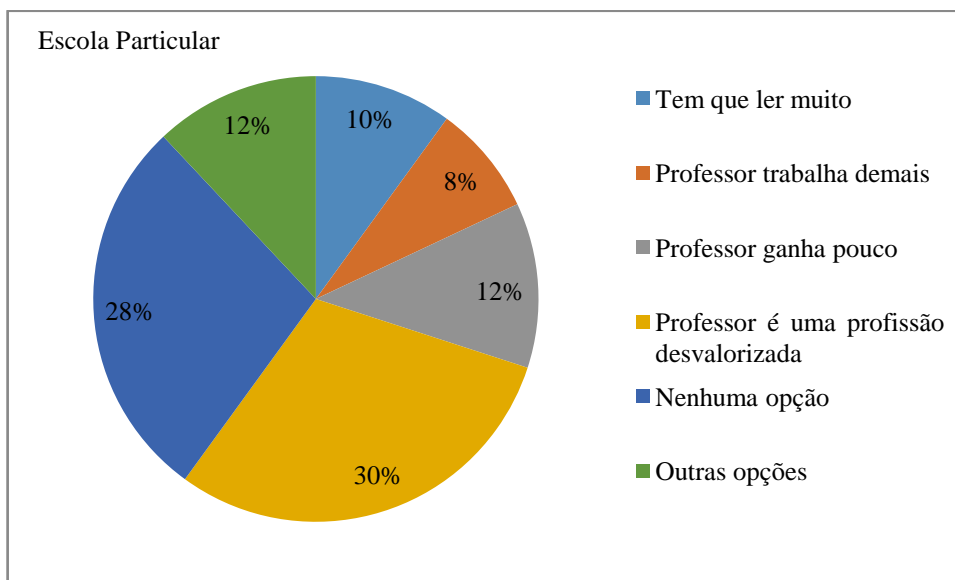
Gráfico 17 – Pergunta 6



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

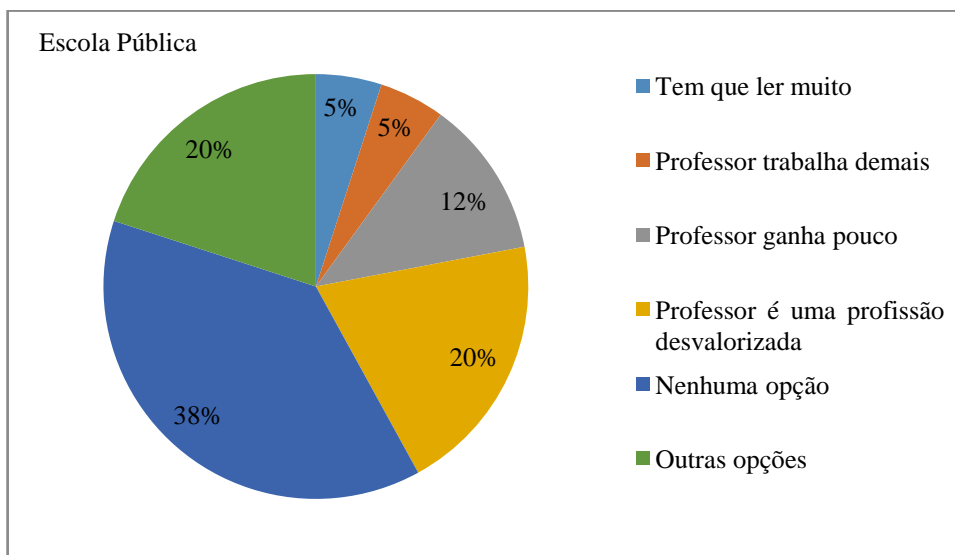
Pergunta 7: Se não, por quê? (pode ser mais de uma opção)

Gráfico 18 – Pergunta 7

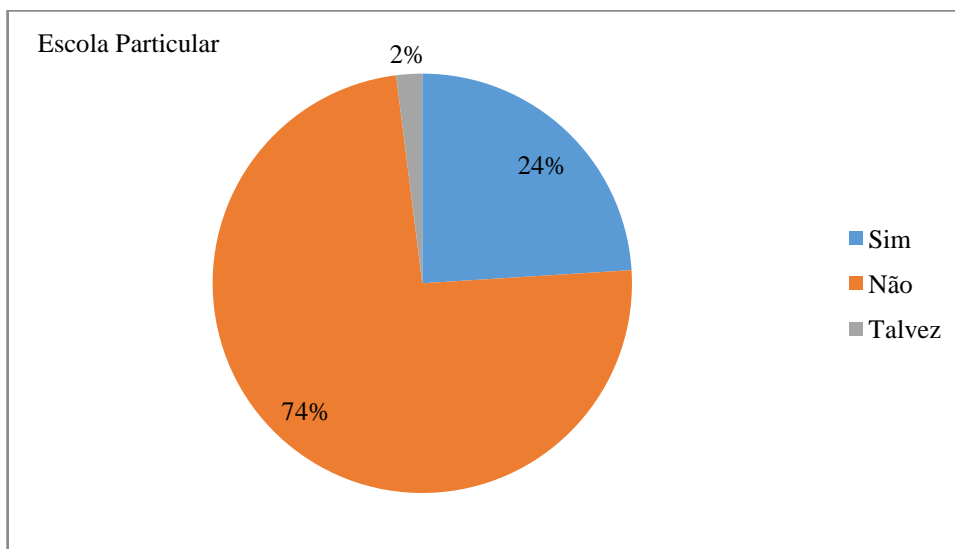


Fonte: Dados da pesquisa (2015).

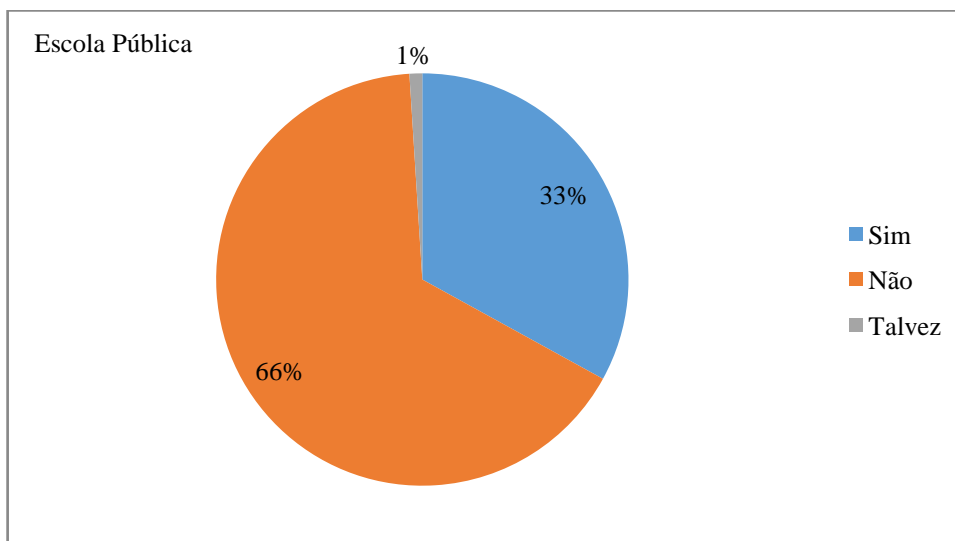
Gráfico 19 – Pergunta 7



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Pergunta 8: O curso de História seria para você uma opção para o curso superior?**Gráfico 20 – Pergunta 8**

Fonte: Dados da pesquisa (2015)

Gráfico 21 – Pergunta 8

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista do que foi mencionado, pode-se considerar que a pesquisa que ensejou este trabalho, pode refletir o momento do qual a disciplina de História atravessa. A interrogação principal é: Por que os alunos do terceiro ano do Ensino Médio consideram a disciplina tão importante para a vida, mas não se interessam em se aprofundar mais os estudos nesta disciplina? Por que muitos rejeitam a escolha de uma profissão ligada a mesma? Do ponto de vista teórico, considera-se que muitas vezes estes alunos não se veem parte da formação da História. Do ponto de vista prático, os alunos encontram nas TICs, informações prontas que consideram completas, verdadeiras e, sendo de fácil acesso; portanto, não necessitam de uma pesquisa mais aprofundada.

Atualmente, o grande desafio é fazer com que o aluno não veja a História como o estudo de um passado distante que nada tem a ver com presente. Este pensamento estende as atribuições da disciplina, no sentido de que esta é um importante meio de proporcionar mudanças sociais, conscientizar grupos minoritários, na construção de uma cidadania crítica e na formação humanística dos alunos. Estas atribuições diferenciadas também advêm das contribuições de alguns historiadores que se dedicam a estudar e aperfeiçoar métodos e práticas para um melhor ensino e aprendizagem da disciplina, no sentido de contribuir com as práticas escolares; pois se entende que as metodologias de ensino influenciam na identificação dos alunos com a disciplina.

Ao abordar a História como campo disciplinar, inclui-se a Didática da História e a consciência histórica. Mesmo com definições diferentes, completam-se entre si, pois procuram inserir os alunos na construção histórica do meio em que vivem, fazendo com que estes se percebam como sujeitos deste processo. No passado, a disciplina de História atendeu a interesses políticos, sociais e econômicos desde o momento de sua agregação ao currículo escolar, que contribuiu com a formação ou o fortalecimento do Estado. Hoje, com a mudança de foco da disciplina, se reconhece as pessoas e/ou grupos como agentes da História, atendendo, assim, os interesses de outras classes.

Com as grandes mudanças ocorridas no mundo, com o estabelecimento e desenvolvimento da Sociedade da Informação, houve interferências na comunidade escolar, fazendo com que esta buscasse se adaptar a novos modelos de ensino e aprendizagem. Neste processo, podem-se incluir as novas formas de escrever e de falar que são usadas pelos alunos. Um destes modelos aponta o desenvolvimento das TICs, como tendo grande influência neste processo de adaptação. Esta nova construção de sociedade, obriga os

professores a constantemente reverem suas práticas escolares, para que ao fim “possam agradar os alunos” na forma de apresentar os conteúdos, especialmente falando da disciplina de História. Já como contribuição para a História como ciência, o avanço destas tecnologias agregou e desenvolveu práticas facilitadoras que contribuíram para o desenvolvimento da mesma e a disseminação do conhecimento histórico.

É claro que não se pode generalizar que esta Sociedade da Informação tenha sido um caos total para a educação ou qualquer outro segmento da sociedade, até porque esta não produz somente informação, mas também conhecimento que pode ser compartilhado por várias pessoas. Daí ser denominada na atualidade como Sociedade do Conhecimento e, usando um termo mais adequado, Sociedades do Conhecimento, pois parte-se do pressuposto que as sociedades não são e, nunca serão iguais.

A pesquisa demonstrou o grande interesse dos alunos pela disciplina, assim como estes têm a percepção que esta pode levá-los às mudanças individuais necessárias e, também, a contribuir na construção da sociedade em que vivem. Embora nesta pesquisa não seja considerada a vocação individual dos alunos, muitos destes, através de suas respostas, evidenciaram que não escolherão o curso de História para a formação profissional, mesmo que a considerem importante.

Os fatores apresentados e escolhidos pelos alunos na pesquisa demonstram a grande desvalorização da profissão de um professor, excluindo, evidentemente, os profissionais que lecionam em cursos superiores. Quando no passado a profissão era respeitada, considerada um orgulho, hoje se tornou um fardo, uma vergonha para muitos daqueles que a exercem, incluindo, neste caso, a remuneração vergonhosa daqueles que a que precisam aceitar. As próprias relações entre professores e alunos já não refletem o respeito necessário para uma boa convivência pois, na atualidade, a noção de limites já não é respeitada há muito tempo. As pressões sofridas pela família e pela sociedade também influenciam muito na escolha profissional dos alunos.

Evidentemente, poderia discorrer-se mais sobre o assunto, entretanto, não é este o objetivo; contudo, nesta breve reflexão, pode-se notar como o sistema de ensino no Brasil, apesar das muitas modificações, ainda precisa melhorar e que, analisando as experiências do passado, modifica-se o presente e melhora o futuro.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo. A Metamorfose do aprender na sociedade da informação. **Revista da Ciência da Informação**. Brasília, vol. 29, n 2, p.7-15, maio/ago. 2000. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652000000200002. Acesso em: 31 mar. 2016.

BAUMAN, Zigmund. Identidade. IN BAUMAN, Zigmund. **Identidade**. Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Ed Zahar, 2005. p. 15-105.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental/coord Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed., 1ª reimpressão, (Repensando o Ensino).- São Paulo: Contexto, 2013.

_____. Senso crítico se ensina. **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Entrevista Concedida à Nashla Dahás. Rio de Janeiro, ano 10, nº 120, p. 44-49. Setembro/2015.

BURCH, Sally. Sociedade da informação/Sociedade do Conhecimento. Desafio de Palavras:Enfoques Multiculturais sobre as Sociedades da Informação. Coord. Alain Ambrosi, Valérie Peugeot, Daniel Pimenta. **C&F Éditions**, nov/2005. Disponível em: www.dcc.ufrj.br/~jonathan/compsoc/Sally%20Burch.pdf>. Acesso em: 31 mar.2016.

CAIMI, Flávia Eloísa. Geração *Homo zappiens* na escola: os novos suportes e a aprendizagem histórica. In: MAGALHÃES, Marcelo [et al]. **Ensino de história: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: FGV, 2014, p. 165-183.

CAMPOS, Gilda Helena B. de. Arquiteturas pedagógicas para uma aprendizagem da autonomia. In: et al. **Educação no século XXI: cognição, tecnologias e aprendizagens**. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC, 2016. p. 123-146.

CANDAU, Vera Maria. O (A) Educador (ar) como agente sociocultural e político. In PIMENTA, Selma Garrido (coord) et al. **Educação em direitos Humanos e Formação de Professores (as)**. 1ª ed.- São Paulo: Cortez, 2013, p.33-53.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. **Revista Brasileira de História**. On-lineversion ISSN 1806-9347. Vol. 28. nº 55. São Paulo. Jan./June 2008. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010201882008000100008>. Acesso em 09 jun. 2015.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

_____. Didática de História: uma leitura teórica sobre a História na prática. **Revista de História Regional** 15(2):264-278, Inverno, 2010. Disponível em: <www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/download/2380/1875>. Acesso em: 09 jun. 2015.

Distribuição de candidatos por cargo. **FundaçãoSousândrade**. São Luis. 2015. Disponível em: http://www.fsadu.org.br/concursos/1215_seduc2015conc/docgerais/R001_Concorrência.pdf . Acesso em 29 /12/2015.

DUARTE, Rosália. Linguagem, cultura e identidade. In: et al. **Educação no século XXI: cognição, tecnologias e aprendizagens**. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC, 2016. p. 37-57.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. **Aprendendo história: reflexão e ensino**. 2ª ed. –Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Papirus Editora, 2003.

FREITAS NETO, José Alves de. A transversalidade e a renovação no ensino de História. In: Leonardo (org). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**.- 6. ed., 3ª reimpressão.- São Paulo: Contexto, 2013, p. 57-74.

GERMINARI, Geyso D. Educação Histórica: A constituição de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.42, p. 54-70, jun. 2011- ISSN: 1676-2584. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/histedbr/article/view/3261>>. Acesso em: 16 mar. 2016.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. Depois de “Depois de aprender com a história”, o que fazer com o passado agora? Transcrição de Camila Braga. In: (orgs) NICOLAZZI, Fernando, MOLLO, Helena Miranda, ARAÚJO, Valdeci Lopes de. **Aprender com a história?: o passado e o futuro de uma questão** – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

HALBWACHS, Maurice. **Memória coletiva e memória histórica**. IN: A memória coletiva. São Paulo: Vértice, 1990. p. 53 a 88.

HOBBSAWN, Eric. **Sobre história**; tradução Cid Knipel Moreira.- São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LEÃO, Lourdes Meireles. **Metodologia do estudo e pesquisa: facilitando a vida dos estudantes, professores e pesquisadores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LIZ, Rejane Legey; ALBAGLI, Sarita. Construindo a sociedade da informação no Brasil: uma nova agenda. **DataGramZero - Revista de Ciência da Informação** - v.1 n. 5 out/2000. Disponível em: <<https://datagramazero.wordpress.com/2000/10/23/construindo-a-sociedade-da-informacao-no-brasil-uma-nova-agenda/>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

MALATIAN, Teresa. **Conteúdos e Didática da História**. Departamento de História da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais UNESP/Franca, 2015. Disponível em:

<www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/46183/1/d21_apresentacao.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2016.

MASUDA, Yoneji. **A Sociedade da Informação como sociedade pós-industrial**. Tradução do inglês de Kival Charles Weber e Angela Melim. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1982.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **História / Secretaria de Educação Fundamental**. - Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2016

_____. **História e Geografia/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 45. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2016.

PINSKY, Jaime. **Por que gostamos de História**. São Paulo: Contexto, 2013.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. O que e como ensinar. IN: KARNAL, Leonardo (org). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**.- 6. ed., 3ª reimpressão.- São Paulo: Contexto, 2013, p. 17-33.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. – 2ª ed.; 2. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

ROJO, Roxane; et al. **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. - Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SADDI, Rafael. Didática da História na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da *Neu Geschichtsdidaktik* na Alemanha e os desafios da nova Didática da História no Brasil. **OPIS**, Catalão-GO, v.14, n. 2, p.133-147- jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/Opsis/article/view/30835/18301>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

SANTOS, Plácida Leopoldina Ventura Amorim da Costa; CARVALHO, Angela Maria Grossi de. Sociedade da Informação: avanços e retrocessos no acesso e no uso da informação. **Informação & Sociedade**. Estado. João Pessoa, v. 19, n. 1, p. 44-55, jan/abr. 2009. Disponível em: <www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/viewFile/1782/2687>. Acesso em: 31 mar. 2016.

SANTOS, Selma Cristina dos; CARVALHO, Márcia Alves Faleiro de. **Normas técnicas para elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Rezende. Consciência histórica, mudança social e ensino de história. **Revista Brasileira de História e Educação**. Campinas – São Paulo, v.11,n.2 (26), p. 191-197, maio/ago. 2011. Disponível em:<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/viewFile/8/10>

SELBACH, Simone. **História e didática**. Coleção Como Bem Ensinar/coord. Celso Antunes, et al. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SETORES da economia. **Sua Pesquisa**. 2015. Disponível em http://www.suapesquisa.com/geografia/setores_economia . Acesso em 27/05/2016.

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. **Ensinar história no século XXI**: Em busca do tempo entendido. 4ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

TAKAHASHI, Tadao (org). **Sociedade da Informação no Brasil**: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. Disponível em: <www.governoeletronico.gov.br/biblioteca/arquivos/livro-verde/download>. Acesso em: 21 fev. 2016.

VERENA, Alberti. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassaneze (org) et al. **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.

WERTHEIN, Jorge. A sociedade da informação e seus desafios. **Revista Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 2, p.71-77, maio/ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a09v29n2.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2016.

ZÓBOLI, Graziella. **Práticas de ensino**: subsídios para a atividade docente. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE I**PESQUISA PARA OS ALUNOS DO 3º ANO- ENSINO MÉDIO**

1. Na sua opinião, qual a importância da disciplina de História?

2. Para você a disciplina de História só serve para estudar o passado?

sim não

3. Você acha que esta disciplina te ajuda a entender os fatos que acontecem no mundo na atualidade?

sim não

4. Você gosta das aulas de História?

sim não

5. Quais os motivos que você estuda o conteúdo de História?

por obrigação

por que gosta

6. Você escolheria o curso de História caso não passasse para o curso de sua preferência?

sim não

7. Se NÃO, por quê? (pode ser mais de uma opção)

tem que ler muito

professor trabalha demais

professor ganha pouco

professor é uma profissão desvalorizada

8. O curso de História seria para você uma opção para o curso superior?

sim não

APÊNDICE II

PERGUNTAS PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

1. Quais suas percepções acerca da pesquisa?
2. Em sua opinião vai haver diminuição de alunos que escolhem o curso de História?
3. Por que estes alunos escolhem este curso?
4. Por que os alunos *não* escolhem o curso?
5. Qual o papel do professor na escolha dos alunos?

ANEXO