

24°**SEMINÁRIO INTERNACIONAL
DE EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA
E SOCIEDADE: ENSINO HÍBRIDO
DE 12 A 18 DE NOVEMBRO DE 2019**Núcleo de
Educação On-line**ENSINO HÍBRIDO**

O ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE INTERNET: APONTAMENTOS PRELIMINARES

**Manoel Adir Kischener/ Universidade Estadual de Maringá/
manoelkischener@yahoo.com.br**

Resumo

O artigo objetiva trazer apontamentos a respeito do ensino de História em tempos de internet. A escrita se faz a partir da consideração da própria vivência do autor em sala de aula e das inquietações que surgiram ao longo do cotidiano de desafios escolares. Faz-se uso também de referencial bibliográfico, da discussão de autores que se aventuraram a refletir sobre a temática. Em tempos de crescente dificuldade de aprendizagem de alunos, de sua indisciplina e certa resistência aos modelos tradicionais de ensino, ao mesmo tempo que, abertura destes ao novo, a tecnologia, as ferramentas propiciadas a partir do uso de celular, fazer uso e estimular a aprendizagem a partir do que possui sentido a essa geração, poderá estimular uma aprendizagem de sentidos e pautada na curiosidade, como sugere Freire (1996) pode tornar o aluno “mais e mais criador”. Por fim, frente aos dilemas e dificuldades de aprendizagem recorrentes, impõe-se ao professor, no encontro destas diferentes temporalidades da sala (o mestre com postura analógica e o pupilo digital), que o professor, se atento e interessado que o seu aluno aprenda e, ele próprio continue seu processo de autoformação sempre aberto, poderá render perspectivas que estimulam a autogestão da busca do conhecimento a partir das potencialidades da internet em associação aos materiais já utilizados em seu portfólio de possibilidades didáticas e de destrave daquilo que se deseja acessar, com a esperada criticidade do professor de História. Entende-se da necessidade de análise e pesquisa mais apurada para o aqui exposto, o que talvez, desvele e mostre mais do que a presente escrita introdutória, ainda que prenhe de inquietações e na aposta que a são também a de muitos colegas.

Palavras-chave: Ensino de História. Internet. Temporalidades na relação docente.

Abstract

The article aims to bring notes about the teaching of history in times of internet. The writing is based on the author's own experience in the classroom and the concerns that arose throughout the daily school challenges. It also makes use of bibliographic reference, the discussion of authors who ventured to reflect on the subject. In times of increasing student learning difficulties, their lack of discipline and some resistance to traditional teaching models, while opening up to new technology, the tools provided by the use of mobile phones, make use and stimulate Learning from what is meaningful to this generation can stimulate a learning of senses based on curiosity, as suggested by Freire (1996) can make students “more and more creative”. Finally, given the recurring dilemmas and learning difficulties, it is necessary for the teacher, in meeting these different temporalities of the room (the teacher with analogical posture and the digital pupil), that the teacher, be aware and interested that his student learns and if he continues his self-training process always open, he may yield perspectives that stimulate the self-management of the search for knowledge from the potentialities of the internet in association with the materials already used in his portfolio of didactic possibilities and unlocking what one wants to access, with the expected criticism of the history teacher. It is understood the need for further analysis and research for what has been exposed here, which perhaps unveils and shows more than this introductory writing, although filled with concerns and the bet that are also that of many colleagues.

Keywords: History teaching. Internet. Temporalities in the teaching relationship.

1. INTRODUÇÃO

Para um evento que sugere associar educação, tecnologia e sociedade nada mais justo do que pensar isso também a partir da perspectiva das aulas de História.

O cenário da Educação Básica geralmente não é animador, salvo exceções, escolas com salas cheias, alunos indisciplinados e pouco atentos a forma de trabalho do professor que, na maioria dos casos, persiste nos métodos tradicionais por escolha ou por constrangimento da não existência de infraestrutura adequada a estes tempos, conseqüentemente ainda preso meramente ao livro didático, quando muito com aderência a projetos de leitura que a escola encampa e, na abertura aos seus alunos à participação, do que prevalece a exposição e o uso de quadro e giz, às vezes, com algum filme e ou visitaçãõ a espaços de memória quando a cidade propicia.

A culpa maior é do professor? Este tem a sua parcela, mas sem dúvida para além da boa iniciativa e da constante atualização necessárias o mero voluntarismo não resolve, pois carece também de resolução problemas que são estruturais junto ao momento em que se vive, que é de certo despreço a aprendizagem e a própria autoformação, vide descompasso das reivindicações do professorado e especialistas na área e mesmo da sociedade em relação ao que governantes têm feito, do pouco que fazem; aliás, passam-se os anos, entram novos mandatários e a educação continua não sendo uma prioridade.

Um paradoxo, exatamente quando mais se oferece, em acesso, ao menos a internet e seu mundo de possibilidades, que podem ser melhor aproveitadas em nome do estímulo a aprender e a conviver em tempos de pouco apreço ao outro, seja na violência contra professores, seja na não abertura ao diálogo, por muitos destes, em sala de aula, na imposição de apenas um ponto de vista da História.

E o aluno? A maior parte deles, mesmos os das periferias, salvo exceções também, dispõe de acesso à internet, pelo menos no celular, se não pago, através da rede de acesso Wi-Fi que as próprias escolas, em alguns casos, já oferecem. E como se utiliza e se beneficia deste acesso? Que formas o professor poderia se valer desta ferramenta digital que os torna tão dependentes e pouco avessos a prestar atenção nas aulas analógicas?

De que forma convencer o aluno a se valer além do acesso a redes sociais, como ocorre com a maioria deles ou jogos online? Por exemplo, as tecnologias generativas, como sugere Demo (2011), que são “(...) autorias feitas de tal maneira que

provoquem ulteriores autorias, transformando o ambiente tecnológico em dinâmica de experimentação individual e coletiva infinda” (DEMO, 2011, p. 193), de que forma podem ser aproveitadas?

Como fazer com que o acesso, geralmente não benéfico a aprendizagem do aluno e, ao menos à dinâmica organizativa do professor em sala de aula, possa se beneficiar daquilo que é considerado um conhecimento disruptivo, para sair daquele enquadramento? Segundo o autor, o primeiro é o que “(...) aponta para sua marca desconstrutiva, discutível, mantendo-se aberto a novos apontamentos, tendo em vista que a coerência da crítica está na autocrítica (DEMO, 2011, p. 198).

Talvez deva se passar de imediato pela autocrítica de das próprias aulas, dentro mesmo daquelas limitações que são comuns a maioria dos professores de História e mesmo de outras áreas, em rever, mesmo que paulatinamente, a forma como tem encarado o desafio de propiciar situações de aprendizagem, do ensinar a aprender.

Do se reinventar para além do que se expõe, quase sempre, na letra morta do plano de aula, no dia a dia da realidade das escolas que geralmente não se enquadram nos manuais pedagógicos, ao menos daqueles que idealizam e se prendem em apenas uma teoria, quando a vida impõe que se lance mão de muitas, dada a complexidade a que se encontra aquele professor e seus alunos, a comunidade escolar.

O artigo busca trazer reflexões a respeito da prática docente em História, daquilo que o autor vivenciou em sala e faz apontamentos, ainda que sem a devida análise, das possibilidades que se apresentam ao professor em tempos de imposição da internet, um anseio de alunos curiosos, ansiosos e desejosos de novas perspectivas no ensino de História.

2. ENSINO DE HISTÓRIA: ALGUMAS QUESTÕES

O professor de ensino de História pode se beneficiar de estratégias múltiplas comuns a outras disciplinas, das contribuições do pensamento pedagógico, das suas próprias se autor (DEMO, 2008) e mesmo em consórcio com seus pares, em perspectiva interdisciplinar, bem como, se aberto, dos saberes escolares e mesmo aqueles que advém de fora, do mundo dos alunos.

Há espécie de consenso que a docência passa por uma série de dificuldades, consequência da não prioridade da educação pelos responsáveis pela manutenção desta e de certa crise de legitimidade que a categoria vive perante o imaginário e julgamento comum.

Se as dificuldades são muitas, infinitas são as possibilidades, desde que o professor esteja atento as transformações de seu tempo, e inegavelmente a mais impressionante e, que a tudo revoluciona, é a recente revolução tecnológica que possibilita a internet, dentre outras possibilidades.

O professor resistente a mudança até persiste, mas não consegue manter o padrão de ensino antes alcançado e nem manter suas turmas devotas ao saber autorizado a partir apenas da exposição da fala. Uma série de necessidades outras se impõem. Transformações a que passa a sociedade condicionam as mudanças de perfil e as estratégias que deverão ser adotadas no dia a dia em sala, se em condições de acesso.

Como expõe Jappe (2013, p. 27) se “As velhas receitas não servem muito num mundo mudado”, como o da internet que adentra a sala de aula e, mesmo as atuais, como afirma Streeck (2013) que só podem “(...) servir, em última análise, para ganhar tempo para a construção de uma nova capacidade de ação política na luta contra o avanço do projeto neoliberal de desdemocratização” (STREECK, 2013, p. 274), nesse sentido, a respeito da ação docente, de que forma a utilização da tecnologia da internet poderá beneficiar esse ofício?

Acredita-se que a História do Tempo Presente apresenta uma série de possibilidades justamente por considerar o tempo de vida do historiador, o professor de História em relato de experiência, ancorado na ideia de que existe “(...) uma história da história que carrega o rastro das transformações da sociedade e reflete as grandes oscilações dos movimentos das ideias” (RÉMOND, 2014, p. 13), deverá se valer destas oportunidades, daquilo que o diferencia, no acesso, à categoria, por exemplo, nos anos 1980?

Será que há estudos que analisam se ocorrem efetivas transformações na prática docente no Brasil, alheio ao tipo de governante que se estabelece sobre o país, se há crises, das mais diversas formas?

Segundo Fonseca (2006), não. Segundo a autora, à medida que “(...) vêm avançando as pesquisas sobre as práticas escolares e a cultura escolar, é pouco o que se faz a esse respeito em relação à história do ensino de História” (FONSECA, 2006, p. 34).

Para a autora são justamente os períodos de crise a que estamos chamando, pois anormalidades, como a Era Vargas e a Ditadura Militar, da mesma forma que, o portfólio de fontes deveria ser ampliado para além dos muros escolares, com aquilo que

ensina a respeito da história também, como as “(...) revistas, jornais, peças publicitárias, obras artísticas, programas de rádio e de televisão que, tratando de temas da história, sobretudo da história nacional, cumprem um papel educativo” (FONSECA, 2006, p. 36).

O artigo é tributário da vivência e das reflexões do autor como professor de História e de outras disciplinas, dada a precarização que se impõe na educação pois já foi substituto em áreas para as quais não é habilitado, e do auxílio da revisão bibliográfica.

As problematizações que, grosso modo, podem ser vistas como relato de experiência num misto de artigo teórico para este evento e seu limite de páginas, tem o intento, também de trazer à baila questões talvez despercebidas, sobretudo quando enquanto professores mais nos preocupamos com as questões conjunturais do que efetivamente a vida de sempre da sala de aula, principalmente na Educação Básica. Portanto, há privilegio do empírico, do que é percebido na vivência da educação.

Apesar disso e se prene de sentidos a quem escreve este, se deve considerar que

A partir do momento em que cada um explicita claramente seus pressupostos, seus objetivos e seu método, sem que ninguém esteja convencido de que o seu é o único método que chega à verdade, será possível um diálogo e poder-se-ão utilizar os documentos recolhidos por outrem (JOUTARD, 2000, p. 38).

Sabe-se que existe uma “linguagem acadêmica”, a qual evita adjetivos, e que esta é a regra de ouro da escrita; mas por outro lado, como proceder desta forma quando o que se faz são ponderações ou relato de experiência? Ao menos se não meras descrições e pautados por ausência de crítica.

Então, justifica-se um texto mais opinativo e propositivo do que efetivamente analítico, carecerá de aprofundamento.

Duas interrogações conduzem o que segue e, a são também dos gestores de políticas públicas, deveriam ser de todos aqueles interessados na transformação da educação.

Como se dá a formação do professor de História? Geralmente se torna professor, depois da formação recebida (mas há casos de pessoas já atuando sem sequer ter tido acesso ao diploma) de forma de concurso público e, de forma mais precária, nos contratos de substituição (que às vezes pode se estender por anos, como é o caso da rede estadual no Rio Grande do Sul) que ganham os nomes mais pomposos e que

buscam incluir, como a das universidades estaduais do Paraná, que o tratam como “colaborador”.

Linguagem que também é utilizada em empresas, para quem faz críticas aos termos empresariais que adentram o mercado de trabalho e, em alguns casos, fazem o funcionário sentir-se em uma “família”; mas no geral, as condições são precárias de trabalho e constitui desafio imenso naquilo que a escola pode fazer, dentro de suas possibilidades, no entanto, enquanto professores “(...) não temos ainda sedimentada a percepção da necessidade vital de atualização constante” (DEMO, 2014, p. 88).

Como são as suas aulas?

Em geral meramente expositivas, fruto dos descompassos que há entre aquilo que se imagina possa fazer em sala, no planejamento daqueles professores que ainda o fazem e, a realidade que às vezes, ou quase sempre, insiste em desviar a condução do plano para as urgências de crianças e adolescentes, muitos ansiosos, outros indisciplinados e ainda outros perdidos entre os anos e idade regular a série de repetições que, como marca, vai delineando o espaço do fracasso escolar para estes.

Muitas vezes outras possibilidades mais recreativas que muitos professores de Educação Básica já lançam mão, por exemplo, fazer paródias, aderir as festas regionais, assistir filmes etc., é visto como mera adesão a um pedagogiquês¹ que muitos mestres de História condenam.

No entanto, estes se esquecem que *“La enseñanza es una cuestión personal. Las ideas nuevas han de utilizarse de forma reflexiva, impulsionadas por la convicción y ajustadas al propio contexto”* (BIGGS, 2006, p. 15)

Para o professor atual, que vive essa série de situações, às vezes ao mesmo tempo, quando não todos os dias, talvez o que afirma Hamivka (2018) deva ser considerado. A autora elenca que

A ética é inseparável de um saber profissional cientificamente exigente e sólido, correspondendo a uma sabedoria prática que deve ser apoiada em virtudes pedagógicas como a paciência, o bom senso, a consideração positiva e a arte de dialogar com a mente aberta. Porém, os padrões e regras de conduta, apesar de necessários, não são suficientes; é urgente praticar uma racionalidade comunicativa, dialógica, cooperativa e interdisciplinar (HAMIVKA, 2018, p. 351).

¹ Nesse sentido, entende-se a adesão aos modismos pedagógicos, daquilo que externamente é imposto aos professores, muitas vezes sem a devida contextualização da realidade, como se pudesse resolver os problemas da educação e, onde o que mais importa é o método, menos o conteúdo a ser tratado.

Esta outra racionalidade talvez não se dê apenas com boa vontade. Aliás, isso a maioria dos professores possui, no entanto, nem só desta vive a docência.

Muitas vezes para se proporcionar uma aula “diferente” como reclamam os alunos e, com isso fazer uso de tecnologias, já que estes são de uma geração digital e, o professor é analógico na maior parte dos casos, este precisa deslocar a turma até a sala de vídeo, o anfiteatro se a escola possui na sua infraestrutura, até o acalmar e o instalar da aparelhagem se vão preciosos minutos, muitas vezes de uma aula só, por semana.

Claro que existem outros fatores, de planejamento, de escolhas decisivas pela educação, de redistribuir equanimemente a carga horária de aulas semanais entre todas as disciplinas para além da ideia de que Língua Portuguesa e Matemática são as principais, desta fogueira de vaidades destas duas áreas e colegas, pois afinal não só de “aprender a ler e aprender a fazer conta” que é espécie de chavão de políticos partidários a respeito do que necessita o aluno.

Assim, entre os descompassos de uma escola idealizada, muitas vezes, na universidade, frente a realidade das escolas de Educação Básica, talvez se deva responder à questão formulada por Saviani (2014), mas “(...) responder com clareza e sem tergiversações ou ambiguidades à pergunta: que escola queremos?” (SAVIANI, 2014, p. 99).

Se se responder à questão instrumentalizado a partir do que entende Jiddu Krishnamurti que “A educação não consiste apenas em aprender o que está nos livros, em memorizar fatos, mas significa também aprender a olhar, a compreender o que os livros ensinam, a perceber se o que dizem é falso ou verdadeiro. Tudo isto faz parte da educação” (KRISHNAMURTI, 1980a, p. 9), a escola atual está preparada para este desafio?

Pode-se encontrar ressonância a esse desígnio do clássico noutra autora, que afirma que, “Pode-se dizer que estamos diante de maiores e diferentes exigências educacionais e que as clássicas funções dos sistemas de educação estão em questão” (PAIVA, 2015, p. 440).

Pois assim já era para o clássico que muitos anos antes escrevera e, taxativo afirma para um grupo de alunos:

(...) vós tendes de crescer, de ter maridos, esposas, filhos; tereis de conhecer a vida tal como é – a luta pelo sustento, a miséria, a morte, e a beleza de viver; tereis de conhecer tudo isso, e este é o lugar mais apropriado para se

investigarem essas coisas. Se vossos mestres só vos ensinam Matemática, e Geografia, e História, isso não basta (KRISHNAMURTI, 1980, p. 4).

Se estes mestres não fazem o que sugeriu o autor, estão a confundir o que é rigor na sua aventura de levar e proporcionar situações de aprendizagem aos seus alunos, pois de acordo com Pedro Demo:

Rigor não é teimosia. Manter-se permeável a mudanças, também para poder ser sujeito delas, não objeto, é enorme sabedoria. Rever-se sempre é expectativa em geral malvista, porque denota fraqueza de ideias. Ao contrário, o que mata é a ideia fixa, porque está morta. Morta está também a teoria única, porque não passa de teimosia inconsequente (DEMO, 2008, p. 101).

Desta forma nas limitações e acreditando que rigor é teimosia, muitos professores que, a partir da leitura fragmentária de ora privilegiar a produção recente, que é mais interpretativa ou tradutora dos clássicos e ora centrada apenas nestes, deslocados e distantes da realidade, da temporalidade histórica a que o aluno está inserido, se esquece e não se prioriza a máxima de que “Para quem possui o método da indagação e do questionamento, muitas possibilidades de investigação e estudo estão abertas” (NOSELLA, 2016, p. 155).

Mas para isso o que depende? Uma mudança na postura e fazer didáticos do professor, aponta Cerri (2010):

(...) a Didática da História passa a exigir um redimensionamento, também, dos objetivos disciplinares, deixando para trás as listas de conteúdos como centro do debate. Esse centro passa a ser a preocupação com a identidade de quem receberá a ação do professor de história. Num contexto de crise de todos os grandes sistemas explicativos do tempo e que têm a pretensão de definir os destinos das pessoas, os objetivos do ensino deslocam-se para promoção de identidades que possam ser refletidas e assumidas seletiva e criticamente pelo sujeito, em vez de impostas desde fora (CERRI, 2010, p. 270-1).

Para além desta ideia de identidade a que alega o autor, pois a sala de aula poderá despertar outras potencialidades, muitos professores ao ficar na velha forma de ensino, parecem esquecer que

(...) entre a persistente predominância de um ensino lógico-verbal e a necessidade humana, especialmente dos adolescentes, de uma plenitude de vida instintiva, emotiva e afetiva, através de uma vida escolar que não exclua, mas corresponda à sua vida real, quer do corpo quer da mente, com suas atividades artísticas, produtivas e físicas colocadas no mesmo nível das atividades (pseudo)intelectuais. Em suma, a exigência de uma escola que, de lugar de separação e de privações, se transforme num lugar e numa época de plenitude de vida (MANACORDA, 1989, p. 360).

Como fazer isso? qual o papel da internet enquanto condutora a esse tempo e espaço de “plenitude da vida” a que se refere o autor e, nas diferentes temporalidades históricas a que estão inseridos muitos alunos, às vezes, dentro da mesma sala, pois fruto de realidades diversas e, portanto, impondo desafios extras ao professor?

2.1 Ensino de História e internet

O ensino de História em tempos de internet. De que maneiras se pode efetivar a prática docente nestes tempos? De que forma se poderia expor a questão?

Uma das possibilidades é o ensino híbrido que assim é definido por Andrade e Souza (2016):

(...) ensino híbrido, ou também chamado de *Blended Learning*, em que *blend*, na língua inglesa, significa combinar, misturar, que pode ser entendido como um modelo de ensino e aprendizagem que combina ensino presencial (tradicional) e ensino *on-line* (*e-learning*) (ANDRADE, SOUZA, 2016, p. 4, ênfase no original).

No então, o uso de novas tecnologias de forma restringida como na educação a distância, como sugere Demo (2011) e mesmo no cotidiano da Educação Básica como observa este que vos escreve, possui limites na sua forma de utilização, pois “(...) grande parte das experiências usa novas tecnologias apenas para enfeitar o instrucionismo, em especial adornar a aula” (DEMO, 2011, p. 207).

Mas que se atente que, o *híbrido* aqui entendido poderá ser desde o estímulo e aproveitamento dos celulares de alunos em sala de aula, como forma de incorporar a tecnologia e resolver um problema crucial de disciplina, se proibidos, até a realização de pesquisas nestes mesmos dispositivos ou computadores em suas casas, um misto ou a união da sala de aula com a parceria e em enlace com a família do aluno.

Mas o que se busca com o ensino a partir de ferramentas tecnológicas? Que tipo de conhecimento seriam possíveis e estimulados aos alunos? Uma demonstração do que representa ao mesmo tempo um avanço é a Wikipédia, onde “(...) todo texto permanece aberto e discutível, admitindo versões ulteriores sem fim, conforme a participação de cada editor orientado pela autoridade do argumento, não do argumento de autoridade” (DEMO, 2011, p. 194), o que é uma potencialidade, mas por outro lado, a maioria dos professores de História tende a desqualificar essa ferramenta, justamente por certa carência de cientificidade, dada a abertura do “qualquer um escreve”.

Essa postura revela o quanto o conhecimento científico está atrelado ao formalismo do método, que é fundamental, mas que não pode ser justificativa para o não questionamento.

Nos parece que, frente a possibilidade de atualização constante e, de diálogo necessário com o aluno e de busca e aprofundamento teóricos em materiais próprios e mesmo da biblioteca da escola e internet como formas de trabalhar na “atualização” de perfis históricos, por exemplo, da Wikipédia, demonstra certo despreparo por parte dos professores e, insegurança frente as possibilidades de questionamento constante de seu saber, acadêmico e, que pensava e sentia-se, formado.

O que impõe desafios que exigem desacomodar em sala de aula, tanto a professores, quanto a alunos.

Ainda a esse respeito, a título de sugestão, poderá o professor, e com o auxílio da turma, adentrar a portais de museus, do renomado e internacional Louvre: <<https://www.louvre.fr/>> a outros, arquivos de jornais, grandes ou pequenos, há muitos e, o d'O Estado de São Paulo é uma possibilidade: <<https://acervo.estadao.com.br/>>, realizar pesquisas em bancos de fotografias e imagens, como no <<https://thephotographersgallery.org.uk>> e a espaços mais visuais já que a geração atual assim padece deste aspecto, de acesso a gibis, como o Tex <<https://www.sergiobonelli.it/sezioni/10/tex>>, entre infinitas possibilidades, aqui de forma rudimentar, apenas se demonstra que há locais culturais, e aqui alargando o que se possa assim considerar, dependendo de professores e alunos.

Porém, tais investidas e aventuras aos terrenos às vezes inóspitos da internet, por isso a necessidade de atenção constante do professor ao que se “acessa”, exigirá maior contribuição no sentido de colaboração e cooperação na proposta pedagógica do professor e da reação, espera-se, positiva, por parte de alunos, que deverão sair da condição de “(...) participantes passivos da instrução que é oferecida a eles para participantes ativos” (ANDRADE, SOUZA, 2016, p. 10).

Reis (2005) é duro ao expor que, pelo que se entende de seu escrito, em geral os professores de História “comem pó de giz e arrotam microchip”, pela panaceia que os órgãos públicos fazem com os instrumentos tecnológicos² e, também, por, em geral passar em sala um filme considerado histórico sem se considerar que ele próprio é uma construção histórica, assim

² Segundo o autor, faz-se “(...) a informatização das unidades escolares, sem preparar os profissionais e adequar os espaços para seu uso” (REIS, 2005, p. 4).

(...) o uso de tais linguagens ou tecnologias no ensino possui muito mais limites do que possibilidades concretas de influir decisivamente em uma mudança substancial para o ensino de História. Ao contrário, seu uso incorreto pode significar mais uma amarra ao trabalho docente, nas atuais condições em que é feito (REIS, 2005).

No entanto, Rodrigues (2016) em relato de experiência positiva de ensino híbrido com a disciplina de História, Rodrigues (2016) expõe que, mesmo ao inovar com esta metodologia procurou manter cerca de 15% do tempo semanal para aulas expositivas, pois segundo o autor

O uso da tecnologia, portanto, não elimina a necessidade da aula expositiva e do exercício de um papel orientador norteador da experiência dos alunos por parte do professor, independente da escolha por um modelo alternativo de ação prática em sala de aula (RODRIGUES, 2016, p. 35).

E que não se cultive mais a ilusão de que o professor “moderno” ou “tecnológico” (como às vezes se rotula nas escolas aqueles que buscam se atualizar e se valer de ferramentas que possam facilitar e estimular o desenvolvimento da aprendizagem em sala de aula) e que adota a tecnologia em sua metodologia de ensino para poupar tempo ou ter menos trabalho, como se argumenta, ao contrário, exige esforço maior na preparação e o conhecimento destas ferramentas novas, que vão além de mera exposição a quadro e giz.

Então, da realidade paralela das crianças e adolescentes, uma geração digital e a dos professores de História, alguns deles ainda de forma analógica, há uma distância a se considerar e, os primeiros são bloqueados, cotidianamente em seus anseios e curiosidades.

Então o que o professor interessado na aderência de tecnologias em sala de aula pode fazer é potencializar essas ações, obviamente, com o apoio dos alunos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se trazer reflexões que só foram propiciadas pelo estar em sala e o vivenciar a realidade escolar, a indisciplina dos alunos, a sobrecarga de trabalho e a pouca valorização salarial da categoria, as condições muitas vezes ineficientes para adequar-se a nosso tempo e para se valer de ferramentas que possam favorecer e estimular o desabrochar da aprendizagem dos alunos, ansiosos e curiosos que estão

e, fazem uso constante de seus celulares, também desejam mudanças na relação professor-aluno e na forma como as aulas são trabalhadas.

Necessariamente a postura exige abertura do professor, mesmo a ciência de que seu saber que, se antes mais restrito, hoje está aberto ao questionamento diário quando alunos acessam o celular, se interessados na própria aprendizagem. Quando o fazem mesmo sem o professor saber ou perceber dada a dinamicidade e atenção exigidas no cotidiano da sala de aula, e se valem de portais ou ferramentas que agilizam a procura de respostas, que é uma realidade de uma geração inquieta e, que perdeu, geralmente, a disciplina de estudos que antes nos era suficiente, a paciência e o uso de materiais, diria, analógicos, pois de outro tempo.

É no encontro destas diferentes temporalidades da sala, que o professor, se atento e interessado que o seu aluno aprenda e, ele próprio continue seu processo de autoformação³ sempre aberto, que poderão render perspectivas que estimulam a autogestão da busca do conhecimento a partir das potencialidades da internet em associação aos materiais já utilizados em seu portfólio de possibilidades didáticas e de destrave daquilo que se deseja acessar, com a esperada criticidade do professor de História, se desligado de questões mais ideológicas e se atentar a vida de hoje, das necessidades educacionais de seus alunos, mas não alheio as transformações societárias que, exigem também postura política, sendo óbvia, até na escolha deste caminho.

Portanto, os desafios são muitos e, há uma infinidade de possibilidades para a busca de meios que possam facilitar a vida de professor e aluno, em benefício da educação e da sociedade. Mas para isso a necessidade de análise e pesquisa mais apurada talvez desvele e mostre mais do que a presente escrita, ainda introdutória, mas preche de inquietações deste, na aposta que a são a de muitos colegas.

O ensino híbrido ou com o uso em tempo parcial da internet em sala de aula, mesmo a partir os próprios celulares dos alunos, é uma possibilidade, nas escolas com falta de espaço adequado. Mas para isso se deve levar à risca a ideia de que “(...) a curiosidade faz com que a experiência do mundo e de nós mesmos aumente quanto mais perguntamos se a curiosidade nos ajuda a crescer” (MANGUEL, 2016, p. 41).

³ Autoformar-se é a perspectiva que não se encerra na mera formação institucional, por exemplo, a graduação apenas e, pauta-se pela busca constante por novas informações e consequentemente conhecimento, em perspectiva aberta e não doutrinária.

Assim sendo, e se for o desejável na proposta pedagógica do professor de História e mesmo do estabelecimento de ensino, e é importante certa correspondência e sintonia nisso, o ensinar passa a ser visto "(...) como tarefa não apenas embutida no aprender, mas perfilada em si, com relação a aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador" (FREIRE, 1996, p. 13).

4. REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Maria do C. F. de; SOUZA, Pricila R. de. Modelos de rotação do ensino híbrido: estações de trabalho e sala de aula invertida. *E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial*, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 3-16, 2016.
- BIGGS, John. *Calidad del aprendizaje universitario*. Trad. Pablo Manzano. 2ª ed. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, 2006.
- CERRI, Luiz F. Didática da história: uma leitura teórica sobre a história na prática. *Revista de História Regional*, Ponta Grossa, vol. 15, n. 2, p. 264-278, inverno, 2010.
- DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação*. 19ª ed., 1ª reimpr. Petrópolis: Vozes, 2014.
- DEMO, Pedro. *Mudar a mudança: lições da internet generativa*. Curitiba: Ibpex, 2011.
- DEMO, Pedro. *Professor, autor*. São Carlos: Alfabeta Editora, 2008.
- FONSECA, Thais N. de L. e. *História & ensino de história*. 2ª ed., 1ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- HAMIVKA, Adriana. Erro como virtude: destruição relativa na aquisição do conhecimento e o convívio com a incerteza no ensino formal. *CEM Cultura, Espaço & Memória*, Porto, n. 9, p. 343-355, 2018.
- JAPPE, Anselm. *Crédito à morte: a decomposição do capitalismo e suas críticas*. Trad. Robson J. F. de Oliveira. São Paulo: Hedra, 2013.
- JOUTARD, Philippe. Desafios à história oral do século XXI. Trad. Paulo M. Garchet. In: FERREIRA, Marieta de M.; FERNANDES, Tania M.; ALBERTI, Verena. (Orgs.). *História oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/ Casa de Oswaldo Cruz/ CPDOC - Fundação Getúlio Vargas, 2000, p. 31-45.

KRISHNAMURTI, Jiddu. *Ensinar e aprender*. Trad. Marina B. Machado. Rio de Janeiro: Instituto Cultural Krishnamurti, 1980a.

KRISHNAMURTI, Jiddu. *Novos roteiros em educação: conferências, com perguntas e respostas, realizadas em Rajghat-Banaras, Índia, no ano de 1952*. Trad. Hugo Veloso. 2ª ed., rev. e melh. São Paulo: Editora Cultrix, 1980.

MANACORDA, Mario. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. Trad. Gaetano Lo Monaco. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora/ Autores Associados, 1989.

MANGUEL, Alberto. *Uma história natural da curiosidade*. Trad. Paulo Geiger. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. 5ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2016.

PAIVA, Vanilda. *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 7ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

REIS, Carlos E. dos. Ensino de História: comendo pó de giz e arrotando microship. In: *Anais do XXIII Simpósio Nacional de História - ANPUH*, 17 a 22 de julho, Londrina, UEL, 2005, p. 1-7. Disponível em: <https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548206372_3e13a8912214d4683730e06db8c77b7d.pdf>. Acesso em 21/07/2019.

RÉMOND, René. Uma história presente. In: RÉMOND, René (Org.). *Por uma história política*. Trad. Dora Rocha. 2ª ed., 6ª reimpr. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014, p. 13-36.

RODRIGUES, Eric F. *Tecnologia, inovação e ensino de História: o ensino híbrido e suas possibilidades*. Niterói: UFF, 2016. (Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de História).

SAVIANI, Demerval. *O lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação*. Campinas: Autores Associados, 2014.

STREECK, Wolfgang. *Tempo comprado: a crise adiada do capitalismo democrático*. Trad. Marian e Teresa Toldy. Coimbra: Actual, 2013.