



**PROFHISTÓRIA**

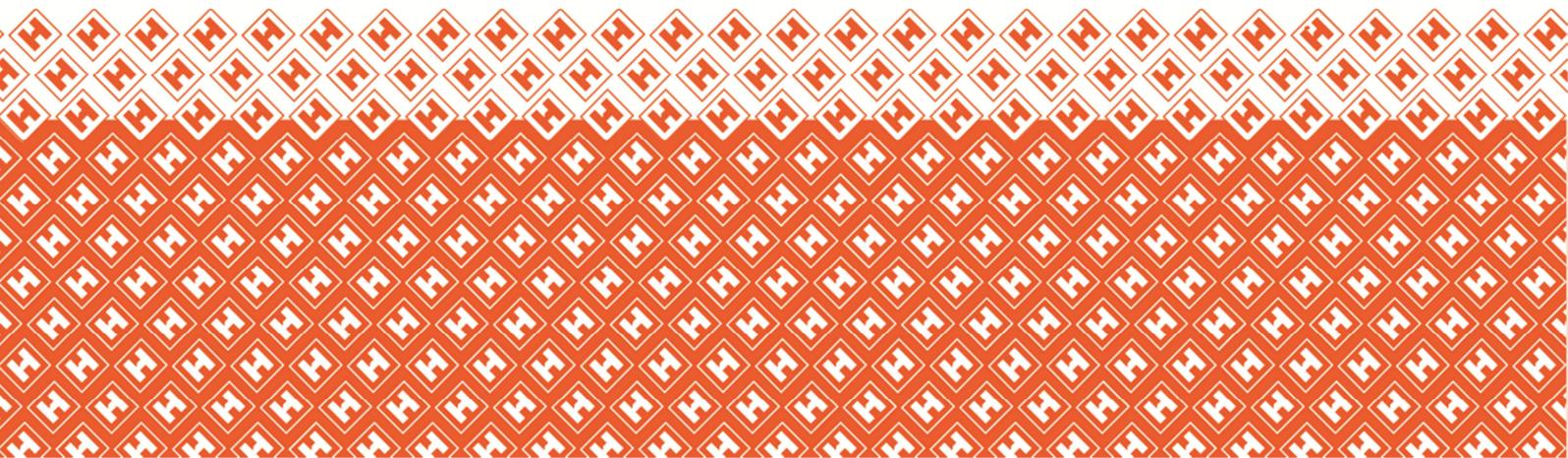
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

---

ÉDER DIAS DO NASCIMENTO

**A METODOLOGIA *WEBQUEST* NA  
AULA DE HISTÓRIA**

Universidade Estadual do Paraná – Unespar  
Dezembro / 2018



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA  
NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL – PROFHISTÓRIA**

**ÉDER DIAS DO NASCIMENTO**

**A METODOLOGIA *WEBQUEST* NA AULA DE HISTÓRIA**

**CAMPO MOURÃO – PR  
2018**

**ÉDER DIAS DO NASCIMENTO**



**A METODOLOGIA *WEBQUEST* NA AULA DE HISTÓRIA**

**UNESPAR**

Universidade Estadual do Paraná

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, nível de Mestrado Profissional, da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

**Área de Concentração:** Ensino de História

**Orientador:** Dr. Fábio André Hahn

**Coorientador:** Dr. Jorge Pagliarini Junior

**CAMPO MOURÃO – PR  
2018**

Ficha de identificação da obra elaborada pela Biblioteca  
UNESPAR/Campus de Campo Mourão

Nascimento, Éder Dias do  
N244m A metodologia *WebQuest* na aula de história / Éder Dias do Nascimento. -- Campo Mourão, PR : UNESPAR, 2018.  
128 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Fábio André Hahn; Coorientador: Dr. Jorge Pagliarini Junior  
Dissertação (mestrado) – UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná, Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, 2018.  
Área de Concentração: Ensino de História.

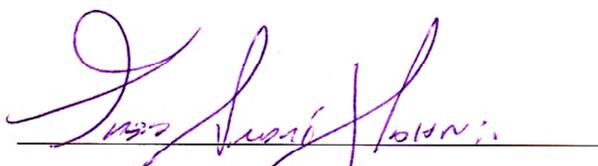
1. História-Estudo e Ensino. 2. Metodologia-Ensino. 3. Uso de Tecnologia. I. Hahn, Fábio André (orient.) II. Pagliarini Junior, Jorge (coorient.) III. Universidade Estadual do Paraná – Campus de Campo Mourão, PR. IV. PROFHISTÓRIA. V. UNESPAR. VI. Título.

CDD 21.ed. 907  
001.42  
371.33

ÉDER DIAS DO NASCIMENTO

**A METODOLOGIA WEBQUEST NA AULA DE HISTÓRIA**

**BANCA EXAMINADORA**



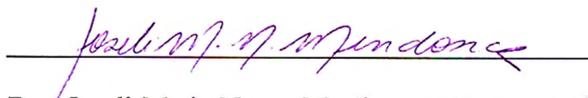
Dr. Fábio André Hahn (orientador) – Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória/Universidade Estadual do Paraná – Unespar, Campo Mourão



Dr. Jorge Pagliarini Junior (coorientador) – Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória/Universidade Estadual do Paraná – Unespar, Campo Mourão



Dr. Bruno Flávio Lontra Fagundes – Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória/Universidade Estadual do Paraná – Unespar, Campo Mourão



Dra. Joseli Maria Nunes Mendonça – Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória/Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba

Data de Aprovação

13/12/2018

Campo Mourão – PR

## DEDICATÓRIA

Para minha esposa, Adolores Sass Nascimento,  
com muito carinho.

## AGRADECIMENTOS

Deleita-te também no Senhor, e te concederá os desejos do teu coração. Entrega o teu caminho ao Senhor; confia nele, e o mais ele o fará. (Salmo, cap. 37, vers. 4-5).

Não poderia deixar de agradecer primeiramente a Deus, criador do universo, pela vida e oportunidade de realizar mais um sonho: o mestrado. Igualmente, por ter colocado em meio ao árduo caminho percorrido, diversos amigos, professores e familiares, sem os quais tudo seria bem mais difícil. Sou grato a cada um deles pela contribuição dada ao presente trabalho.

Ao professor Dr. Fábio André Hahn, por ter aceitado o desafio de ser meu orientador e pela sensibilidade de ouvir as minhas ideias e permitir que elas fossem registradas na presente dissertação. Nem todas as palavras seriam o suficiente para agradecer-lhe.

Ao professor Dr. Jorge Pagliarini Junior, meu coorientador, pelas dicas na banca de qualificação, que posteriormente me fizeram repensar os caminhos desta pesquisa. Do mesmo modo, agradeço pela participação na minha banca de defesa.

À professora Dra. Joseli Maria Nunes Mendonça, pelos conselhos sábios e pontuais durante a banca de qualificação e defesa desta pesquisa. É notória sua paixão pelas questões da escola pública.

Em especial, durante a fase de cumprimento dos créditos do curso, aos professores doutores que ministraram com maestria diversas disciplinas: Federico José Alvez Cavanna, Ricardo Tadeu Caires Silva, Michel Kobelinski, Ricardo Marques de Mello, Eulália Maria Aparecida de Moraes e Bruno Flávio Lontra Fagundes. Deste último, coordenador local do programa, nunca me esquecerei de uma fala. Espero que, ao ler estes agradecimentos, lembre-se dela: “É necessário abrir o coração quando se deseja fazer pesquisa”. O senhor estava certo! Também gostaria de agradecer-lhe pela contribuição durante a fase de qualificação e defesa desta investigação.

Meu amigo Luís Felipe Sanches, que eu conheci no PROFHISTÓRIA e com o qual compartilhei muitas angústias quanto à pesquisa, leitura dos textos e a rotina cansativa de trabalho em escolas públicas. Entre um lanche e outro, suas histórias de vida permitiam-me fugir momentaneamente das formalidades da vida acadêmica. Agradeço a Deus por sua amizade e desejo cultivá-la para sempre. De igual maneira, aos demais colegas de mestrado: Franciele Estancia Flach, Keila da Silva, Franciele Siqueira Miotto, Michele Perciliano,

Murilo de Almeida Brasil, Paulo Pereira, Renato César Ferreira e Viviane Heterich Hoefling Podolan.

Enfrentar a jornada da escola e da pós-graduação é um ato de heroísmo, sobretudo em um momento em que a história é alvo de inúmeros questionamentos quanto à importância de aprendê-la e, por outro lado, da tentativa de reduzir seu horizonte de análise a determinados interesses políticos e reacionários do presente. Ensinar a história neste contexto é sempre um ato de rebeldia. Sem esta atitude seria impossível fazer a diferença na vida dos estudantes. Minha admiração por todos os colegas de mestrado por também enfrentarem essa luta!

Sou semelhantemente grato a Daniel Fritsch e Luiz Antonio Vieira Martins, respectivamente diretores dos colégios estaduais do campo Sítio Boa Ventura e Natal Pontarolo, em que trabalho, pelo esforço dedicado à adequação dos horários para que eu pudesse ter um pouco mais de tranquilidade para estudar. Contribuição imprescindível, devido a omissão da Secretaria de Estado da Educação do Paraná em conceder afastamento aos professores integrantes de seu quadro efetivo para fins de estudo.

Aos professores Ademir Antonio Franco e Maristella Mildemberger Franco, meus amigos de longa data, por disponibilizarem suas turmas e pela receptividade com que fui acolhido em todas as etapas do estudo.

Ao seu Pedro, meu pai, e à dona Regina, minha mãe. Mesmo longe, os dois sempre torcem pelos meus projetos e sonhos.

Ao seu João, meu tio, presente de Deus na minha vida, pela grande insistência para que eu estudasse e pudesse colher hoje os frutos de uma semente plantada por ele há muitos anos.

Minha esposa, Adolores Sass Nascimento, que acompanhou todas as minhas inquietudes e privações de convívio familiar e social durante o período que possibilitou a escrita dessa dissertação de mestrado. Ao suportar pacientemente as tantas madrugadas entregues ao presente trabalho, em que, rasgando o silêncio da noite, ouvia-se apenas o tilintar dos meus dedos no teclado do computador, ou, ainda, sempre a primeira pessoa a ler todo e qualquer um dos meus escritos. Por isso e tantos outros momentos indescritíveis, esta dissertação de mestrado é da mesma maneira dela.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pela concessão de bolsa de pesquisa na reta final do trabalho.

Por fim, aos estudantes que participaram de todas as etapas deste estudo.

P.S.: Mesmo que eles ainda sejam muito novos para compreender a dureza de uma dissertação de mestrado, agradeço à Amanda Hadassa e Arthur Daniel, meus sobrinhos. Enquanto este tio pesquisador e meio chato se dedicava a este trabalho, inúmeras vezes seu maior conforto foi ouvir suas gargalhadas e brincadeiras pelo quintal da casa, mostrando-lhe sempre um dos lados mais belos da vida, ou seja, seus momentos simples, cotidianos e inigualáveis. Vocês são preciosos pra mim!

Toda aprendizagem em todos os tempos é mediada pelas tecnologias disponíveis (KENSKI, 2003, p. 3).

## RESUMO

NASCIMENTO, Éder Dias do. **A metodologia *WebQuest* na aula de história**. 128 f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – Mestrado Profissional. Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão. Campo Mourão, 2018.

Com enfoque no uso escolar da internet, esta dissertação investigou as contribuições da metodologia *WebQuest* para o ensino de história analisando as produções de estudantes do ensino médio e fundamental. A base teórico-metodológica foi o conceito de competência narrativa, que diz respeito à forma de tratamento do saber histórico. O estudo se dividiu em três etapas: (1) elaboração de recurso educativo sobre a escravidão no estado do Paraná; (2) aplicação de um questionário com uso da plataforma *survey monkey* e (3) implementação do material produzido na escola selecionada para a pesquisa. A *WebQuest* mostrou-se uma metodologia exequível; contudo, quanto a alguns elementos qualitativos das produções estudantis analisadas, os resultados não foram como esperado. De modo efetivo, ficou evidente que a metodologia *WebQuest* deve ser pensada a partir de propostas que considerem as especificidades do conhecimento produzido na disciplina de história e dos estudantes a quem ela se dirige. Após tais reflexões, como produto final desta dissertação, a *WebQuest* aplicada na terceira etapa foi reformulada e ficará disponível como sugestão de atividade a ser desenvolvida com estudantes da educação básica.

**Palavras-chave:** Ensino de história, metodologia *WebQuest*, uso da internet.

## **ABSTRACT**

Focusing on school use of the Internet, this dissertation has investigated the contributions of the WebQuest methodology for the teaching of history by analyzing the productions of junior high and high school students. The theoretical-methodological basis was the concept of narrative competence, which concerns how historical knowledge is treated. The study was conducted in three phases: (1) elaboration of an educational resource on slavery in the state of Paraná (Brazil); (2) application of a questionnaire using the survey monkey platform, and (3) implementation of the material produced in the school selected for research. WebQuest has proven to be a feasible methodology; however, the results were not as expected regarding some qualitative elements of the analyzed student productions. It has become evident that the WebQuest methodology should be considered based on proposals that consider the specificities of both the knowledge in the discipline of history and the students to whom it is directed. After such reflections, as the final product of this dissertation, the WebQuest applied in the third phase of this research was reformulated and will be available as a suggestion of activity to be developed with junior high and high school students.

**Keywords:** History teaching, WebQuest methodology, Internet usage.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Paraná Digital/Colégio Estadual Adonis Morski – EFMP .....	23
Figura 2 – Plataforma <i>Survey Monkey</i> .....	37
Figura 3 – Site “Detetives do Passado” .....	57
Figura 4 - Site “Janela para a História” .....	58
Figura 5 - Abel Sérgio de Oliveira .....	60
Figura 6 – Apresentação do caso/site “ Janelas Para História” .....	61
Figura 7 - Apresentação da tarefa /site “ Janelas Para História” .....	61
Figura 8 - Trabalho escravo no Rio de Janeiro .....	62
Figura 9 – Apresentação da Pista 1/site “ Janelas Para História” .....	63
Figura 10 - Trabalho escravo nas fazendas de gado.....	63
Figura 11- Apresentação da Pista 2/site “ Janelas Para História” .....	65
Figura 12 – Caminho de Viamão .....	65
Figura 13 - Apresentação da Pista 3/site “ Janelas Para História” .....	66
Figura 14 – Tráfico interprovincial .....	67
Figura 15 - Apresentação da avaliação /site “ Janelas Para História” .....	69
Figura 16 - Apresentação da conclusão /site “ Janelas Para História” .....	69
Figura 17 - Informações adicionais /site “ Janelas Para História” .....	70
Figura 18 – Portal/ Colégio Estadual Adonis Morski – EFMP .....	80
Figura 19 - Localização de Boa Ventura de São Roque .....	81

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1– Divisão das pesquisas de mestrado por área.....	54
Tabela 2 – Escravos nas fazendas do Paraná (1818).....	64
Tabela 3– Critérios de avaliação dos estudantes .....	68
Tabela 4 – Participantes da pesquisa .....	79

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1– Tipologias de tarefas.....	31
Quadro 2 – Instrumento de análise .....	39
Quadro 3 - Título das produções dos estudantes .....	101
Quadro 4 - Marcadores Temporais .....	102

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Respostas da turma A1 sobre a escravidão no Paraná .....	72
Gráfico 2 - Área de Residência.....	82
Gráfico 3 - Acesso a internet na residência .....	83
Gráfico 4- Uso do laboratório de informática .....	83
Gráfico 5 - Recursos mais utilizados para acesso à internet .....	84
Gráfico 6 - Uso da internet sem finalidade de estudo .....	85
Gráfico 7 - Importância da internet para aprender história - Grupo 2-M+2-K .....	86
Gráfico 8 - Importância da internet para aprender história - Grupo 8-X+8-H.....	86
Gráfico 9 - Interesse no uso da internet para aprender história - Grupo 2-M+2-K .....	87
Gráfico 10 - Interesse no uso da internet para aprender história - Grupo 8-X+8-H.....	87
Gráfico 11 - Importância de estudar história para a sua vida - Grupo 2-M+2-K .....	88
Gráfico 12 - Importância de estudar história para a sua vida - Grupo 8-X+8-H.....	88

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	18
<b>CAPÍTULO 1: AS TECNOLOGIAS E A REALIDADE ESCOLAR .....</b>	<b>22</b>
1.1 Aproximações com o ensino de história .....	26
1.2 A metodologia <i>WebQuest</i> .....	28
1.3 Interloquções com a metodologia <i>WebQuest</i> .....	32
1.4 Procedimentos metodológicos .....	36
<b>CAPÍTULO 2: ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA EM TEMPOS DE INTERNET .....</b>	<b>42</b>
2.1 As tecnologias e o trabalho do historiador .....	45
2.2 Os nativos digitais .....	49
<b>CAPÍTULO 3: A METODOLOGIA <i>WEBQUEST</i> E O ENSINO DE HISTÓRIA.....</b>	<b>53</b>
3.1 A <i>WebQuest</i> do estudo.....	59
3.2 O tema escravidão negra no Paraná.....	70
3.3 Notas sobre o produto educacional.....	76
<b>CAPÍTULO 4: A METODOLOGIA <i>WEBQUEST</i> NA AULA DE HISTÓRIA.....</b>	<b>79</b>
4.1 O estabelecimento de ensino e os sujeitos pesquisados .....	79
4.1.1 Uso e acesso à internet .....	81
4.1.2 O uso da internet para aprender história .....	86
4.2 Implementação da <i>WebQuest</i> do estudo .....	89
4.2.1 Uso das informações para desenvolver a tarefa .....	94
4.2.2 Síntese dos resultados.....	105
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>106</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>121</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>125</b>

## INTRODUÇÃO

O que é necessário para que os nossos estudantes aprendam história? A inquietação gerada por esta pergunta inspirou o conjunto de reflexões que me trouxeram a presente pesquisa. Na qual desenvolvi um estudo sobre as contribuições da metodologia de navegação orientada *WebQuest*<sup>1</sup> ao processo de construção do conhecimento histórico.

A metodologia aqui estudada é um tipo de exercício orientado<sup>2</sup> com enfoque na utilização da internet. Em meio as suas particularidades, está o trabalho com situações-problema a serem desveladas de modo colaborativo pelos estudantes e que podem resultar em infinitas possibilidades de produção escolar<sup>3</sup>.

Criada há mais de 20 anos pelo pesquisador estadunidense Bernie Dodge<sup>4</sup>, em seu formato tradicional, esta metodologia possui quatro elementos: introdução, tarefa, processo e avaliação (DODGE, 1996, p. 1-2).

Nada obstante, apesar dessas informações darem uma orientação preliminar aos leitores acerca do meu objeto de pesquisa, cabe delimitar mais adequadamente a problemática investigada. Por este caminho, iniciarei por uma afirmativa contextual: toda escola possui uma *história documentada* e uma *história não documentada* (ROCKWELL; EZPELETA, 2007, p. 133-135). Na primeira está sua vida burocrática: as leis, os decretos, as diretrizes e normatizações disciplinadoras. Na outra, as práticas, sentimentos, percepções, acomodatamentos, enfim, seus expedientes não burocráticos. Duas Esferas cujo funcionamento e a historicidade também englobam os diferenciados usos e dilemas decorrentes das tecnologias na cultura escolar<sup>5</sup>. Dentre os quais surgem impasses do tipo proibir ou liberar os celulares; utilizar ou não a calculadora em sala de aula; liberar a senha do *wi-fi* ou restringi-

---

<sup>1</sup> Para Silvia Maria Manfredi, “etimologicamente, em referência a sua origem grega, a palavra metodologia advém de *methodos*, que significa META (objetivo, finalidade) e HODOS (caminho, intermediação), isto é, caminho para se atingir um objetivo. Por sua vez, LOGIA quer dizer “conhecimento, estudo”. Assim, metodologia significaria “o estudo dos métodos, dos caminhos a percorrer, tendo em vista o alcance de uma meta, objetivo ou finalidade” (1993, s/p). No ensino “seria, então, o estudo das diferentes trajetórias traçadas/planejadas e vivenciadas pelos educadores para orientar/direcionar o processo de ensino-aprendizagem em função de certos objetivos ou fins educativo-formativos” (*idem*, 1993, s/p). Neste contexto, diante de tais discussões, entendo que a *WebQuest* insere este trabalho numa dualidade entre dois juízos que perpassam todas as suas páginas, já que em alguns momentos é abordada seguindo a acepção de Manfredi, como parte dos debates incorporados às reflexões acerca do “fazer” no ensino de história, e em outros, num caráter mais restritivo, como simplesmente um produto educacional.

<sup>2</sup> Um dos sites no quais se pode observar algumas *WebQuests* produzidas para várias disciplinas escolares, inclusive a história, é o da empresa portuguesa Inovar. Neste endereço virtual: [http://www.inovar.pt/cre/phpwebquest/procesa\\_index\\_todas.php](http://www.inovar.pt/cre/phpwebquest/procesa_index_todas.php).

<sup>3</sup> Podem ser textos, vídeos, peças de teatro, paródias etc.

<sup>4</sup> A criação da metodologia *WebQuest* também contou com a colaboração de um ex-discente de graduação de Dodge, chamado Tom March.

<sup>5</sup> Segundo Dominique Julia, cultura escolar é o “conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um processo de práticas que permitem a transmissão dos conhecimentos” (2001, p. 10).

la, notadamente são situações cotidianas colocadas à escola pelo novo contexto tecnológico destas primeiras décadas do século XXI. Como consequência, entender os desdobramentos dos recursos tecnológicos nas várias disciplinas do currículo escolar é um objeto com inúmeras faces a serem exploradas.

No ensino de história, apesar dos avanços nas práticas e discussões acadêmicas dos últimos anos, a produção sobre as novas tecnologias<sup>6</sup> ainda é pouco expressiva. Por conta disso, são notórias as tentativas de preenchimento das lacunas existentes, em muitos casos, empreendidas por professores da educação básica, que buscam desenvolver investigações de doutorado e mestrado. E como reflexo deste quadro, nas tramas de uma história documentada e não documentada das tecnologias no espaço escolar, novas perspectivas de trabalho começam a ser experimentadas.

Contudo, compreender e avaliar a contribuição do uso de recursos tecnológicos para a disciplina de história se impõe como um grande desafio, principalmente no âmbito de aplicação de novas formas de ensinar.

A urgência de refletir sobre esse desafio explica o interesse demonstrado neste estudo pela metodologia de navegação orientada<sup>7</sup> *WebQuest*, iniciativa inserida no conjunto de preocupações da linha de pesquisa *Linguagens e narrativas históricas: produção e difusão* do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História- PROFHISTÓRIA, que abrange investigações sobre os diferentes suportes de difusão científica da história e a produção de materiais educativos.

Meu objetivo foi, em face deste quadro, a partir da análise das produções dos estudantes desenvolvidas com o uso da metodologia de navegação orientada *WebQuest*, compreender aspectos relacionados ao processo de resolução da tarefa a eles proposta. Mais especificamente, orientando-me por elementos relacionados à competência narrativa na disciplina de história. Especificidade lidada a forma como os sujeitos interagem e utilizam o saber histórico.

Para tanto, desenvolvi<sup>8</sup> uma *WebQuest* sobre a escravidão no Paraná. E ao

---

<sup>6</sup> Vani Moreira Kenski destaca: o “conceito de novas tecnologias é variável e contextual”; por conta disso, existem algumas confusões interpretativas ou delimitações conceituais imprecisas sobre elas. Para ela as “novas tecnologias” são resultado dos processos e avanços do conhecimento da eletrônica, microeletrônica e das telecomunicações, em si caracterizadas pela sua condição sempre evolutiva e também pelo fato de possuírem uma base imaterial que vai além da corporeidade de máquinas e equipamentos, pois seu “principal espaço de ação é virtual e a sua principal matéria-prima é a informação” (2012, p. 25).

<sup>7</sup> Entendo que a navegação orientada configure-se como uma tentativa sistemática de interação e acesso à informação dispersa no ciberespaço, a partir de quadro de procedimentos educacionais metodologicamente controlados.

<sup>8</sup> A *WebQuest* foi desenvolvida sob a supervisão do professor Dr. Fábio André Hahn, também orientador da presente pesquisa.

empreender a análise dos resultados de sua aplicação, o diálogo com as ideias de Sant *et al.*, expressas no seu artigo “Cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la Historia?” (2014) possibilitou compor o instrumento empregado para analisar os trabalhos produzidos pelos estudantes. A partir do qual, adotei uma perspectiva de comparação<sup>9</sup> entre as referidas produções e o enredo da *WebQuest* aplicada, que me permitiu perceber padrões de tratamento das informações.

Logo, ao escolher este caminho, eu parto do pressuposto de que a metodologia *WebQuest* possibilita uma relação entre estudantes e conteúdo ensinado por meio do estímulo ao trabalho colaborativo e autônomo em uma dinâmica que configura uma forma específica de produzir o conhecimento escolar.

Ao tentar compreendê-la, dois objetivos específicos foram estabelecidos:

1. Entender como os estudantes desenvolvem o percurso proposto pela *WebQuest* do estudo;
2. Avaliar possíveis limites e possibilidades da metodologia estudada na disciplina de história;

Nestes termos, a pesquisa foi desenvolvida com um grupo de 85 estudantes matriculados no 8º ano do Ensino Fundamental e 2º ano do Ensino Médio, de quatro turmas do Colégio Estadual Adonis Morski – EFMP (CEAM<sup>10</sup>), estabelecimento de ensino público da cidade de Boa Ventura de São Roque, Paraná.

Para fins de organizar a discussão proposta, este trabalho contém quatro capítulos. No primeiro, **As tecnologias e a realidade escolar**, busca-se abranger a problemática investigada a partir da observação de um contexto mais específico que envolve o pesquisador, a realidade escolar e o objeto de pesquisa – a metodologia *WebQuest*.

O segundo capítulo intitula-se **Ensinar e aprender história em tempos de internet** e tem como objetivo pontuar aspectos relevantes para pensar a produção do conhecimento histórico na internet. Nele, como resultante das reflexões desenvolvidas, meu olhar se volta para pontuar algumas implicações da tecnologia para o trabalho do historiador, principalmente,

---

<sup>9</sup> Ao aplicar um olhar que denomino de “comparativo”, inspiro-me na pesquisa desenvolvida por Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd para sua tese de doutoramento em educação. Nela, entre os procedimentos empregados, a pesquisadora buscou compreender elementos estruturantes da narrativa de professores e estudantes, comparando-os com a narrativa dos materiais didáticos (2009, p. 62).

<sup>10</sup> Abreviatura adotada doravante.

na educação básica.

No terceiro capítulo, **A metodologia *WebQuest* e o ensino de história**, as discussões dirigem-se à metodologia citada e às iniciativas para seu uso no campo da história escolar. Também apresento a *WebQuest* desenvolvida para a presente investigação com uma breve discussão sobre a sua temática: a escravidão no Paraná.

No quarto e último capítulo, **A metodologia *WebQuest* na aula de história**, apresento os resultados da implementação da *WebQuest* produzida. Para o debate, são levantadas informações para caracterizar o perfil dos estudantes quanto ao uso da internet e do estabelecimento de ensino onde a pesquisa foi realizada.

Embora esta pesquisa tenha avançado em relação às diversas reflexões acima anunciadas, os resultados mais gerais para as indagações inicialmente apresentadas não foram tão positivos como se esperava.

De tal modo, termino essa investigação com inúmeras inquietações, principalmente, quanto aos caminhos para formulação de uma “boa” *WebQuest* para aula de história. Em razão delas, apresento uma *WebQuest* reformulada<sup>11</sup> como produto final dessa dissertação de mestrado.

---

<sup>11</sup> A *WebQuest* reformulada de que fala o texto resulta das adequações feitas a partir dos dados e análises decorrentes da aplicação da *WebQuest* e dos resultados que foram registrados nas considerações finais dessa dissertação de mestrado.

## CAPÍTULO 1

### AS TECNOLOGIAS E A REALIDADE ESCOLAR

Entre 2006 e 2012, fui funcionário efetivo (QFEB<sup>12</sup>) da Secretária de Estado da Educação do Paraná (SEED), período no qual comecei a trabalhar no CEAM, na pequena e pacata cidade interiorana de Boa Ventura de São Roque/PR. Era responsável pelo laboratório de informática, onde uma de minhas incumbências era fazer manutenções básicas nos computadores, organizar o agendamento do espaço e, quando necessário e solicitado, auxiliar os professores e estudantes nas atividades pedagógicas desenvolvidas ali.

No ano de 2007, por conta dos reflexos de uma política estadual voltada à renovação do acervo técnico dos laboratórios de informática na microrregião de Pitanga<sup>13</sup>, vários estabelecimentos de ensino receberam o Programa Paraná Digital<sup>14</sup>, entre os quais o CEAM. Lembro-me do trabalho dos técnicos a perfurar as paredes, instalar as estruturas metálicas, passar as fiações elétricas e da internet. E no final, a instalação dos componentes do servidor e a ativação do seu sistema operacional pela primeira vez.

Neste estabelecimento de ensino, a existência de um almoxarifado cheio de computadores inoperantes do Programa Nacional de Tecnologia Informacional (PROINFO) denunciava determinado sucateamento tecnológico. Segundo Maria Ivete Basniak, o Programa Paraná Digital mudou realidades como essa em várias escolas paranaenses (2014, p. 168). Na visão da autora, entre os principais fatores relacionados ao surgimento dessa iniciativa estava o descontentamento dos educadores com as ações do governo anterior (JAIME LERNER/1999-2003), a mudança de pessoas em posições importantes na Secretaria de Estado de Educação (SEED) e a aplicação de recursos advindos de empréstimos adquiridos com órgãos internacionais (BASNIAK, 2014, p. 8).

A instalação do Programa Paraná Digital foi acompanhada de expectativas, e a chegada de conjuntos novos de mesas e cadeiras digitadoras reforçava a sensação de que uma nova página fora aberta. No meu caso foi mais do que isso, pois na época eu era um jovem de 20 anos, e o interesse pela tecnologia me levava a ver o laboratório como um espaço de trabalho bem mais atraente do que a secretaria e a biblioteca da escola, porque nos computadores havia o fascínio de tentar decifrá-los.

---

<sup>12</sup> Quadro de Funcionários da Educação Básica. As atribuições de concurso do cargo incluem a possibilidade de atuação na secretaria da escola, na biblioteca ou no laboratório de informática.

<sup>13</sup> A microrregião de Pitanga é formada pelos municípios de Boa Ventura de São Roque, Laranjal, Mato Rico, Palmital, Santa Maria do Oeste e Pitanga.

<sup>14</sup> Era um programa, em termos de governo estadual, que previa a inserção de novo acervo de computadores tanto para laboratórios de informática quanto secretarias das escolas.



**Figura 1-** Paraná Digital/Colégio Estadual Adonis Morski – EFMP  
Fonte: Arquivo pessoal (2018).

Em termos de organização, como pode ser observado na imagem acima, o Programa Paraná Digital utilizava o esquema de multiterminal *four head*. Trata-se de um sistema caracterizado pela conexão de quatro monitores e seus respectivos mouses e teclados conectados a uma única CPU. Entre os objetivos da sua criação, disponibilizada em fontes oficiais do governo, estava “a melhoria da qualidade da educação básica por meio do uso adequado das novas tecnologias da informação e da comunicação” (PARANÁ, 2010, p. 11). Curiosamente, o fato de empregar um sistema operacional baseado no software livre chamado *GNU/Linux*<sup>15</sup> “fez com que os professores, mesmo aqueles que tinham conhecimento básico em informática, julgassem o sistema complicado e apresentassem maior resistência ao seu uso” (BASNIAK, 2014, p. 20), muitas vezes devido à necessidade de aprender/reaprender a copiar, colar, editar as apresentações de PowerPoint, baixar os vídeos e lidar com os formatos requeridos pela Tv Pendrive. Também, em especial nos primeiros meses de uso do Programa Paraná Digital, a dificuldade se deveu pela necessidade de trabalho com o Portal Dia a Dia Educação, criado em 2003, que passou a ser um complemento do novo laboratório, um site onde os professores poderiam compartilhar experiências, acessar materiais pedagógicos diversificados e enriquecer sua prática de ensino.

Porém, em relação ao download de alguns materiais, principalmente vídeos, desse portal e de outros sites, no CEAM muitos docentes preferiam fazê-lo em espaços alternativos, como em casa ou em uma lan house, por conta da lentidão da internet do laboratório –

<sup>15</sup> Trata-se de um tipo de software livre.

problema que demorou a ser amenizado – ou da falta de tempo devido à fragmentação do horário de preparo das aulas. Por vezes, isso também ocorria porque o laboratório era distante da sala dos educadores. Excetuadas essas circunstâncias, quando os professores utilizavam o Programa Paraná Digital, o conjunto de ações seguia uma agenda bastante restrita à digitação e à impressão de avaliações, pesquisa em sites diversos e consulta ao e-mail institucional ou realização de cursos em plataformas on-line.

No tocante ao uso da internet com os alunos, a seguinte cena, com poucas variações, era recorrente: entrava o professor e em seguida, seus alunos; nas turmas maiores, alguns deles travavam uma “batalha” pelas cadeiras vagas ou por uma posição estratégica próxima de um amigo mais querido. Fixadas as posições, digitar o *login* e a senha era questão de menor complexidade; não demorava muito, a página do Google estava aberta como de costume e na mente de muitos começava a tentação de abrir outros conteúdos, quando não estivessem sendo vigiados por algum adulto. Por conta da necessidade de aproveitar o tempo, vários professores ficavam atentos aos sites acessados por seus alunos e logo repreendiam severamente aqueles que estavam acessando informações sobre a final do campeonato brasileiro de futebol ou qualquer outro tipo de futilidade, sem ligação com a aula. No outro extremo desse comportamento, também havia os docentes que, manifestando total confiança nos estudantes, lhes permitiam fazer suas pesquisas sem muita cobrança ou parâmetros preestabelecidos, caminho que nem sempre garantia bons resultados.

Contudo, nos dois casos – é sempre bom registrar – os computadores frequentemente eram empregados como recurso de fixação dos conteúdos ensinados em atividades em que o papel do aluno era localizar, copiar e sistematizar as informações para, em seguida, entregá-las na forma de trabalhos manuscritos. Fora o estímulo gerado pelo uso da máquina, tal modelo não deixava de camuflar uma realidade óbvia e nem sempre problematizada pelos próprios docentes, de que os estudantes poderiam executar a mesma tarefa com o uso de um livro impresso ou outro tipo de recurso. Afinal, a única novidade referia-se ao computador e não à forma de aprender por meio dele, pois localizar as informações e copiá-las da mesma maneira como era feito com as antigas enciclopédias dava apenas uma roupagem tecnológica às muitas práticas antigas.

Nessa cena, questões da seguinte envergadura ora ou outra eram feitas pelos estudantes aos seus professores: “Em qual destes sites eu entro primeiro?”, “Qual o tema da pesquisa?”, “Teremos que ler todos esses textos?”, “De que ponto eu começo a copiar?”. Tais perguntas demonstravam o quão difícil é para as crianças e adolescentes digerir a infinidade de informações dispersas pelo ciberespaço, sobretudo quando cobrados a incorporar e

reproduzir os raciocínios e conceitos das diferentes disciplinas escolares.

No final da década de 1990, já dizia José Armando Valente: “o uso inteligente do computador na educação é justamente aquele que tenta provocar mudanças na abordagem pedagógica vigente” (1997, p. 1). Passados mais de 20 anos, a fala do autor permanece atual. De certo modo, esse uso inteligente ressaltado por ele não é aquele ligado à percepção das tecnologias aplicadas à educação unicamente como “técnicas de ensino”<sup>16</sup>, ou seja, corroborando a ideia de ferramenta educacional, ou, como pontua Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, mais especificamente acerca do laboratório de informática escolar, “estratégias para preencher ausências de professores ou como recursos para tornar as aulas menos enfadonhas” (2002, p. 64).

Há, no entanto, a necessidade de destacar que os investimentos em laboratórios de informática com computadores de última geração, apesar de necessários, podem vender a ilusão de que, só pelo fato de tê-los, garantir-se-ia uma educação de qualidade. Uma vez que passada a euforia gerada pela novidade e da exploração e reconhecimento dos novos recursos, a preocupação é pensar o quanto toda a parafernália tecnológica depositada no ambiente escolar pode servir para construção de aprendizagens significantes e centradas nas diferentes experiências dos sujeitos.

Tal raciocínio pode nos imbuir de elementos para uma reflexão sobre o processo em curso de “passagem” do antigo Programa Paraná Digital, hoje “totalmente” sucateado em alguns estabelecimentos de ensino, para o Programa Escola Conectada, que prevê a modernização do sistema de informática e da rede de internet das escolas públicas, e tem o diferencial de configurar-se, em alguns casos, num tipo de laboratório móvel utilizável com uma rede sem fio <sup>17</sup>.

Somada a essa gradativa difusão dos recursos da computação ubíqua<sup>18</sup>, de acordo

---

<sup>16</sup> Ao apresentar uma visão que considero complementar à de Valente, para Vera Maria Ferrão Candau, as palavras “tecnologia” e “educacional”, quando inseridas no mesmo enunciado, indicam um campo de aplicação em que os recursos tecnológicos devem ser moldados às necessidades da educação, e não o contrário (1979, p. 62). Neste contexto, a autora ainda faz uma distinção entre tecnologia “da” educação de tecnologia “na” educação. No seu entendimento, a tecnologia na educação está orientada para problemas de natureza técnica (equipamentos, mensagens, etc.) das informações transmitidas, sem questionar necessariamente a validade dos conteúdos transmitidos. Por outro lado, a tecnologia da educação, diz respeito ao uso da tecnologia para ampliação dos conhecimentos científicos e dos níveis de aprendizagem dos estudantes (DIEUZEIDE, 1970, *apud* CANDAU, 1979, p. 64).

<sup>17</sup> “Segundo Claudia Akel, coordenadora do programa, a iniciativa segue uma tendência que começou com os projetos “Conectados” e “Conectados 2.0”. Agora o governo pretende atuar na melhoria dos equipamentos físicos usados nas escolas e no investimento em novos recursos. O programa, coordenado pelo Instituto Fundepar, recebeu um investimento de R\$ 283 milhões, destinados à aquisição de computadores, notebooks, impressoras, projetores multimídia, laboratórios móveis e rede de internet sem fio para as escolas” (PARANÁ QUER MODERNIZAR, 2018).

<sup>18</sup> Recurso ubíquo, em síntese, diz respeito à internet sem fio.

com uma lógica bastante presente em outros espaços da sociedade – em especial nos comerciais e empresariais –, parece-me que a crescente fusão entre o espaço físico e o ciberespaço coloca para os profissionais da educação a complexidade de lidar com uma geração habituada a conectar-se à internet onde quer que esteja. Nestes termos, os modernos celulares e a maneira como os estudantes os utilizam para acessar o ciberespaço podem dar pistas para indagar as estratégias empregadas por eles com intuito de se apropriarem dos recursos tecnológicos disponíveis no espaço escolar.

Em face do exposto, alinho-me às ideias de Luciano Roberto Rocha, quando ele assevera que a “discussão sobre os possíveis caminhos que a sociedade tende a trilhar nesse início de século inclui necessariamente a presença das tecnologias de telecomunicações e informática” (2007, p. 1). Notadamente, tais discussões englobam pensar a educação e suas articulações com outras experiências sociais, horizonte para o qual olho como um professor da educação básica.

### **1.1 Aproximações com o ensino de história**

Lúcia Santaella, ao abordar elementos da cultura digital, destaca que essa dimensão da vida humana contemporânea é fruto da mistura de seis lógicas de natureza cultural e comunicacional: a oral, a escrita, a impressa, a cultura de massas, a cultura de mídias e a cibercultura. Embora elas possuam trajetórias históricas muito próprias, nenhuma das tecnologias comunicacionais elimina ou substitui as linguagens anteriores a si, no entanto são capazes de alterar suas funções sociais, quando formam “ambientes socioculturais inteiramente novos” (2010, p. 18).

Para o ensino de história, decifrar esses ambientes socioculturais é um grande desafio, perante o qual as proposições de Carlo Ginzburg acerca das práticas de leitura da era *Google* são proveitosas. O autor entende que as tecnologias disseminadas na atualidade não substituem as formas tradicionais de transmitir as informações – em especial, o livro –, mas possibilitam uma sofisticação do processo histórico ligado ao seu tratamento. Para ele, a internet funciona como um tipo de prótese do nosso corpo e mente ao remodelar nossas experiências (2012). Observada essa compreensão do autor, são inevitáveis algumas questões sobre as práticas de leitura vigentes em contexto virtual, acerca do qual os escritos de Santaella são muito pertinentes. Em especial, quando ela ressalta a existência de três grandes

tipos de leitores: os contemplativos, os moventes e os imersivos<sup>19</sup>.

É importante destacar que a autora não busca elaborar uma conceitualização rígida; antes, sua preocupação é caracterizar tipos ideais. Contudo, a referência de um leitor imersivo possibilita pensar o indivíduo habituado a conectar-se “entre nós e nexos, seguindo roteiros multilíneares, multissequenciais e labirínticos que ele próprio ajuda a construir” (SANTAELLA, 2013, p. 20). Em tais circunstâncias, o conceito de inteligência coletiva<sup>20</sup> de Pierre Levy é aplicável, pois diz respeito aos sujeitos que alimentam a rede com inúmeros saberes entrelaçados entre si. Com uma perspectiva que pode ser considerada complementar a de Levy e Santaella, Leandro Petarnella utiliza a expressão “cabeças digitais” ao enfatizar a influência das tecnologias “não só no corpo biológico, mas também na sistematização do pensamento humano” (2008, p. 35).

Consequentemente, por conta de seus diferentes desdobramentos, o uso das tecnologias é parte de uma conjuntura que apresenta novos problemas ao ensino de história. Um deles é a lida com um tipo de leitor que tem o hábito de consumo de informações mais miniaturizadas, simplórias e ricamente imagéticas da internet<sup>21</sup>. Em muitos casos, um tipo de protagonista suscetível ao envolvimento em situações como plágio, leitura fragmentária das informações e a assimilação de *fake news* e de todo tipo de pseudociência espalhada pelo ciberespaço<sup>22</sup>.

Deste modo, além da dimensão do uso prático das tecnologias, a compreensão das múltiplas aprendizagens mediadas por elas mostra-se um amplo desafio educacional. Em especial, no que concerne à busca de formas mais inovadoras e consistentes de tratamento das

---

<sup>19</sup> “[...] o leitor contemplativo é o leitor meditativo da idade pré-industrial, da era do livro impresso e da imagem expositiva, fixa. Esse leitor nasceu no Renascimento e perdurou até meados do século XIX. O segundo tipo de leitor, o movente, é filho da revolução industrial e do aparecimento dos grandes centros urbanos: o homem na multidão, que foi lindamente retratado pelo escritor norte-americano Edgar Allan Poe no seu conto com o mesmo título. É, portanto, o leitor do mundo em movimento, dinâmico, das misturas de sinais e linguagens de que as metrópoles são feitas. Esse leitor nasceu também com a explosão do jornal e com o universo reprodutivo da fotografia, cinema, e manteve suas características básicas quando se deu o advento da revolução eletrônica, era do apogeu da televisão. O terceiro tipo de leitor, o imersivo, é aquele que brotou nos novos espaços das redes computadorizadas de informação e comunicação” (SANTAELLA, 2013, p. 20).

<sup>20</sup> Trata-se de “uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta de uma mobilização efetiva das competências, tendo como objetivo o reconhecimento e o enriquecimento mútuos das pessoas, e não o culto de comunidades fetichizadas ou hipostasiadas” (LÉVY, 2000, p. 28). Dito de outra forma, a inteligência coletiva seria o resultado de todo o conjunto de interação dos sujeitos na rede mundial de computadores.

<sup>21</sup> Na visão do pesquisador Ricardo Pimenta, na internet existe um processo de miniaturização das informações que é responsável por criar um leitor habituado a utilizá-las de modo bastante fragmentário e sem a presença de um exercício de síntese e crítica constantes e adequadas (2017, p. 10-11). Certamente, diante disso, as diferentes práticas de leitura e seus desdobramentos sobre a relação das pessoas com o texto é uma experiência que apresenta configurações históricas diferenciadas, conforme registra Roger Chartier (1994).

<sup>22</sup> Refiro-me aos movimentos anticência contemporâneos que, sobre bases analíticas muito duvidosas, negam todos os ganhos qualitativos da ciência moderna ao defender ideias do tipo: terraplanismo, movimento antivacina e afins.

informações que circulam pela rede mundial de computadores, essa demanda coloca a urgência de superar a chamada “inovação conservadora”. Notadamente, um tipo de utilização educacional dos recursos tecnológicos que apresenta uma mudança apenas aparente na rotina de professores e estudantes ao preservar na sua essência os modos tradicionais de aprender e ensinar<sup>23</sup> (CYSNEIRO, 1998, p. 15).

Embora crucial no cotidiano escolar, a preocupação com a inovação conservadora no uso das tecnologias é uma reflexão recente e pouco difundida em meio à maioria dos professores de história da educação básica. Com efeito, o desenvolvimento de diferentes iniciativas no campo acadêmico e de esforços para construir um diálogo entre a história escolar e o contexto tecnológico atual pode abrir novos caminhos. Entre eles o desenvolvimento de investigações sobre a metodologia de navegação orientada *WebQuest* constitui um objeto de estudo relevante.

## 1.2 A metodologia *WebQuest*

Em entrevista concedida na década de 90, o criador da *WebQuest*, Dodge, em poucas palavras define que este método é “uma lição com estrutura como qualquer outra, mas o fundamental dele é que está apresentado em tarefas executáveis e interessantes” (1997). Para o autor, ao invés de pedir às crianças e adolescentes um resumo ou qualquer outro tipo de atividade mais tradicional, o ideal é trabalhar com a imaginação deles e contribuir para a construção de um relacionamento de maior interatividade com o conteúdo ensinado e as situações conhecidas na vida real.

A metodologia *WebQuest* foi criada em 1995, quando Dodge, ao coordenar um programa de capacitação de professores, colocou como uma das atividades a apresentação de um software educacional. Como expor o material e falar sobre ele não o contentavam, resolveu empreender uma abordagem diferente. Após reunir todas as informações necessárias sobre o software, criou um canal de comunicação via internet. Ainda assim, percebia a falta de “um contexto significativo, no qual as pessoas” pudessem “transformar informação disponível em conhecimento pessoal e substancial”. Na tentativa de superar esse entrave, criou uma situação em que os estudantes deveriam se imaginar como um tipo de consultor incumbido de avaliar e recomendar o material ao diretor da escola. O resultado da prática

---

<sup>23</sup> Citei um exemplo de inovação conservadora anteriormente, quando mencionei o fato dos professores (as) utilizarem os computadores do laboratório de informática de maneira muito semelhante ao que era feito com as antigas enciclopédias. O que empreendeu, apesar do elemento tecnológico, poucas mudanças na forma dos estudantes aprenderem.

possibilitou-lhe perceber que os discentes alcançaram domínios mais expressivos do conteúdo e, além disso, demonstraram maior participação ao resolver colaborativamente o problema proposto na atividade (BARATO, 2008, p. 6).

Para Jarbas Novellino Barato<sup>24</sup>, a metodologia *WebQuest* possui duas virtudes: (a) o professor é colocado como autor ao ser responsável pela configuração de ambientes desafiadores de aprendizagem; (b) pode ser desenvolvida com diferentes tipos de recursos como, por exemplo, *Microsoft Word*, *PowerPoint*, páginas da *web* ou até mesmo em folhas de sulfite, desde que as informações para sua resolução sejam de fácil acesso e estejam disponíveis na internet (BARATO, 2008, p. 6).

As atividades podem ser de curta ou longa duração. Nas de curta, o objetivo é a integração dos conhecimentos, pois os estudantes interagem com um número mais restrito de informações. Normalmente esta ação deve ser planejada para um período máximo de três aulas (DODGE, 1996, p. 1-2).

Nas de longa duração, os estudantes são direcionados a um percurso mais profundo, dentro de um conjunto de conhecimentos, no qual se exige a construção de raciocínios mais complexos e duradouros. Trata-se de uma modalidade que pode durar de uma semana a um mês de trabalho escolar (DODGE, 1996, p. 1-2).

Ao considerar suas múltiplas especificidades, o sucesso da aplicação desta metodologia depende diretamente do conhecimento de sua estrutura por parte do professor, pois, para desenvolvê-lo, “é preciso conhecer quais os componentes de uma *WebQuest* e o que a diferencia de outros exercícios orientados via web” (GIOVANNI, 2016, p. 31). Para Dodge, em seu formato clássico, essas atividades devem conter: introdução, tarefa, processo, avaliação e conclusão (1996, p. 1-2).

A **introdução** é o palco onde o estudante recebe as primeiras informações (textos, imagens, vídeos, animações, etc.) e identifica o conteúdo a ser trabalhado. Nesta etapa, cada elemento é pensado de maneira detalhada para adequar-se ao tipo de raciocínio e ao nível de compreensão de quem está aprendendo, com pretensão de motivá-lo a desenvolver o exercício. É muito comum que a finalização desta parte contenha algum tipo de questionamento instigante.

Na **tarefa**, lança-se a personagem a ser interpretada pelo estudante, sempre provocado a imaginar-se como um detetive, um arqueólogo, um apresentador de televisão, enfim, uma infinidade de situações nas quais deverá executar ações específicas e compatíveis

---

<sup>24</sup> Jarbas Novellino Barato é considerado por Dodge “o evangelizador da *WebQuest* no Brasil” pelo fato de ter criado canais para sua divulgação aqui (DODGE, 2005).

com o papel requerido. O recurso da imaginação, no caso, é uma estratégia para estimular a busca pela resolução de um problema, normalmente vivenciado pelos adultos e em situações em que o estudante é um participante ativo da cena desenhada. A tarefa precisa ser clara e exequível.

No **processo**<sup>25</sup> existe um conjunto de informações necessárias para se executar a tarefa. Os dados podem ser links de vídeos, sites da internet, documentos históricos digitalizados, mapas, tabelas, fotos e todo tipo de material que o professor considerar importante para gerar aprendizagem sobre o conteúdo ensinado. O objetivo principal desta etapa é evitar a navegação desorientada pelo ciberespaço, pois todas as informações ficam reunidas em um único lugar. Esta parte poderá ser dividida em várias telas e com passo a passo de acordo com a necessidade de cada conteúdo e a duração esperada pelo professor para a atividade.

A **avaliação** refere-se ao momento em que os estudantes colaborativamente construirão um determinado produto compatível com a tarefa requerida. Por exemplo: se eles interpretaram um filme, uma possibilidade é gravar uma pequena cena sobre o que aprenderam. Caso os estudantes tenham encenado o papel de um detetive, precisam solucionar o crime a partir das pistas e produzir um pequeno teatro revelando quem era o assassino.

Durante a **conclusão**, leva-se o estudante a entender a importância de continuar seus estudos sobre o assunto tratado na *WebQuest* e como aprendeu algo com a tarefa. Frequentemente esta parte é usada para a sugestão de materiais complementares, como a indicação de links de outros sites.

Em meio a todos estes elementos, a tarefa é parte fundamental de uma *WebQuest*, pois é por meio dela que se consegue mobilizar os estudantes para resolver uma situação-problema proposta.

Dodge classifica as tarefas em 11 tipos ideais (1999, s/p), segundo Celina Aparecida Almeida Pereira Abar e Lisbete Madsen Barbosa, dispostas de acordo com as tipologias registradas no quadro abaixo:

---

<sup>25</sup> Na *WebQuest* desta investigação, o processo é identificado como “passo a passo”.

TIPO DE TAREFA	AÇÃO REQUERIDA DO ESTUDANTE
Repetição	“[...] em que o aluno tem de sintetizar e refinar a informação consultada ao produzir um documento. Se o documento contém respostas diretas a questões levantadas não é tarefa de uma <i>WebQuest</i> ”.
Compilação	“[...] em que os alunos são familiarizados com conteúdos que exigem selecionar, explicar, ordenar, reconhecer e apresentar um produto final com a organização da informação. O produto final pode ser, por exemplo, a implementação de uma base de dados”.
Mistério	“[...] em que um desafio genuíno requer síntese de variadas informações e não pode ser resolvido de modo simples. As experiências reais ou imaginárias de historiadores, arqueólogos, detetives e outros podem servir de incentivo para o desafio a ser enfrentado”.
Jornalística	“[...] em que os alunos desempenham o papel de jornalista e aprendem a importância de fidelidade e exatidão da notícia, incorporando opiniões próprias ou divergentes na narrativa”.
Plano ou protocolo	“[...] em que os alunos desenvolvem um plano de ação para atingir uma meta predefinida, sob certas restrições que são a chave da tarefa”.
Criativa	“[...] em que os alunos são colocados no papel de engenheiros, inventores, artistas, incentivando a criatividade e a expressão livre na elaboração de um produto”.
Construção de consenso	“[...] em que os alunos devem chegar a um consenso após analisar, articular e integrar diferentes pontos de vista para a realização da tarefa”.
Persuasão	“[...] em que os alunos desenvolvem a capacidade de persuasão na elaboração de um caso convincente, baseado no que aprenderam. Podem ser incluídas, nesta tarefa, apresentações, escrita de um texto, produção de um pôster ou vídeo”.
Autoconhecimento	“[...] em que os alunos têm a possibilidade de refletir sobre objetivos, valores pessoais, morais, éticos, etc. A apreciação de arte ou literatura possibilita este tipo de tarefa”.
Analíticas	“[...] em que os alunos refletem sobre a relação entre um ou mais assuntos sobre o mesmo tópico, após pesquisar e discutir os significados. Temas interdisciplinares podem permitir esse tipo de tarefa”.
Tomada de decisão	“[...] em que os alunos devem ordenar e organizar uma série de itens e decidir sobre um número limitado de opções. As escolhas podem ser feitas, por exemplo, de acordo com algum sistema judicial ou alguma convenção de condomínio”.
Científicas	“[...] em que os alunos aprofundam o conhecimento sobre o funcionamento da ciência na realização de experiências científicas ou, indo mais além, levantar hipóteses que devem ser testadas e elaborar um relatório com os resultados obtidos”.

**Quadro 1**– Tipologias de tarefas

Fonte: (ABAR; BARBOSA, 2008, p. 40-42).

É necessário destacar a possibilidade de as diferentes tipologias de tarefas virem a se combinarem. (DODGE, 1999, s/p). Porém, no presente estudo, a opção foi pelo modelo didático de *WebQuest* baseado em uma tarefa do tipo compilação, pela possibilidade que ela oferece de perceber claramente as formas de apropriação das informações mobilizadas pelos estudantes após realizarem as atividades propostas.

### 1.3 Interlocuções com a metodologia *WebQuest*

O primeiro contato do autor desta pesquisa com a metodologia *WebQuest* da perspectiva da história escolar ocorreu por meio de alguns trabalhos publicados por Hahn (2015, 2016, HAHN; GIOVANNI, 2014; HAHN; GIOVANNI, 2017) e pela dissertação de mestrado de sua orientada Adaiane Giovanni, defendida em 2016. Curiosamente, mesmo esta metodologia sendo utilizada há alguns anos em muitos países, inclusive no Brasil, a *WebQuest* conserva um referencial teórico quase que inteiramente baseado na ideia original de seu criador (ROCHA, 2007, p. 59) e, no caso da história escolar, as tentativas de inovação dela mostram-se ainda em estágio inicial e sem uma visão consistente e orientada pelas especificidades do nosso público escolar.

Ao observar essa lacuna, minhas indagações iniciais ganharam novos contornos após a análise dos resultados da pesquisa de Giovanni, que indicam que a *WebQuest* aplicada pela pesquisadora em turmas do Ensino Médio<sup>26</sup> possibilitou o exercício de diferentes níveis “de compreensão e de abordagem por parte dos alunos em relação ao tema proposto, [que evidenciaram] seu potencial quanto à promoção da aprendizagem significativa” (2016, p. 102).

Esses ditos níveis de “compreensão” e “abordagem” enunciados no estudo de Giovanni desnudam a existência de estratégias e articulações empregadas pelos sujeitos com a finalidade de aprender história. Este quadro levou-me a indagar o quanto uma metodologia de navegação na internet pode favorecer a assimilação de conteúdos da história ensinada. Por esse motivo, meu olhar se voltou para as produções realizadas pelos estudantes durante a pesquisa; especialmente, na tentativa de compreender se os caminhos propostos pela metodologia *WebQuest* possibilitam a elaboração de produções finais com graus

---

<sup>26</sup> Um total de 385 estudantes participou da fase inicial da pesquisa de Giovanni. Todos do 3º ano do Ensino Médio, de 17 turmas (sete turmas da manhã; três turmas da tarde, seis turmas da noite e uma de período integral) pertencentes a estabelecimentos públicos das cidades de Moreira Sales, Terra Boa, Barbosa Ferraz, Iretama e Campina da Lagoa. Na fase final do estudo, a aplicação de sua *WebQuest* que era sobre o tema “A Guerra do Contestado”, dirigiu-se a um total de 69 estudantes.

significativos de apropriação do conteúdo transmitido.

Busquei então articular um diálogo entre teoria e prática. Por esta razão, o conceito de “competência narrativa” deu-me elementos para avançar nas reflexões iniciais. Em síntese, ela pode ser caracterizada “[...] como a habilidade da consciência humana para levar a cabo procedimentos que dão sentido ao passado, fazendo efetiva uma orientação temporal” (RÜSEN, 2010b, p. 59). Noutras palavras, a competência narrativa seria a capacidade dos sujeitos de utilizar a história de forma coerente e contextualizada, ao acionar o máximo possível de contribuições dos recursos interpretativos.

Segundo Jörn Rüsen, perante os inevitáveis reveses da vida, existem circunstâncias em que somos levados a buscar na história elementos para construir uma argumentação. Quando, em meio a todos esses procedimentos, o processo cognitivo possibilita o “reforço da capacidade de inserir e utilizar interpretações históricas” (2007, p. 110), pode-se falar de competência narrativa.

Em tal conjuntura, a tentativa de ampliar a capacidade dos sujeitos de narrar historicamente e também as competências envolvidas neste ato configuram-se como uma das atribuições primordiais do ensino de história. Por meio dele, as operações da consciência histórica<sup>27</sup> podem se ampliar ao ponto de transpor, compreender ou realizar, quando necessário, oposição a determinados limites do senso comum.

O supracitado conceito de Rüsen é formado a partir de três elementos:

A competência para experiência histórica é a capacidade de lidar com as diferentes temporalidades, ao assimilar suas contribuições para ler o passado e, ao mesmo tempo, diferenciá-lo do presente. É conseguir estabelecer temporalmente a barreira entre o “eu” e o “eles”, o período em que estamos vivendo e o período em que os outros viveram (RÜSEN, 1992, s/p).

A competência para interpretação histórica é a capacidade de articular passado, presente e futuro dentro de uma trama explicativa com potencialidade de orientação de nossas ações na cena contemporânea. Manifesta-se quando somos forçados a romper com as limitações do pensamento cotidiano e buscar na história a ampliação das nossas expectativas e capacidades de explicar o mundo (RÜSEN, 1992, s/p).

A competência de orientação histórica está relacionada ao potencial de tomar

---

<sup>27</sup> A consciência histórica é a forma como os sujeitos interagem com a temporalidade de suas vidas e da sociedade em que vivem, a orientação existencial resultante das articulações interpretativas que ganham vivacidade com a inevitável necessidade do ser humano de articular passado, presente e futuro (RÜSEN, 2010a, p. 57), noutros termos, à maneira como construímos nossa identidade, a ideia de quem somos e quem são os outros e de que maneira agir perante as complexidades da vida.

decisões ao recorrer aos ganhos produzidos pela reflexão gerada por uma leitura mais habilidosa do todo temporal: presente, passado e futuro. Em outros termos, significa “guiar a ação por meio das noções de mudança temporal, articulando a identidade humana com o conhecimento histórico, mesclando a identidade no enredo e na própria trama concreta do conhecimento histórico” (RÜSEN, 1992, s/p).

Ao focar as práticas dos sujeitos para dar sentido ao passado, as ideias de Regina Maria de Oliveira Ribeiro (inspiradas em Peter Lee) nos possibilitam perceber a relação de cumplicidade entre a narrativa e a construção do conhecimento histórico. Para a autora, os estudantes elaboram sentidos históricos com base em três aptidões básicas: (1) “a utilização de fontes enquanto meios para o questionamento”; (2) “investigação e tratamento das informações”; (3) “a compreensão histórica enquanto modo como as informações são significadas [...] integrando a temporalidade, a espacialidade e a contextualização e a comunicação” (2012, p. 113).

Desde o surgimento da história como ciência, a narrativa tem sido um tema debatido com frequência pelos historiadores (Cf. OLIVEIRA, 2006). E na vertente de debates ligados ao ensino de história, pode-se perceber diversas iniciativas e publicações de autores que desenvolvem estudos sobre a consciência histórica, a partir da investigação das narrativas produzidas pelos estudantes<sup>28</sup> (BARCA, 2006; GEVAERD, 2009; SCHMIDT, 2006). Entretanto, mesmo que a narrativa seja parte da minha reflexão, em direção oposta a determinado conjunto de autores, o inquérito acerca da consciência histórica dos estudantes não é o objetivo desta investigação, pois captar, tipificar e compreender os parâmetros dessa consciência a partir de produções escolares colaborativas<sup>29</sup> exigiria a adoção de outro recorte e problemática para o presente estudo.

Portanto, ao utilizar o conceito de competência narrativa, minha intenção foi buscar um referencial teórico-metodológico de análise dos diferentes elementos formais que compõe a narração histórica produzida pelos estudantes, a saber, os dispostos no trabalho de Sant *et al.* (2014). Nesse referencial, os pesquisadores analisaram 78 textos sobre a história da Cataluã que foram produzidos por estudantes do Ensino Secundário Obrigatório (ESO) e do 1º de Bachillerato de seis centros distintos da Cataluã.

---

<sup>28</sup> Um desses espaços onde se pode observar iniciativas de pesquisadores engajados nas reflexões sobre o conceito de consciência histórica e seus desdobramentos sobre a narrativa é o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH da Universidade Federal do Paraná. Em sua grande parte, tais produções contam com o envolvimento direto ou indireto da pesquisadora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt.

<sup>29</sup> Segundo Dodge, —as WebQuests são sobretudo atividades de grupos, embora possam ser imaginadas investigações individuais aplicáveis à educação a distância e ao ambiente de bibliotecas (1996, p. 2).

Notadamente, o desenvolvimento de processos mais consistentes de interação com o passado, além de sua dimensão ligada a experiências de espaços como o bairro, a universidade, o partido político, a família, a igreja, entre outros, decorre também das contribuições da escolarização dos sujeitos. Sendo que um dos objetivos prioritários deste processo é dar condições para o desenvolvimento de mecanismos e estruturas cognitivas para melhor ler as experiências do passado em sua relação com outras temporalidades da vida humana ( presente e futuro). De certo modo, a competência narrativa em sua relação com este contexto, precisa ser pensada como resultante de um processo que se dá ao longo da vida dos sujeitos. Porém, a abordagem desenvolvida neste trabalho, dado seu caráter instrumental, restringe-se a exploração de elementos das produções colaborativas mediada pelo uso da *WebQuest* produzida para investigação.

Segundo Patrícia Lupion Torres e Esrom Adriano Freitas Irala (em referências as ideias de P. Dillenbourg), trabalho colaborativo é “uma situação de aprendizagem na qual duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas”. Na visão dos autores, trata-se de um conceito complexo, que engloba “situações de aprendizagem presenciais ou virtuais, síncronas ou assíncronas, esforço totalmente em conjunto ou com divisão de tarefas” (2014, p. 65). De maneira especial, as práticas educacionais colaborativas mediadas pelo uso de tecnologia têm cobrado uma releitura das concepções epistemológicas e didático-pedagógicas concernentes ao ato educativo, sobretudo por conta do surgimento de “novas perspectivas para os processos de ensinar e aprender” (SPAGNOLO; MANTOVANI, 2013, p. 8).

Em torno dessas circunstâncias, avaliar as múltiplas contribuições das tecnologias para o seu trabalho é uma ação importante para o professor de história. De modo particular, o uso da internet e os seus desdobramentos para a construção do conhecimento histórico escolar de forma colaborativa é um tema sobre o qual os profissionais da história precisam dedicar maior atenção<sup>30</sup>.

Com este olhar, com enfoque na atividade colaborativa mediada pelo uso da metodologia *WebQuest* para o ensino de história, as contribuições teóricas de Paul Ricoeur possibilitaram refletir sobre essa tipologia de produção do conhecimento escolar a partir do conceito de narrativa. Este autor a entende como um gênero particular de discurso pautado em processos que envolvem o desenvolvimento de uma intriga (1994, p. 9-10). Caracterizada por uma “atividade de síntese realizada pelo seu produtor-autor, através de um processo ativo de

---

<sup>30</sup>No campo das pesquisas *stricto sensu* ensino de história, com enfoque prioritário no trabalho colaborativo, há o caso da dissertação intitulada “Aula de História: uma perspectiva colaborativa na produção de conhecimento no Ensino Médio”, da pesquisadora Márcia Maria Scarranaro (2010). Contudo, apesar do destaque dado ao trabalho Scarranaro, não se trata de uma iniciativa cuja preocupação seja o uso escolar da internet.

*interpretação*”, que pode reunir “sob uma unidade temporal, elementos heterogêneos”, ou seja, múltiplos personagens inspirados ou não em fragmentos de experiências vividas (AXT *et al.*, 2001, s/p). Em suma, é um expediente que dá vida a uma narrativa que possibilita a criação de tramas comparativas, entendimentos, discordâncias e conexões entre objetos, lugares e personagens (RICOEUR, 1994, p. 9-10).

Para Margaret Axt *et al.*, uma produção colaborativa pode consubstanciar-se em uma intensa dinâmica em que embates, negociações e ajustamentos descortinam a citada intriga, com a qual os indivíduos nela envolvidos forjam a narrativa (2001, s/p). Ao observar esse quadro, as especificidades da metodologia *WebQuest* levaram-me a pensar suas contribuições para construção do conhecimento histórico escolar.

#### **1.4 Procedimentos metodológicos**

Em relação as investigações desenvolvidas em educação, Guy Berger destaca a existência de dois modelos globais de abordagem presentes igualmente nos domínios das ciências sociais (2009, p. 178). No primeiro, relacionado aos estudos em ciências naturais e físicas, no qual se produz uma visão objetiva dos processos educativos, isto é, o pesquisador problematiza seu objeto de pesquisa com um olhar exterior a ele. Semelhante a alguém que examina o comportamento de microrganismos com um telescópio, sua missão é encontrar padrões de recorrência e descrevê-los sistematicamente. Por essa via, há o risco de elementos relevantes do protagonismo dos sujeitos serem arbitrariamente dispensados ou lidos com uma perspectiva apenas instrumental.

No segundo modelo, oposto ao anterior, a tarefa colocada aos pesquisadores estaria em entender as ideias, comportamentos e ações do público escolar a partir das condições reais que as motivam. Em outros termos, existe a cautela de evitar a “desumanização” dos estudantes investigados em decorrência do emprego de uma abordagem excessivamente desprovida de sensibilidade e empatia.

Em conformidade com este último modelo destacado por Berger, a coleta dos dados da presente dissertação ocorreu primeiramente com a aplicação de um questionário pré-estruturado que possuía 29 questões<sup>31</sup>. Ele foi desenvolvido dentro dos projetos “Aprender história por meio da web: estudo da metodologia WebQuest” e “A WebQuest no ensino de

---

<sup>31</sup> Mesmo com a aplicação do instrumento em sua integralidade, para fins de desenvolver a análise empreendida no capítulo 4, somente 17 questões foram empregadas. Estas questões serão contempladas dentro do conjunto de informações dos gráficos apresentados mais adiante.

história”<sup>32</sup>. O primeiro com apoio financeiro do CNPq e o segundo, da Fundação Araucária, ambos coordenados por Hahn. O questionário estava dividido em quatro partes: (a) questões sobre o perfil do aluno; (b) perguntas sobre a relação entre informática e internet; (c) as relações entre o uso da internet e o ensino de história e (d) questionamentos específicos sobre a temática abordada na *WebQuest* de cada um dos integrantes dos referidos projetos.

O núcleo comum de questões (partes A, B e C do questionário) foi testado em um estudo piloto<sup>33</sup> aplicado com o uso da plataforma *Survey Monkey* (ver Figura 2). A qual também foi utilizada neste estudo.

**Figura 2** – Plataforma *Survey Monkey*  
Fonte: dados da pesquisa

Depois de coletadas as repostas ao questionário, a segunda etapa da pesquisa foi a aplicação da *WebQuest*. Para registrar aspectos do desenvolvimento da atividade por parte dos estudantes, produzi um diário de campo<sup>34</sup>.

Em complemento a ele, sem fugir dos elementos da *WebQuest* que será apresentada em subseção específica mais adiante, ao analisar as produções estudantis<sup>35</sup>, formulei um

<sup>32</sup> O questionário e as demais etapas desse projeto, ao qual a presente pesquisa também se vincula, foram submetidos e aprovados por comitê de ética na pesquisa em 31/08/2017. Nos anexos desta pesquisa consta uma cópia do parecer substanciado emitido por este comitê.

<sup>33</sup> No mês de julho de 2017, foi realizado um teste de consistência com essas questões em uma turma de 9ª ano de um colégio particular da cidade de Campo Mourão.

<sup>34</sup> Seus elementos constam no apêndice desse trabalho, no diário de campo.

<sup>35</sup> A análise qualitativa empreendida amplia um conjunto de procedimentos que, a meu ver, de uma forma ou outra, estão presentes nas reflexões e práticas cotidianas realizadas pelos professores (as) da educação básica. Nestes termos, apesar da pesquisa utilizar mais de um instrumento para pensar a dimensão qualitativa das produções, eles devem ser pensados como parte de um único universo, ou seja, o do fazer pedagógico que, em regra, não funciona de modo seccionado como o fiz.

“Parecer do perfil das produções” que se baseou em dois de seus três parâmetros avaliativos. Mencionados abaixo:

**\*AUTENTICIDADE**

(1) Originalidade do relato;

**\*ORGANIZAÇÃO**

(2) Respeito às normas da língua portuguesa;

(3) Clareza e coerência das ideias apresentadas;

O terceiro parâmetro avaliativo da lista, denominado **\*PESQUISA**, contém o este critério, “Uso adequado das fontes de informação na atividade”. Para pensá-lo, apliquei as reflexões desenvolvidas por Sant *et al.* (2014).

Sant *et al.*, ao referirem-se às contribuições de Rüsen e Arthur Chapman para pensar a competência narrativa, destacam que eles “oferecem uma excelente orientação geral para a análise de narrativas e competência narrativa, mas não são específicos para analisar a estrutura das narrativas” (2014, p. 168, *tradução minha*). Em contraste, ao mencionar os escritos de Jocelyn Létourneau e Ferran Grau Verge, os dois “se concentram mais claramente nos elementos estruturais, mas eles perdem a concepção holística da narrativa” (*idem*, 2014, p. 168). Com intuito de superar essa complexidade, Sant *et al.* propõem um instrumento com 15 questões<sup>36</sup> expressivas de uma reflexão teórica articulada a elementos da prática, os quais permitem tanto a professores como a investigadores analisar mais sistematicamente a produção dos estudantes.

---

<sup>36</sup> O questionamento *A narrativa segue uma trajetória complexa?*, integrante do instrumento originalmente pensado por Sant *et al.* (2014), não será apreciado nesta subseção e nem na fase final da investigação porque, na percepção aqui defendida, a escala de avaliação das tramas sugerida pelos idealizadores do instrumento permite estabelecer um perfil das produções, mas pouco contribui para uma percepção comparativa com a *WebQuest* aplicada, uma das pretensões da investigação. Portanto, das 15 questões originalmente propostas, somente 14 serão discutidas.

<b>É UMA NARRAÇÃO?</b>	
1.	O texto é uma sequência de eventos relacionados por meio de uma trama?
2.	O narrador usa um tempo mais narrativo além do tempo cronológico?
<b>COMO ESTÁ O CONTEÚDO?</b>	
3.	O texto contém informações do tipo histórico?
4.	Os fatos históricos da narrativa são fatos contrastados?
5.	O texto sugere uma consciência histórica, crítica ou genética?
<b>COMO ESTÁ A ESTRUTURA?</b>	
6.	A narrativa tem um resumo ou um título?
7.	A narração está localizada no tempo?
8.	A narração está localizada no espaço?
9.	A narrativa tem personagens? Quem são eles?
10.	O narrador avalia a informação?
11.	A história contém um desfecho?
12.	A narrativa contém uma perspectiva do futuro?
13.	A avaliação é inerente aos eventos mencionados?
14.	A narrativa tem um tema dominante?

**Quadro 2** – Instrumento de análise  
 Fonte: (Sant *et al.*, 2014, p. 177, *tradução minha*).

O repertório proposto por Sant *et al.* tem pontos centrais que precisam ser explicitados. Especificamente quando se tem como objetivo a investigação da competência narrativa, o primeiro passo é delimitar um conceito aplicável de narrativa, que segundo os autores, não se resume ao expediente de acúmulo mecânico de datas, fatos, personagens e instituições em um enunciado, mas à capacidade dos sujeitos de construir uma inter-relação entre os elementos para produzir uma trama explicativa. Daí, conforme o quadro 2 em seu eixo “É uma narração?”, o questionamento: “O texto é uma sequência de eventos relacionados por meio de uma trama?” (2014, p. 169, *tradução minha*).

Há, também, uma segunda especificidade da narrativa histórica: ela expressa “uma interpretação adequada do tempo pelo narrador ou narradora”. Isto é, emprega diferentes temporalidades (passado, presente e futuro), e não fica limitada unicamente ao ordenamento cronológico dos fatos. Nestes termos, a segunda questão pode ser feita: “O narrador usa um tempo mais narrativo além do tempo cronológico?” (Sant *et al.*, 2014, p. 169-170, *tradução minha*). A diferenciação entre as duas modalidades narrativas explicitada nesta questão podem ser assim explicada: enquanto a narração cronológica se preocupa em apenas ordenar os fatos, datando-os friamente na ordem de sua ocorrência, a segunda modalidade tem a preocupação de criar conexões entre os elementos históricos, ao construir uma trama mais rica e elaborada.

Depois de identificados os aspectos preliminares da narrativa, o segundo passo é compreender a natureza das informações expressas no eixo “Como está o conteúdo?” A diretriz inicial para análise vem da questão “O texto contém informações históricas?” Sant *et*

*al.* são pouco precisos sobre o que viria a ser uma “informação histórica”, contudo, pode-se supor a partir de indícios de seu texto que seria o conjunto dos fatos, personagens e lugares acionados para produzir sentido dentro de uma trama explicativa. Nesta última, pode-se reconhecer a possibilidade de que sejam acionadas diferentes versões sobre o passado e até mesmo de os estudantes virem a confirmá-las ou a se oporem a elas. Frente à enormidade de contingências observáveis, há coerência em questionar: “os fatos históricos da narrativa são fatos contrastados?” (Sant *et al.*, 2014, p.170, *tradução minha*).

Em outras palavras, os posicionamentos manifestados pelos estudantes podem contribuir para a manutenção de um discurso hegemônico ou não e até, questionar sua validade no presente. Portanto, faz sentido perguntar, “O texto sugere uma consciência histórica crítica ou genética?”<sup>37</sup> (Sant *et al.*, 2014, p. 170-171, *tradução minha*). Em síntese, de acordo com a teoria de Rüsen, no modo crítico, os sujeitos podem vir a rejeitar determinadas versões históricas tidas como as mais verdadeiras ou hegemônicas por outros. No genético, diferentemente, busca-se uma relação mais competente e dinâmica com as múltiplas formas de interpretação do passado, que ultrapasse o simples impulso de negar sua validade social. Desta maneira, os indivíduos assimilam o máximo de referenciais históricos para pensar de forma consistente o presente e projetar expectativas. Trata-se de um nível em que a ciência histórica contribui mais diretamente para a vida prática.

Na terceira parte do instrumento, no eixo “Como está a estrutura?”, os autores destacam a indissociabilidade das noções de tempo e espaço na configuração de uma narrativa histórica. Cabem, então, na tentativa de mensurar a presença de tais dimensões, dois questionamentos: “A narração está localizada no tempo?” “A narrativa está localizada no espaço?” Entender e situar os personagens históricos em suas correspondentes tramas espaciais e temporais é um recurso indispensável ao acionar o passado para contar uma história no presente. Por esse motivo, tem enorme sentido questionar: “A narrativa tem personagens? Quem são eles?”

Segundo Sant *et al.*, em alusão a Rüsen, a “competência narrativa é um componente do pensamento histórico e social” que possibilita “entender a realidade atual e orientar as

---

<sup>37</sup> Além das tipologias de consciência histórica crítica e genética proposta pela teoria de Rüsen e mencionadas na questão formulada por Sant *et al.*, (2014), existem outras duas, a tradicional e a exemplar. “Na tipologia de consciência histórica tradicional o indivíduo mantém uma postura de manutenção das tradições, de maneira a perpetuar modelos que se reproduzem ao longo do tempo. Nessa interpretação, o presente e o futuro são um reflexo de um passado transmitido pela repetição de modelos culturais, tradições, costumes e práticas formadoras de consentimentos no presente [...].No tipo exemplar, a consciência utiliza o passado como forma de projetar regras gerais e princípios exemplares para o presente. Nesse caso, não são as tradições que subsidiam a opinião, mas as regras resultantes da síntese de infinitos acontecimentos do passado” (NASCIMENTO Sant *et al.*, 2016, p. 19-20).

ações” (Sant *et al.*, 2014, p. 170-171, *tradução minha*). Neste sentido, dentre as múltiplas maneiras como os sujeitos se relacionam com a história no presente, a presença dessa competência pode ser percebida. No caso específico das produções textuais, perante o conjunto de situações e condicionamentos necessários à sua observação, deve-se questionar: “A história contém um desfecho? A narrativa contém uma perspectiva do futuro? A avaliação é inerente aos eventos mencionados? A narrativa tem um resumo ou um título?” (Sant *et al.*, 2014, p. 172, *tradução minha*).

Quanto à dimensão holística, ou seja, de compreensão do expediente narrativo em sua totalidade, sonda-se a presença de elementos de coerência avaliativa e temática. A coerência avaliativa diz respeito à capacidade de relacionar eventos ao empreender a produção de esquemas explicativos inerentes às conformações de causa e efeito a partir de um determinado contexto histórico, que pode ser explorado ao aplicar a pergunta: “A avaliação é inerente aos eventos mencionados?” (Rosa *et al.*, 1999, *apud* Sant *et al.*, 2014, p.175).

Em sua explicação acerca da coerência temática, Sant *et al.* afirmam: para “que uma narrativa seja tematicamente coerente [...] as narrativas históricas deveriam manter um gênero dominante associado à avaliação do narrador ou narradora” (2014, p. 175 *tradução minha*). Com outras palavras, deve-se reconhecer a existência de distintas tipologias e possibilidades de produção de narrativas (poesia, quadrinhos, música, etc.) condicionadas ao esquema de trabalho adotado pelos estudantes investigados, todavia sem desconsiderar, ao analisá-las empiricamente, a enorme centralidade do elemento histórico na sua composição. Diante disso, a pergunta que deve ser aplicada é: “A narrativa tem um tema dominante?” (*idem*, 2014, p. 175, *tradução minha*).

Feitas as ressalvas necessárias, o instrumento acima descrito é utilizado com a finalidade de avaliar elementos das produções dos estudantes. Nesta direção, pelo fato de que adoto uma perspectiva de análise subjetiva dos dados, as orientações de Sant *et al.* (2014) me servem de baliza para o exercício de comparação entre as informações contidas na *WebQuest* e a produção final dos sujeitos. Aspectos que possibilitam avaliar a efetividade da metodologia de ensino aplicada.

## CAPÍTULO 2

### ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA EM TEMPOS DE INTERNET

Charlottesville é uma pequena cidade pertencente ao Condado de Albemarle, no Estado da Virgínia, EUA. No dia 12 de agosto de 2017, essa cidade tornou-se alvo de inúmeros olhares por conta dos acontecimentos fatídicos nela ocorridos. Nesta ocasião, vários supremacistas brancos protestaram contra a retirada do monumento em homenagem a Robert E. Lee, considerado por muitos sulistas uma importante figura histórica da Guerra Civil americana (1861-1865) e também um dos mais notáveis defensores da manutenção do regime escravista estadunidense durante o século XIX. Em coro, podia ser ouvida pelas ruas, entre os vários gritos de ordem entoados pelos manifestantes, a seguinte frase: “White lives matter!” (“Vidas brancas importam!”) (AVILA, 2017).

Tal ato, pelo que se pode perceber, apresentava as marcas de um nacionalismo branco, e muitos dos participantes da marcha traziam consigo tochas acesas, além de ostentarem símbolos nazistas. Em oposição a esse protesto, uma passeata antirracismo também marchava pelas ruas de Charlottesville. Por alguns minutos, o enfretamento dos membros desses dois grupos rivais configurou um cenário de guerrilha urbana, o que levou a prefeitura a acionar a polícia. No entanto, a atitude mais inusitada em toda essa circunstância foi a de James Alex Fields Junior, que atropelou diversos manifestantes do movimento antirracista e levou a óbito Heather Meyer, de 32 anos (ESTAÇÃO DAKOTA, 2017).

O “caso de Charlottesville reabriu feridas antigas vindas de casos históricos de racismo” (CASTILHO *et al.*, 2017). Desta maneira, a resistência dos manifestantes racistas à retirada de algumas estátuas específicas em espaços públicos, antes de demonstrar o desejo de manutenção da memória sobre a guerra civil, expressava certa identificação com as aspirações de desigualdade racial, acionadas pelo passado que delas emergem (IZECKSOHN, 2017). Situações como esta tem se tornado frequente nas sociedades do presente, devido às demandas pontuais vivenciadas por elas.

Donald Trump, presidente dos Estados Unidos, após pronunciamento em sua página oficial do Twitter em que abordou os eventos ocorridos em Charlottesville, envolveu-se em mais uma intensa polêmica, gerada pelo fato de não mencionar a presença de racistas extremados que entraram no confronto com membros do movimento anti-segregação racial, (ESTAÇÃO DAKOTA, 2017), ou seja, atribuiu igual responsabilidade pelo cenário de violência a todos os envolvidos no conflito. Sua neutralidade foi recebida com severas críticas tanto de

democratas quanto de republicanos, já que hesitou “em condenar supremacistas brancos e neonazistas”. Isso levou a Casa Branca, 36 horas depois do primeiro pronunciamento de Trump na internet, a esclarecer que o presidente, em seu posicionamento, “condenou todas as formas de violência, ódio e intolerância e claro que isso inclui supremacistas brancos, a KKK [Klu Klux Klan], neonazistas e todos os grupos radicais” (ESTADÃO INTERNACIONAL, 2017).

Os eventos ocorridos na pequena cidade, e que abalaram o cenário político americano, foram intensamente noticiados pelos meios de comunicação brasileiros (rádio, televisão e revistas) e, curiosamente, provocaram notória ressonância na internet ao fomentar o debate de uma ideia que, a princípio, dada sua ausência de antecedentes em nosso universo acadêmico, não parecia digna de maior atenção, isto é, a afirmação de que o nazismo é de esquerda<sup>38</sup>. Notadamente, uma interpretação indigesta empregada por muitos internautas para explicar os fatos ocorridos em Charlottesville<sup>39</sup>, que gerou inúmeros debates e publicações em meios digitais, muitas delas feitas por Youtubers que passaram a refutar ou validar essa perspectiva (MANIFESTAÇÃO DE CHARLOTTESVILLE, 2017).

Polêmicas dessa envergadura e tantas outras envolvendo a história não têm sido mais novidade no ciberespaço, e a lida com interpretações históricas pouco coerentes da perspectiva científica têm se firmado como uma constante para vários historiadores nessas primeiras décadas do presente século. Período em que essas apropriações encontram enorme poder de alcance nos meios virtuais.

Em tal contexto, mais do que criar um universo propício para difusão de diferentes leituras sobre os fatos, a internet tem possibilitado a configuração de múltiplas narrativas e tratamentos das memórias associadas às informações (ANTOUN; MALINI, 2010, p. 189). Como consequência, vários grupos, indivíduos e instituições se utilizam de ferramentas disponíveis no ciberespaço para disseminar suas interpretações históricas particulares, que não podem ser desconsideradas pelos profissionais da história ao refletir sobre a aprendizagem potencializada pelo mundo virtual<sup>40</sup>.

---

<sup>38</sup> Ver o texto: “Brasileiros criam debate que não existe na Alemanha” (2018).

<sup>39</sup> Segundo o site UOL, ao empreender uma análise do grande conjunto de debate específico que tomou conta da rede mundial de computadores, difundida “nas redes sociais no Brasil, a ideia de que o nazismo tem origem em um movimento de esquerda ganhou força nos últimos dias com os confrontos entre neonazistas e antifascistas em Charlottesville, nos EUA. Entre os argumentos, está a afirmação de que o nazismo seria originado na esquerda por defender uma política nacional-socialista” (NAZISMO, 2017).

<sup>40</sup> Diante da questão do uso da internet, duas tipologias de aprendizagem pensadas por Rösen podem ser consideradas como possíveis resultantes do acesso mais facilitado ao mundo virtual, a primeira, compensatória, ao excluir a produção científica do saber ou opor-se a ela, ao configurar regras próprias que buscam satisfazer as carências de orientação da vida cotidiana a partir de meios nada científicos ou pouco canônicos. Na segunda, complementar, quando os indivíduos apresentam seus pontos de vista pessoais, todavia com certo grau de

No qual, perante tantas outras situações semelhantes à de Charlottesville, um problema frequente tem sido o *revisionismo histórico online*<sup>41</sup>, caracterizado por apresentar estes procedimentos: (1) a apropriação indevida da autoridade acadêmica dos pesquisadores, principalmente estrangeiros; (2) a construção de “verdades” sem uma sustentação histórica; (3) a utilização de explicações simplistas assentadas na ideia de bem ou mal e afins; (4) a tentativa de desqualificação moral dos sujeitos envolvidos em um debate; (5) tratamento superficial ou descontextualizado das obras ou outros tipos de referenciais para entender ou explicar uma temática, (CERRI, 2018).

Segundo Ana Lima Kallás, o revisionismo histórico pode referir-se à “renovação de interpretações com base na crítica a uma perspectiva dominante, que é questionada de um ponto de vista inovador”. Na acepção científica, trata-se de uma prática comum e necessária aos historiadores ao assimilarem os avanços dos modelos teóricos e paradigmas interpretativos da ciência histórica (2017, p. 143). Por outro lado, Luciana de Castro Soutelo também ressalta a existência de um revisionismo histórico diferente e caracterizado “por uma forte influência de aspectos ideológicos – os quais são, obviamente, elementos do presente social – na análise histórica” (2009, p. 97). E ao complementar seu raciocínio ela ressalta que ele “ultrapassa esta esperada influência dos valores de uma época no resultado da análise histórica: ocorre, muitas vezes, a desconsideração de processos e especificidades históricos de modo a confirmar posicionamentos ideológicos de seus autores”<sup>42</sup> (*Idem*, 2009, p. 97).

Em tempos de uso intenso de internet, o revisionismo histórico online é um problema que merece atenção dos professores de história da educação básica, por conta de suas possíveis ramificações dentro do universo de práticas sociais dos estudantes.

Além disso, a história ensinada em sala de aula tem sido alvo de questionamentos advindos do mundo virtual. Nele, alguns vídeos publicados no YouTube, evidenciam a presença de formas de apropriação, releitura e desqualificação do trabalho do professor de história, a saber: “O Prof. de História MENTIU para VOCÊ!! (E MUITO!!)” (MOURA,

---

reflexão proporcionado pela ciência histórica ao manifestar uma subjetividade não submetida unicamente às limitações do senso comum ou esvaziada de seu conteúdo racional pelo emprego de reducionismos pautados em discursos simplificadores (RÜSEN, 2010b, p. 95-97).

<sup>41</sup> A expressão *revisionismo histórico online* também é utilizada na dissertação de mestrado da pesquisadora Monica da Costa Santana (2014), na qual ela pesquisa como grupos neonazistas da Argentina se apropriaram da internet como espaço para apresentação de suas interpretações históricas particulares.

<sup>42</sup> Apesar do destaque dado ao “revisionismo histórico online”, as práticas revisionistas em história são problemas antigos e recorrentes em outros espaços e realidades sociais que muitas vezes estão à margem do mundo virtual. Um bom exemplo disso são os registros de Pierre Vidal-Naquet em sua obra *Os Assassinos da Memória – o Revisionismo na História* (1988), sobre a releitura empreendida por alguns autores na Alemanha, notadamente, com comprovações duvidosas, com o intuito de desconstruir a ideia de que o genocídio dos judeus ocorreu da maneira como é narrado pelos historiadores.

2017); “A HISTÓRIA que seu “Prof. ESQUERDISTA” NÃO CONTOU” (MOURA, 2018); “A aula que seu professor de história nunca vai te dar!” (POLÍTICA COMPLETA, 2017).

Ao observar esses aspectos, concordo com o pensamento de Simão Pedro Pinto Marinho, quando ele destaca que a internet não pode ser vista como simplesmente um grande repositório de informações acessíveis, mas como “uma biblioteca sem controle”, lotada de “dados e informações das mais diferentes formas e da mais variada qualidade e confiabilidade” (2001, p. 2). Tais circunstâncias colocam o ensino de história diante de questões não mais restritas unicamente ao universo escolar.

## 2.1 As tecnologias e o trabalho do historiador

“O historiador do futuro será programador ou não será”. Tal frase já foi citada em inúmeros trabalhos acadêmicos. Originalmente, ela foi dita por Emmanuel Le Roy Ladurie no final da década de 1960, quando as primeiras experiências de uso do computador nas universidades mostravam-se promissoras. E para história; analisar, cruzar e processar a imensa quantidade de dados das fontes históricas tornara-se humanamente possível com o auxílio de recursos da informática (CARVALHO, 2014a, p. 167), na época uma ferramenta restrita a poucos profissionais dessa área.

Nestas circunstâncias, uma história pautada pela preocupação por elementos quantitativos floresceu (BARROS, 2012a, p. 207). No entanto, suas limitações logo foram percebidas e criticadas, e geraram intensos debates. Embora essa proposta, em seu formato inicial não tenha deixado muitos praticantes<sup>43</sup>, a experiência possibilitou uma aproximação efetiva entre a ciência histórica e a tecnologia computacional, que se ampliou nas décadas seguintes, por conta de questões conjunturais decorrentes do barateamento e disseminação dos computadores.

Mesmo assim a empolgação com o uso do computador, não tem se expressado da mesma forma nas diferentes realidades sociais, sobretudo quando se observa que o debate sobre a informática e seus recursos “ainda permanece circunscrito a um pequeno número de pesquisadores brasileiros (isso se compararmos nossa realidade ao caso italiano ou estadunidense)” (LUCCHESI, 2014a, p. 49). Por esse motivo, respostas fechadas com o

---

<sup>43</sup> Não me aprofundarei na ampla discussão relacionada a questões da história serial e da história demográfica, assunto mais bem detalhado em alguns escritos de José D’Assunção Barros (2012a). Uma sugestão de leitura que faço aqui, por conta da intenção do presente subseção ser apenas ilustrar esse processo histórico e gradual de aproximação entre historiador e recursos computacionais.

intuito de avaliar os diversos impactos das tecnologias sobre o ofício do historiador ainda correm risco de imprecisão.

Leandro Coelho de Aguiar, ao refletir sobre a forma como os historiadores têm assimilado a cultura digital<sup>44</sup>, faz uma análise da literatura publicada no nosso país ou citada por pesquisadores brasileiros, entre o final dos anos 1970 e 2011. Dentre teses, dissertações, capítulo de livros, comunicações de evento e artigos, o autor localizou 21 ocorrências, que, por sua vez, foram categorizadas em três grupos: (a) trabalhos com abordagem procedimental da cultura digital para produção do conhecimento histórico; (b) reflexões conceituais e epistemológicas sobre a influência dessa cultura para configuração paradigmática da ciência histórica; (c) trabalhos que investigam a cultura digital enquanto objeto de pesquisa histórica. Há mais um aspecto merecedor de destaque nesta iniciativa: a “maioria desses trabalhos, principalmente os primeiros escritos das décadas de 1970 e 1980, pode ser incluída no primeiro grupo, de análises procedimentais dos usos da TICs [tecnologias de informação e comunicação]” (AGUIAR, 2012, p. 39-42). Contudo, no tocante às outras duas categorias citadas – “reflexões conceituais e epistemológicas e a cultura digital como objeto historiográfico” –, pode-se destacar a presença de perspectivas de estudos mais recentes (*idem*, 2012, p. 42).

Na atualidade, muitos historiadores produzem trabalhos sobre as interfaces entre os inventos tecnológicos, história e cultura digital. De maneira exemplar, alguns dossiês publicados nos últimos anos evidenciam parte do movimento realizado por estes profissionais: *História Digital: Perspectivas, Experiências e Tendências*, da Revista Observatório (2017); *História e Internet*, da Revista Tempo e Argumento (2014); *As Ntics e a Escrita da História no Tempo Presente*, da Revista Transversos (2017).

Segundo José Claudio Alves de Oliveira, em termos nacionais e internacionais<sup>45</sup>, a necessidade dos historiadores de se adaptarem às mudanças tecnológicas suscitou a realização

---

<sup>44</sup> Manuel Castells destaca seis especificidades que caracterizam a cultura digital: (1) “Habilidade para comunicar ou mesclar qualquer produto baseado em uma linguagem comum digital”; (2) “Habilidade para comunicar desde o local até o global em tempo real e, vice-versa, para poder diluir o processo de interação”; (3) “Existência de múltiplas modalidades de comunicação”; (4) “Interconexão de todas as redes digitalizadas de bases de dados”; (5) “Capacidade de reconfigurar todas as configurações criando um novo sentido nas diferentes camadas dos processos de comunicação”; (6) “Constituição gradual da mente coletiva pelo trabalho em rede, mediante um conjunto de cérebros sem limite algum. Neste ponto, me refiro às conexões entre cérebros em rede e à mente coletiva” (CASTELLS, 2008, s/p *apud* CULTURA DIGITAL, 2011).

<sup>45</sup> O movimento em que as tecnologias firmam-se como tema nos debates e práticas envolve múltiplas interfaces, conceitos e diálogos, contudo estudos comparativos podem nos valer de recursos para avançar no tocante a algumas reflexões necessárias sobre o processo de escrita da história nos meios virtual. A título de exemplo de iniciativas que se voltam para este campo de debates, em sua pesquisa de mestrado (2014b), Anita Lucchesi investiga duas tendências historiográficas distintas: a *Digital History*, ambientada nos Estados Unidos e *Storiografia Digitale*, na Itália, com intenção de compreender os motivos que levaram à emergência do digital e

de congressos, a criação de seminários e cursos de especialização dedicados ao treinamento de seus quadros para o uso da computação, publicação de jornais especializados e a formação de associações (2005, s/p).

Em solo brasileiro, desde os anos 1990, as problemáticas surgidas com as novas tecnologias da computação levaram à formação de associações de historiadores (AGUIAR, 2011). É justamente nessa conjuntura que a “Associação Brasileira de História e Computação (ABHC) é fundada em Florianópolis, em setembro de 1991” (OLIVEIRA, 2005, s/p), uma experiência de curta duração. Porém, a qual é indicativa de certo envolvimento de uma parcela até então pequena de historiadores com a inserção das tecnologias no seu trabalho, em um momento em que nem todos esses profissionais estavam engajados ou dispostos a um debate dessa natureza.

Atualmente, apesar de nem todos terem a tecnologia como tema de suas pesquisas, é crescente o número de historiadores que realizam debates<sup>46</sup>, publicações conjuntas e esclarecimentos sobre diversos temas<sup>47</sup> por meio de ferramentas interativas da *web*. Notadamente, em seus diferentes níveis e espaços de atuação, o trabalho do historiador passa “agora, em parte ou no todo, pela tela do computador” (NOIRET, 2015, p. 32-33).

Neste contexto, a discussão sobre as tecnologias e as diferentes possibilidades de utilizá-las tem estimulado a produção de dissertações no âmbito do PROFHISTÓRIA.

Em meio a tais iniciativas, cito a de Marcelo Marcos de Araújo, que defendeu a dissertação intitulada: “A utilização do mecanismo de busca do Google na pesquisa e no ensino de história: explorando possibilidades”. Segundo o autor, trata-se “de estudo exploratório sobre metodologias”, que incorpora “a utilização do mecanismo de busca do Google ao processo de ensino-aprendizagem de História, com foco nas perspectivas de trabalho do professor” (2017), no qual se explora a utilização dos aplicativos disponíveis na plataforma de pesquisa mencionada conforme as demandas do ensino de história.

O trabalho de Ana Carolina Mota da Costa Batista “Relações étnico-raciais na voz do professor: os debates curriculares no contexto quilombola” analisa a maneira como os

---

suas contribuições para o debate atual sobre a escrita da história e seus diálogos com a internet. Ela destaca a emergência de uma modalidade historiográfica pautada em três características bem definidas: ela “é inscrita no ciberespaço, escrita digitalmente (hipertextualmente) e é divulgada na rede” (2014b, p. 163).

<sup>46</sup> Luís Fernando Cerri, Carlos Fico e Bruno Pastor de Carvalho são exemplos de historiadores muito atuantes nos meios digitais.

<sup>47</sup> Um exemplo seria o debate, disponível no *youtube*, sobre história digital, entre Carvalho, na condição de mediador, e os pesquisadores: Lise Sedrez, Keila Grinberg e Flávio Coelho (CAFÉ HISTÓRIA TV, 2013). Frente a estas experiências, pode-se falar do surgimento de uma geração de historiadores, ainda não muito numerosa se consideramos como base outras realidades, interessados em tecnologia e que tem empreendido esforços voltados a explorar suas potencialidades para o campo da história, tratando-se de um período denotativo de alguns “despertamentos”.

professores de uma escola de remanescentes quilombolas incorporaram os debates sobre questões étnico-raciais ao conjunto de vivências cotidianas do espaço escolar. A autora empreende discussões sobre as relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, um dos elementos centrais diz respeito à autonomia docente no enfrentamento de situações de racismo. E perante a necessidade de uma formação continuada sobre questões étnicas e do enfrentamento do preconceito racial, Batista desenvolve uma plataforma digital formativa chamada a “Voz do Professor” (2016).

A dissertação de Eric Freitas Rodrigues “Tecnologia, inovação e ensino de história: o ensino híbrido e suas possibilidades” propõe o desenvolvimento de um modelo didático que intercala atividades desenvolvidas on-line pelo estudante e sem acompanhamento do professor com atividades desenvolvidas off-line com interação tradicional em sala de aula. Para viabilizar sua proposta, o autor desenvolve um plano de aula para a disciplina escolar de história à luz dos princípios do ensino híbrido (2016).

Lucas Roberto Soares Lopes em seu trabalho “Jogando com a crítica histórica: as novas tecnologias e o desenvolvimento de – os revoltosos” apresenta uma proposta de desenvolvimento da criticidade histórica de estudantes do Ensino Fundamental e Médio por meio da elaboração de um jogo digital. Sua iniciativa é bastante curiosa e instigante, pois ele procura estimular nos alunos/jogadores o entendimento de que as narrativas digitais são cheias de intencionalidades, pois nelas a história não serve somente de recurso de distração, há um sentido histórico que precisa ser compreendido na trama. Por esse motivo, Lopes defende a relevância da história escolar trabalhar a linguagem dos jogos em sala de aula (2016).

“Tempo e temporalidade no ensino e na aprendizagem da história: um desafio a enfrentar” é a dissertação de Adriano da Silva. O autor busca investigar as noções de tempo e temporalidade desenvolvidas por estudantes do Ensino Médio em relação ao tempo histórico e usos do passado. Para tanto, como parte do quadro empírico de sua pesquisa, ele elabora um aplicativo que foi estruturado com a finalidade de “aumentar o aproveitamento do tempo nas aulas, reunir e vincular vários canais de conteúdos em formato digital e tornar o estudante participante do processo de construção do conhecimento histórico” (2016).

Em suma, como destaca Bruno Flávio Lontra Fagundes, os “primeiros resultados do PROFHISTÓRIA na forma de dissertações estão começando a aparecer” (2017, p. 35). Portanto, certamente a garantia da continuidade e expansão do programa nos possibilitará balanços mais precisos quanto ao perfil global de sua produção acadêmica no futuro. Entretanto, são fortes as evidências da tecnologia ser um tema abordado com alguma

recorrência entre seus mestrandos, uma demonstração da sensibilidade desses sujeitos no tocante às demandas da sociedade atual.

## 2.2 Os nativos digitais

Segundo André Lemos, estamos perante o surgimento de uma nova fase da sociedade de comunicação, iniciada nos anos 1980 e radicalizada no século XXI, que se pauta na ampliação “de formas de conexão homens e homens, máquinas e homens, e máquinas e máquinas” (2005, p. 1-2). Entender como essas mudanças interferem na aprendizagem pode ajudar a escola a avaliar suas práticas. As mudanças colocadas pelas tecnologias na maneira como as novas gerações aprendem, denunciam a necessidade de reavaliar a compatibilidade entre as tarefas propostas pelo professor e as características do público escolar<sup>48</sup> (PAVANATI, 2009, p. 3).

Marc Prensky, em entrevista, observa que nos últimos 200 anos a educação acadêmica disseminada no ambiente escolar baseou-se na supervalorização da reprodução dos raciocínios típicos das disciplinas escolares e, como consequência, a necessidade de os alunos assimilarem seus padrões (PRENSKY, 2017).

Entretanto, as tecnologias redesenham esse quadro ao serem pensadas para mobilizar grandes blocos de experiências. Consequentemente, mandar e-mails, pedir um táxi, interagir em redes sociais, pagar contas é possível com um smartphone em mãos. Por seu turno, o ato de experimentar vai se tornar mais constante do que o ato de raciocinar sobre o que se experimentou (PRENSKY, 2017). Em face disso, a escola é desafiada a construir práticas em que a relação entre raciocínio e experiência seja muito mais equilibrada, contínua e consistente.

Uma das ideias principais de Prensky é que, dado o “grande volume de interação com a tecnologia, os alunos de hoje pensam e processam as informações de forma diferente daquela das gerações anteriores” (2001, p. 1, *tradução minha*). Ao utilizar-se dessa chave conceitual, ele frisa a diferença entre a geração nascida e crescida mantendo encontros cotidianos com as inovações tecnológicas, os chamados “nativos digitais”, e aqueles cuja

---

<sup>48</sup> Para Hahn, “[...] verifica-se, claramente, que o contexto tecnológico produziu uma nova geração de alunos presentes nas escolas. Essa geração de jovens encontra, porém, na escola, um sistema de ensino apegado a velhos métodos e a recursos distantes da sua realidade social. Isso não quer dizer que a tecnologia nas escolas irá revolucionar o ensino. Quer dizer, no entanto, que poderá, sem dúvida, proporcionar elementos para a melhoria no processo de aprendizagem. Com isso, mais uma vez, a afirmativa de que os alunos precisam utilizar-se das ferramentas disponíveis para melhorar sua capacidade reflexiva e interpretativa deve ser ampliada e qualificada” (2016).

inserção no mundo digital não se deu desde o nascimento, mas por um processo de adaptação ocorrido de uma parte em diante de sua vida, os chamados “imigrantes digitais”.

Segundo Prensky, o comportamento do nativo digital caracteriza-se pela capacidade de executar várias tarefas ao mesmo tempo – forma de raciocinar perceptível no adolescente que troca mensagens no celular, almoça e comenta o show da sua banda de rock favorita. Na escola, ele ainda assimila rudimentos do conteúdo ensinado pelo professor, conversa com os colegas sobre vários assuntos e interage em redes sociais. Prensky defende, ainda, a existência de um novo quadro de conformação do pensamento com base no uso intensificado de tecnologias, responsável por criar uma linguagem bastante familiar aos jovens e crianças, e de maneira precisa pontua: “os novos estudantes de hoje são “falantes nativos” da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet” (2001, p. 1-2, *tradução minha*).

Contudo, essa predisposição a fazer várias coisas simultaneamente não pode ser confundida com a capacidade de executar as tarefas de maneira competente, contínua e pontual, pois muitos nativos podem enfrentar problemas como dispersão ou dificuldade para gerir questões mais urgentes. E alguns deles, até cair no velho dilema de escolher entre permanecer mais algumas horas no celular em uma conversa com amigos em redes sociais ou terminar o trabalho de matemática a ser entregue na escola no dia seguinte, situação que nem sempre termina bem.

Para o autor, em outra extremidade está o imigrante digital, sempre em busca de assimilar os códigos dessa linguagem típica do ambiente das tecnologias, sem deixar de manter algumas práticas de um passado em que não as utilizava intensamente, e isso dá contornos ao denominado “sotaque do imigrante digital”. Dito de outra forma, é o indivíduo que demonstra habilidade ao usar um editor de texto para escrever um artigo científico, mas ao mesmo tempo sente a necessidade de versões impressas de seu trabalho para uma revisão mais detalhada, ou seja, faz sempre um retorno às práticas analógicas do passado.

De maneira pontual, Prensky afirma que os problemas enfrentados pela educação refletem um desencontro pedagógico entre imigrantes digitais (professores) e nativos digitais (estudantes), que não se entendem por utilizarem linguagens diferentes para ler o mundo (PRENSKY, 2001 p. 2-3, *tradução minha*).

Uma maneira de solucionar esse impasse de gerações estaria na assimilação da linguagem digital dos nativos por parte dos imigrantes, perspectiva pautada no desdobramento das metodologias, como “ir mais rápido, menos passo-a-passo, mais em paralelo, com mais acesso aleatório, entre outras coisas”. No âmbito dos conteúdos, passam a existir os legados, que incluem “ler, escrever, aritmética, raciocínio lógico, compreensão do que há escrito e das

ideias do passado” e o futuro, com “software, hardware, robótica, nanotecnologia, genoma, etc. também inclui ética política, sociologia, línguas e outras coisas que os acompanham” (PRENSKY, 2001, p. 2-3, *tradução minha*)<sup>49</sup>. Com indicações para a construção de um projeto pedagógico, o texto *Digital Natives, Digital Immigrants* de Prensky tornou-se um verdadeiro clássico para o estudo do relacionamento entre os aparatos tecnológicos surgidos nas últimas décadas e o ensino-aprendizagem, com inúmeras citações em trabalhos científicos nacionais e internacionais de várias áreas.

Bruno Leal Pastor de Carvalho fez uma releitura de algumas ideias de Prensky alusiva aos 15 anos de publicação do texto clássico do autor. Entre as questões que levanta, Carvalho lembra que o conceito de nativo digital foi pensado com base na realidade estadunidense, ou seja, um país no qual os problemas sociais não tinham as mesmas proporções dos problemas do Brasil. Na sua visão, o conceito é aferido sem pensar a exclusão digital em decorrência da pobreza existente em alguns países e até mesmo de uma parcela da população dos Estados Unidos, segregada dos bens culturais por conta da cor da pele e classe social (CARVALHO, 2016). Por isso, afirmar que os nascidos nesse país a partir dos anos 1980 são “nativos digitais” é compor uma homogeneidade a partir de bases um pouco duvidosas.

Carvalho observa também relativa inflexibilidade no conceito de nativo digital. Para ele, nem todos os sujeitos enquadrados nessa conceitualização fazem parte de um grupo que possui características semelhantes. No seu entender, aqueles nascidos “na década de 1980 têm se mostrado diferentes daqueles que nasceram na década de 1990 e estes, por sua vez, daqueles nascidos na década de 2000” (2016).

Em conformidade com Iandra Pavanati, a existência de diferenciadas gerações dos que se pode chamar de “nativos digitais” tem relação com a existência de variadas formas de apropriação da cultura digital. Delas emergem novos referenciais de tempo e espaço. Por conta dessa conjuntura, os processos até então ditos “modernos” nos campos da educação e do conhecimento, principalmente aqueles que se consolidaram a partir dos marcos da vida real das gerações anteriores, passam a não fazer tanto sentido para a atual geração de nativos digitais (2009, p. 3).

Quando se toma essas mudanças como ponto de reflexão, o uso escolar das tecnologias leva a uma constatação até certo ponto óbvia: quanto maior a resistência dos

---

<sup>49</sup> Tais proposições curriculares de Prensky, em especial quanto aos “conteúdos futuros”, são um pouco distantes da realidade brasileira, contudo, fazem parte do conjunto de reflexões presentes no momento em que ele escreve seu texto. Ponto sobre o qual olho com certa desconfiança para a ideia apresentada pelo autor em seu texto clássico, em especial, ao levar em conta a realidade de várias escolas públicas do nosso país.

professores de história em compreender os referenciais de vida da geração atual de estudantes, maior será sua dificuldade ao ensiná-los. Por esse motivo, a reflexão sobre tecnologias, dentre outras temáticas indispensáveis e contemporâneas, precisa de um lugar mais relevante na agenda de muitos destes profissionais.

## CAPÍTULO 3

### A METODOLOGIA *WEBQUEST* E O ENSINO DE HISTÓRIA

Nossos estudantes vivenciam uma forte “cultura de grupo” na escola (FRONZA, 2007, p.24; apud, SNYDERS, 1988, p. 24-270). Conseqüentemente, dentro dela, as alegrias de viver a vida se confundem com a convivência coletiva e a constante troca de experiências, o que explica, em parte, a grande necessidade desses sujeitos de unir carteiras ou formar grupos por afinidade, em algumas circunstâncias, semelhantes a verdadeiras irmandades secretas. Não restritos a este espaço, esses vínculos de amizade estendem-se pelo Facebook, motivam a formação de grupos no WhatsApp e desnudam um trabalho intenso em busca de reafirmar a experiência on-line de estarem sempre juntos.

Há de se observar que a *WebQuest* foi pensada, na acepção clássica, para ser uma atividade colaborativa, com considerável potencial de diálogo com a “cultura de grupo” dos estudantes. Esta característica justifica as várias iniciativas de pesquisadores voltadas à sua aplicação nas diferentes disciplinas do currículo escolar. Entretanto, essas iniciativas são minoritárias em relação ao ensino de história. Apesar disso, sobre esta disciplina, hoje pode-se mapear algumas experiências ou trabalhos mais vultosos, mas que não compõem tendências consolidadas ou grupos de pesquisa dedicados a estudá-la com a profundidade necessária<sup>50</sup>.

Cabe aqui apresentar algumas informações que embasem esse argumento. Na composição de sua pesquisa de mestrado, Giovanni consultou informações disponíveis no site da Capes “Domínio Público e Biblioteca Digital Brasileira” em busca de pesquisas em nível *stricto sensu*<sup>51</sup> sobre o uso da *WebQuest* para o ensino de história. No recenseamento realizado, ela percebe a inexistência de estudos com essa envergadura (2016, p. 12). João Batista Bottentuit Júnior e Camila Goncalves Santos (2014a), com base em uma verificação mais ampla e não encerrada somente à história escolar, produziram um levantamento sistemático das investigações de mestrado, em âmbito nacional e internacional, sobre *WebQuest* defendidas entre os anos de 2003 e 2012. A pesquisa de Bottentuit e Santos revelou naquele momento a existência de 38 dissertações em diferentes áreas, conforme poderá ser observado na tabela a seguir:

---

<sup>50</sup> Até o dia 08/02/2019, quando realizei a última consulta ao banco de dados da Capes não localizei nenhum grupo de pesquisa sobre a referida metodologia e o ensino de história. As palavras chaves utilizadas para pesquisa foram “*WebQuest* e ensino de história”. Há, igualmente que se destacar, que o fato de indicar a produção ínfima de reflexões sobre esta metodologia, se dá em comparação como outras metodologias que possuem um histórico de reflexões mais antigo e consolidado.

<sup>51</sup> Mestrado e doutorado.

**Tabela 1– Divisão das pesquisas de mestrado por área<sup>52</sup>**

<b>ÁREAS</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>PORCENTUAL</b>
Matemática	12	32
Multidisciplinar	7	18
Ciências da Natureza	6	16
Química	2	5
História	2	5
Física	2	5
Português	1	3
Pedagogia	1	3
Música	1	3
Inglês	1	3
Informática	1	3
Biologia	1	3
Artes	1	3

Fonte: (JÚNIOR; SANTOS, 2014a, p. 21).

Os dois pesquisadores contabilizaram uma predominância de dissertações portuguesas e brasileiras sobre *WebQuest*, em sua maioria na área da matemática, multidisciplinar e ciências da natureza. Quanto à produção de dissertações sobre *WebQuest* e ensino de história, foram listados dois trabalhos, ambos de autores portugueses. No caso do Brasil e fora do marco cronológico investigado por Bottentuit e Santos, destacam-se dois trabalhos, um defendido em 2016 e outro mais recente, em 2018.

No que se refere à pesquisa defendida em 2016, trata-se do trabalho de Giovanni. Dentre suas conclusões ela observa que os discentes mais interessados em tecnologia atingiram os melhores resultados ao explorar a *WebQuest* proposta. Do mesmo modo, quanto ao desempenho dos 69 estudantes que participaram da última etapa de sua investigação, ela

<sup>52</sup> Nos dados originalmente publicados por Bottentuit e Santos, a soma dos percentuais indicam 102% de pesquisas, conforme os valores na tabela, ou seja, há um pequeno erro de cálculo no trabalho.

destaca o fato de a metodologia *WebQuest* ter contribuído como mediadora na construção do conhecimento histórico (GIOVANNI, 2016, 102). Nas discussões desenvolvidas, a autora buscou avaliar “a contribuição da metodologia no que se refere à aprendizagem dos discentes com apoio no recurso tecnológico, amparando-se na temática referente ao ensino de História” (idem, 2016, p. 13). A meu ver, em meio à atenção dada às interfaces entre tecnologia e aprendizagem, a história escolar aparece como uma reflexão complementar. Logo, trata-se de um estudo no qual o ensino de história não ocupa o espaço central, apesar de servir de base para a elaboração da análise desenvolvida.

Em 2018, no âmbito do PROFHISTÓRIA, pela Universidade Federal do Tocantins, alguns meses antes da defesa do presente trabalho, o pesquisador Antonio Guanacuy Almeida Moura defendeu sua dissertação sobre a metodologia *WebQuest* e a aprendizagem histórica – notadamente uma iniciativa recente da qual não se pode deixar de fazer menção. Moura, junto com a tarefa de apresentar um tutorial de como elaborar uma *WebQuest* como produto final, investiga as potencialidades e fragilidades da metodologia analisando as informações decorrentes da aplicação de um questionário, da implementação da atividade e dos dados da observação de campo coletados em uma turma de estudantes do segundo ano do Ensino Médio. O pesquisador observa inúmeras dificuldades relacionadas ao uso da tecnologia no espaço escolar e também questões relacionadas à contribuição positiva da metodologia investigada e do acesso às variadas fontes de informação por meio da internet para o ensino de história (MOURA, 2018).

Ainda no campo da investigação escolar há os trabalhos publicados em Portugal. Entre eles: a dissertação defendida por Hugo Manuel Oliveira Martins (2007)<sup>53</sup>. O estudo buscou compreender a significância histórica<sup>54</sup> atribuída por 12 discentes do 5º ano de escolaridade sobre a história de Portugal mediada pelo uso de uma *WebQuest*. Tal pesquisa, como seu autor pontua, apesar de demonstrar a validade desse método para aprender história, não possui uma envergadura que possibilite avançar em generalizações, dado seu caráter de estudo de caso (idem, 2007, p. 188).

---

<sup>53</sup> Há também a dissertação de António Álvaro Martins, orientada pela professora Dr<sup>a</sup> Ana Amélia Costa da Conceição Amorim Soares de Carvalho. Infelizmente, indisponível para consulta ou download.

<sup>54</sup> “Os historiadores, para atribuírem maior significância histórica a um facto e não a outro, têm de ter em consideração determinados aspectos. Para um fenómeno do passado ser historicamente significativo, os historiadores consideram se esse fenómeno afectou um grande número de pessoas durante um longo período de tempo; estabelecem relações com outros fenómenos históricos e, finalmente, procuram estabelecer uma relação com o presente” (SEIXAS, 1994, *apud* MARTINS, 2007, p. 47-48 ). Martins investiga como o discente elabora mentalmente todo esse mesmo processo a partir dos resultados da aplicação de uma *WebQuest* sobre a história de Portugal.

Talvez seja esse o motivo de ele sugerir a necessidade de investigações futuras acerca da significância histórica com uma quantidade maior de discentes. Ou então, entender e avaliar o impacto da metodologia *WebQuest* para a aprendizagem de discentes com baixo rendimento escolar em história (MARTINS, 2007, p. 190).

Fora as limitações confirmadas por Martins, seu estudo coloca em evidência o papel ativo do discente na construção do conhecimento histórico e a implicação do método como potencializador desse processo<sup>55</sup>. Algumas de suas ponderações permitem uma aproximação com outros autores. É o caso da dissertação de mestrado de Carla Luísa Santos Moreira, cujo objetivo foi compreender o conjunto de competência em história e geografia estimuladas com a exploração escolar de uma *WebQuest* sobre a revolução francesa. Para ela, a partir do momento em que o professor coloca esse método em prática, ele “passa a ser um mero orientador, deixando todo o trabalho de construção dos saberes para as mãos dos discentes” (2009, p. 86).

Há também três investigações de mestrado voltadas às disciplinas de história e geografia. A dissertação de Adélia Sofia Campelo Fernandes, que, pautado em um olhar construtivista sobre a educação, volta-se ao estudo das potencialidades da *WebQuest* e, de maneira bem semelhante à de Moreira, preocupa-se em entender se esse recurso gera ou não competências específicas no âmbito das referidas disciplinas escolares (2013). Diferentemente, Ana Rita Gonçalves da Silva Ribeiro, em seu relatório de mestrado, apresenta os resultados do desenvolvimento de projeto de intervenção escolar com o uso da *WebQuest*, com o objetivo de compreender a maneira como os discentes constroem suas ideias ao utilizar uma metodologia de navegação orientada (2013). Manuel António Salgado da Silva Castro, do mesmo modo, desenvolve um projeto de intervenção e procura avaliar as possíveis contribuições da *WebQuest* para as duas disciplinas escolares já mencionadas (2013). Na compreensão de Castro, a metodologia, além de fomentar a autonomia dos estudantes, possibilita a construção de diferentes possibilidades de interpretação. Analogamente, Giovanni chega a um entendimento semelhante em sua pesquisa (2016, p. 102).

Nas iniciativas idealizadas por pesquisadores brasileiros, voltadas ao ciberespaço, desde 2007, Keila Grinberg e Anita Correia Lima de Almeida coordenam o site *Detetives do*

---

<sup>55</sup> Segundo Martins, “Durante a realização desta *WebQuest* constatou-se que os discentes se mostraram empenhados e entusiasmados, considerando a *WebQuest* desafiante; observou-se, de igual modo, o estabelecimento de relações de partilha e cooperação nos diferentes pares, com alguma autonomia na realização das etapas da tarefa. A análise dos dados empíricos permitiu observar que a amostra, constantemente, frisava a boa organização da *WebQuest*, que por sua vez serviu de estímulo para aprender mais sobre a Formação de Portugal” (MARTINS, 2007, p. 7).

*Passado* (ver Figura 3) financiado pela FAPERJ. Neste espaço, são encontradas *WebQuests* sobre o tema escravidão. Como afirmam suas coordenadoras, trata-se de uma ferramenta de “aprender a investigar”. A estética do site produz no usuário a sensação de estar no escritório de um detetive. Seus elementos lembram o texto *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*, de Ginzburg, que embasa este projeto (ALMEIDA; GRINBERG, 2012, 321). O autor dele propõe a possibilidade de o estudo da história ocorrer com base na observação das evidências, dos detalhes mínimos e das recorrências muitas vezes desprezadas.



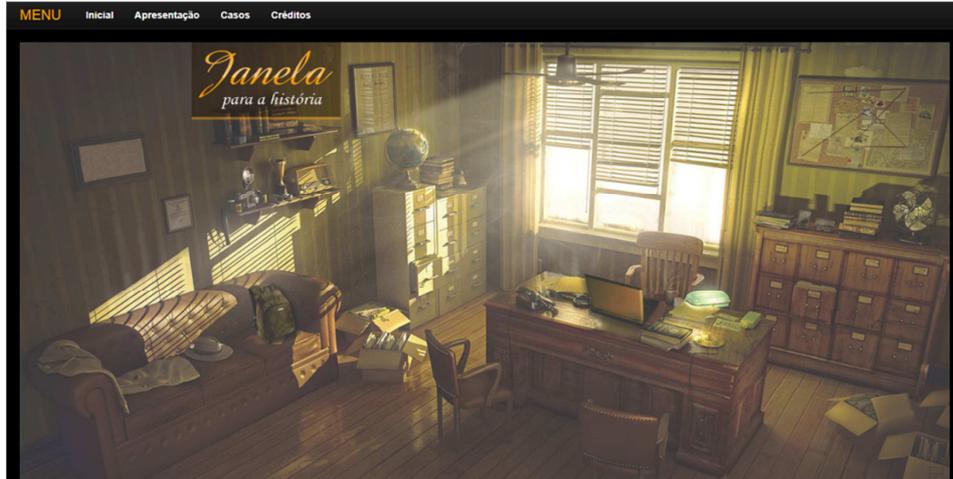
**Figura 3** – Site “Detetives do Passado”

Fonte: <http://www.numemunirio.org/detetivesdopassado/>

Outra iniciativa parecida é o site da Unespar “Janela para a História”, coordenado por Hahn (ver Figura 4). Até o presente momento o site conta com 13.042 acessos<sup>56</sup>. Uma das especificidades desse espaço é que as *WebQuests* são pensadas com base na história do Paraná, em grande parte, produções de um grupo de pesquisadores formado por graduandos, mestres, mestrandos, professores da instituição e outros colaboradores. Trata-se de um site em funcionamento desde o ano de 2012. Uma similaridade entre esse projeto e o coordenado por Grinberg e Almeida é a utilização de ícones imagéticos, alusivos ao escritório de um detetive na página inicial.

Uma diferença a ser destacada entre o projeto de Hahn e o de Grinberg e Almeida diz respeito aos links de acesso às matérias da rede. Enquanto o site “Janela para a História” possibilita acessar outros conteúdos disponíveis, o site “Detetives do Passado” não possui essa função. Por essa razão, este último não apresenta *WebQuests* no sentido clássico, se considerarmos os princípios propostos por Dodge.

<sup>56</sup> Consulta realizada em 13/11/2017.



**Figura 4** - Site “Janela para a História”  
 Fonte: <http://janelaparaahistoria.unespar.edu.br/>

No site “Janela para a História”, além da *WebQuest* da presente investigação<sup>57</sup>, até o momento existem mais quatro alojadas: “O Cotidiano da Colonização de Campo Mourão”, “Imigrantes Ucranianos no Paraná”, “Descobrimo a História da Estrada Boiadeira” e “A Guerra do Contestado”. O site foi submetido a algumas atualizações no ano de 2018, a começar pelas interfaces de acesso e uso de suas funções. Também passou a adotar o modelo de interatividade com perfil responsivo, ou seja, o tamanho de sua página adapta-se à tela de aparelhos do tipo celulares, smartphones e tablets, o que garante a visualização dos conteúdos para qualquer tipo de usuário.

Mesmo com as iniciativas como as dos sites “Detetives do Passado” e “Janela para a História” e as dissertações arroladas anteriormente, pode-se considerar que é minúscula a quantidade de teses, dissertações e projetos mapeados até o momento com pretensões de explorar a metodologia *WebQuest* para o ensino de história.

Por fim, uma informação adicional pode ajudar a melhor caracterizar esse quadro de produções sobre *WebQuest*. De maneira especial, os artigos e unidades didáticas produzidas pelos professores da educação básica do Paraná, que participaram do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Assim nominados: “*WebQuest*: Internet na Escola no Ensino de História”, de Valdir Polomani (2010); “Pesquisa Orientada na Internet: a *WebQuest* como Recurso para a Aprendizagem em História”, de Marcos Antônio Bertolazi (2013); “Aprender História pela Web: Estudo da Cultura do Café no Paraná”, de Daniela Cassarotti Borges (2014); “Como Aprender História a partir da Metodologia *WebQuest*? O Caso da

<sup>57</sup> O site “Janela para a História” foi utilizado para alojar a *WebQuest* apresentada neste capítulo durante a etapa de aplicação empírica da investigação no estabelecimento de ensino selecionado. No entanto, devido a fase de manutenção que este *site* passou, no qual ele permaneceu indisponível para acesso público, nossa *WebQuest* foi acessada a partir um link específico.

Exploração da Erva-Mate nos Sertões do Paraná na Primeira Metade do Século XX”, de Silvia Aparecida de Paula Alegria (2014); “Migração e Ocupação em Umuarama/PR: uma Proposta de Ensino de História a partir da Metodologia *WebQuest*”, de Shirlei da Costa Jardim (2014), e “A *WebQuest* no Ensino de História”, de Claudete Satiko Fukuzaki (2014).

### 3.1 A *WebQuest* do estudo

O tema “escravidão”, escolhido por mim para o desenvolvimento da *WebQuest* elaborada, é parte do conteúdo previsto legalmente para as turmas de 8º ano do Ensino Fundamental e 2º ano do Ensino Médio do estado do Paraná (SECRETARIA DE ESTADO, 2008, p. 90).

Minha ideia inicial era produzir uma *WebQuest* sobre a história da escravidão em Guarapuava/PR. Para tanto, em um primeiro momento, realizei duas visitas ao Centro de Documentação e Memória da Unicentro de Guarapuava e lá encontrei fontes históricas do tipo: processos-crimes, documentos da Câmara Municipal e comprovantes de recolhimento de impostos. Porém, ao tentar compor as mesmas em forma de produto educacional, a linguagem e a estrutura de esses registros de época constituíram um entrave e isso colaborou para que a ideia inicial fosse repensada.

Outro ponto que colaborou para esse posicionamento foi a dificuldade de localizar nos registros que consultei no arquivo, situações que possibilitassem, elaborar uma narrativa instigante e compreensível pelos estudantes. Fora isso, havia a necessidade de valorizar as experiências da população escrava em suas expressões de luta, negociação e resistência contra o sistema escravista – questões para as quais a historiografia da escravidão desde os anos 1980<sup>58</sup> tem dado especial atenção.

Por fim, o resultado dessas mudanças de percursos e de novos ponderamentos é a *WebQuest* apresentada a seguir, junto com ela, fiz questão de mesclar algumas imagens do site *Janelas Para História* com objetivo de demonstrar, depois de alojado no ciberespaço,

---

<sup>58</sup> Em suma, a discussão historiográfica dos anos 80, dentro de um movimento que tem ramificações que se arrastam até a atualidade, voltou-se contra a ideia do escravo-coisa, isto é, contra as perspectivas que desumanizavam o escravo ao ponto dele ser entendido como apenas uma vítima do sistema escravista, um sujeito incapaz de luta pela sua liberdade ou empreender estratégias para amenizar o sofrimento do cativo. De modo especial, uma perspectiva que provocou a valorização do protagonismo histórico do indivíduo escravizado. Obras como: a “Escravidão Negra em Debate” de Suely Robles de Queiróz (2010) e a “Escravidão Reabilitada” (1990) de Jacob Gorender são exemplos de trabalhos que expressam essa mudança de perspectiva historiográfica dos estudos sobre escravidão.

como ficou a estética e a disposição das interfaces do produto educacional que foi aplicado no grupo de estudantes que participou na pesquisa.

### **A presença dos escravos nas fazendas do Paraná – Século XIX**<sup>59</sup>



**Figura 5** - Abel Sérgio de Oliveira  
Fonte: MARCONDES, Gracita; ABREU, Alcioly. 1991. p. 265.

A pessoa que aparece nesta fotografia antiga é Abel Sérgio de Oliveira, um ex-escravo. Muitos contam que, após se tornar livre, percorria as ruas de Guarapuava/PR sempre acompanhado de seus cavalos, com os quais transportava as doações que recebia.

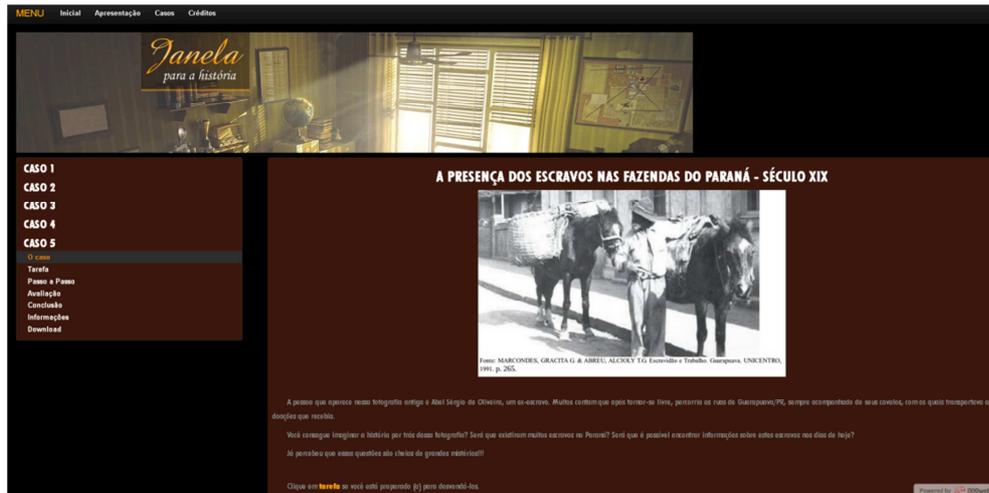
Você consegue imaginar a história por trás desta fotografia? Será que existiram muitos escravos no Paraná? Será que é possível encontrar informações sobre estes escravos nos dias de hoje?

Já percebeu que estas questões são cheias de grandes mistérios!!!

Clique no link [tarefa](#) se você está preparado para desvendá-los.

---

<sup>59</sup> As obras consultadas para elaboração da *WebQuest* que será apresentada constam na bibliografia geral do presente estudo.



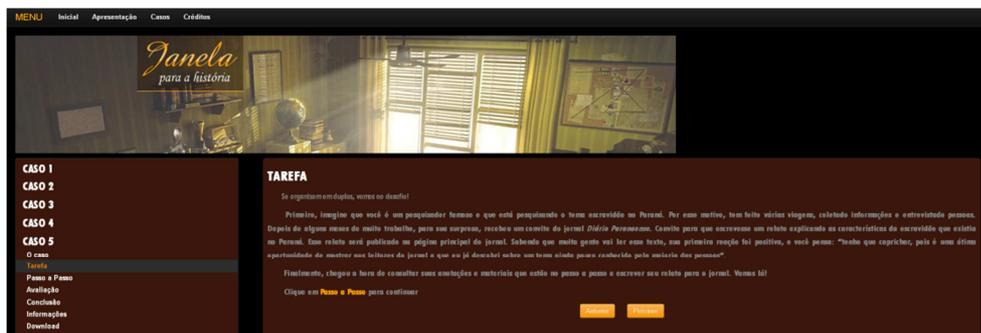
**Figura 6** – Apresentação do caso/site “ Janelas Para História”  
Fonte: arquivo pessoal

## Tarefa

### Organizem-se em duplas e vamos ao desafio!

Primeiro, imagine que você é um pesquisador famoso e que está pesquisando o tema “Escravidão no Paraná”. Por esse motivo, tem feito várias viagens, coletado informações e entrevistado pessoas. Depois de alguns meses de muito trabalho, para sua surpresa recebeu um convite do jornal *Diário Paranaense* para que escrevesse um relato explicando as características da escravidão que existia no Paraná. Esse relato será publicado na página principal do jornal. Sabendo que muita gente vai ler o texto, sua primeira reação foi positiva, e você pensa: “Tenho que caprichar, pois é uma ótima oportunidade de mostrar aos leitores do jornal o que eu já descobri sobre um tema ainda pouco conhecido pela maioria das pessoas”.

Finalmente, chegou a hora de consultar suas anotações e materiais que estão no *passo a passo* e escrever seu relato para o jornal. Vamos lá!



**Figura 7** - Apresentação da tarefa /site “ Janelas Para História”  
Fonte: arquivo pessoal

## Processo: Passo a passo

### PISTA 1

#### \*Comparando o Rio de Janeiro e o Paraná durante o século XIX

No Rio de Janeiro do início do século XIX, era grande a quantidade de escravos e escravas realizando todo tipo de serviço pelas ruas da cidade. Cenas como a do quadro abaixo podiam ser vistas por qualquer pessoa:



**Figura 8** - Trabalho escravo no Rio de Janeiro  
Fonte: Jean Baptiste Debret (“Barbeiros Ambulantes”, 1826).

Nessa época, a quantidade de escravos que havia no Rio de Janeiro era enorme, algo muito diferente de outras partes do país, onde eles nunca chegaram a ser a maioria da população.

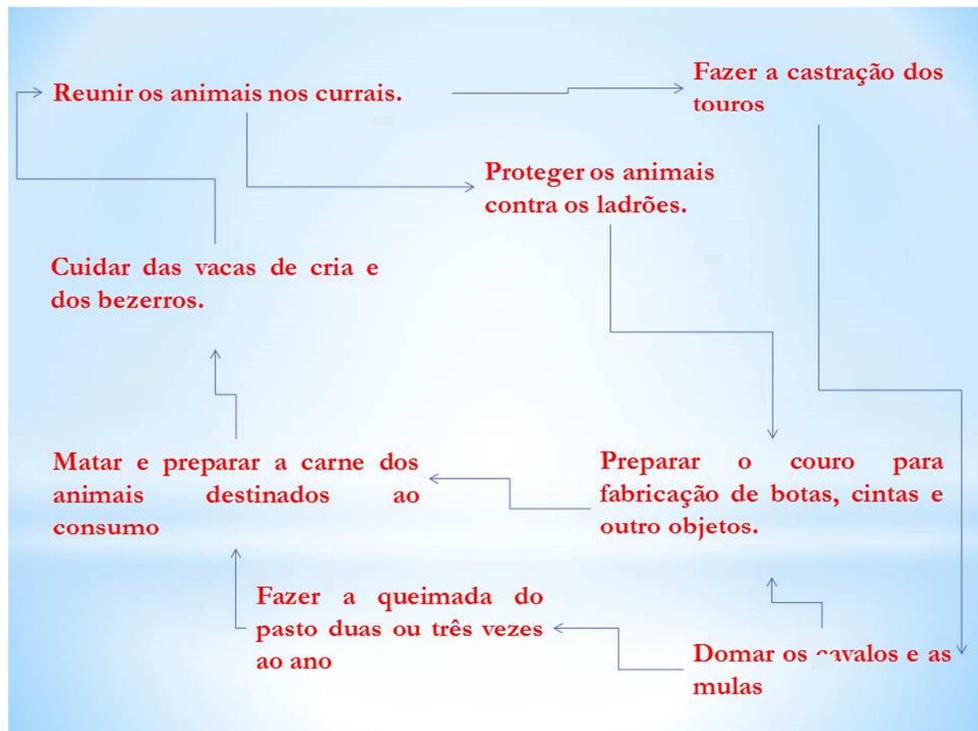
O Paraná foi um desses casos em que a população escrava, apesar de sua importância para a economia, sempre foi menor que a de outros lugares do Brasil.



**Figura 9** – Apresentação da Pista 1/site “Janelas Para História”  
Fonte: arquivo pessoal

### \* Afinal, como era a vida dos escravos no Paraná?

No Paraná, até o século XIX havia escravos trabalhando nas lavouras, onde eram produzidos os cereais destinados à alimentação, e na criação e engorda do gado vendido em várias cidades, especialmente em Sorocaba, SP. Em vários casos, esses escravos eram comprados com o objetivo de ajudar no trabalho que era feito pelas famílias e as demais pessoas contratadas por elas. Veja na figura abaixo as tarefas que eram feitas por escravos nas fazendas de criação de gado paranaenses:



**Figura 10** - Trabalho escravo nas fazendas de gado  
Fonte: adaptado de IANNI, 1962. p. 56.

**PISTA 2****\*Existiam muitos escravos nas fazendas paranaenses?**

A quantidade de escravos que viviam nas fazendas do Paraná variava de um lugar para o outro. Para saber mais sobre este assunto, dê uma olhada na tabela abaixo, que possui informações sobre o ano de 1818.

**Tabela 2 – Escravos nas fazendas do Paraná (1818)**

<b>LUGAR</b>	<b>QUANTIDADE DE FAZENDAS COM ESCRAVOS</b>	<b>QUANTIDADE TOTAL DE ESCRAVOS</b>
<b>Antonina</b>	<b>80</b>	<b>380</b>
<b>Guaratuba</b>	<b>11</b>	<b>43</b>
<b>Paranaguá</b>	<b>87</b>	<b>483</b>
<b>Castro</b>	<b>121</b>	<b>758</b>
<b>Curitiba</b>	<b>58</b>	<b>202</b>
<b>Lapa</b>	<b>54</b>	<b>213</b>
<b>Palmeira</b>	<b>57</b>	<b>232</b>
<b>São José</b>	<b>15</b>	<b>34</b>

Adaptado de: GUTIERREZ, Horácio. 2006, p. 103.

**PARA REFLETIR:**

Utilizando as informações da tabela, é fácil perceber que Castro possuía grande quantidade de escravos. Memorize essa informação, pois ela será útil para entender as próximas pistas.

LUGAR	QUANTIDADE DE FAZENDAS COM ESCRAVOS	QUANTIDADE TOTAL DE ESCRAVOS
Antonina	80	380
Guaratuba	11	43
Paranaguá	87	483
Castro	121	788
Curitiba	58	202
Lapa	54	213
Palmeira	57	232
São José	15	34

Adaptado de: GUTIERREZ, Herculano. Deuses de Torres e Escravos no Paraná: Rotas e Hierarquias nas primeiras décadas do século XIX. História, São Paulo, v. 23, n. 1, p.100-122, 2004, p.103.

PARA REFLETIR  
Utilizando as informações do tabelão é fácil perceber que Castro possuiu grande quantidade de escravos. Meritíssimo essa informação, ela será útil para entender as próximas pistas.

**Figura 11-** Apresentação da Pista 2/site “Janelas Para História”  
Fonte: arquivo pessoal

### PISTA 3

#### \*Você conhece a história da Fazenda Capão Alto em Castro/PR?

Em 1751, a comunidade religiosa Carmelita comprou a fazenda Capão Alto em Castro, à época localizada no caminho de Viamão, conforme indicado pela flecha azul no mapa abaixo:



**Figura 12 –** Caminho de Viamão  
Adaptado de: CARAVLHO, Jonatas, S/a.

Castro era um dos lugares onde os tropeiros (clique [aqui](#)) paravam para descansar e depois prosseguiam viagem com o gado, que era levado para ser vendido principalmente nas

feiras em Sorocaba, SP.



Figura 13 - Apresentação da Pista 3/site “Janelas Para História”

Fonte: arquivo pessoal

### \* Os padres carmelitas foram embora. Quem ficou administrando a fazenda?

Depois de muitos anos, os carmelitas deixam a região de Castro e, por esse motivo, a fazenda Capão Alto passou a ser administrada pelos escravos que nela viviam. A historiadora Joice Fernanda de Souza Oliveira explica esses acontecimentos:

[Os carmelitas] deixaram o escravo Inocêncio incumbido de administrar as fazendas e outros cativos responsáveis por fiscalizar o trabalho de seus companheiros cativos. Por conta disso, dizia-se em Castro que os escravos no Capão Alto tinham criado uma comunidade independente, um quilombo, onde residiam em diversas senzalas e cultivavam alimentos básicos. Contavam que os cativos faziam trocas de alimentos, seja no centro de Castro, seja com os tropeiros que por ali passavam.

Fonte: OLIVEIRA, 2014. p. 3.

Observe também que, mesmo com a pequena população escrava em todo o Estado do Paraná hoje, muitos deles desempenham funções importantes na administração, construção de casas e edifícios, cuidados dos animais e das lavouras. No século XIX, muitos proprietários não moravam em suas próprias fazendas e, por esse motivo, tinham que designar a administração delas às pessoas de sua confiança. Por essa razão, muitos escravos de confiança chegaram a posições mais elevadas do que outros.

### \*A revolta dos escravos e escravas em Castro

Durante a segunda metade do século XIX, o fim do tráfico de escravos preocupava

muitas pessoas por conta da dificuldade de trazer mão de obra da África. Por esse motivo, a falta de escravos levou muitas fazendas de café, principalmente de São Paulo, a comprá-los de outras regiões de dentro do Brasil, prática conhecida até os dias de hoje como “tráfico interprovincial”.



**Figura 14** – Tráfico interprovincial  
Fonte: Adaptado de Google Earth Pro

Em 1864, os padres carmelitas arrendaram a fazenda Capão Alto para a empresa Gavião, Ribeiro & Gavião, que decidiu utilizar a mão de obra dos seus escravos nos cafezais e outras atividades deles em São Paulo. A novidade surpreendeu muito os escravos de lá: a qualquer momento teriam que deixar Castro, onde muitos viviam como se fossem pessoas livres há vários anos.

Já imaginou ser surpreendido com a informação de que você perderia a sua liberdade! Foi esse um dos motivos da revolta dos escravos em Castro. O historiador Eduardo Spiller Pena dá uma ideia das coisas que aconteceram na fazenda Capão Alto depois que a notícia inesperada foi recebida:

[...] os negros haviam preparado um arsenal para a luta [...] havendo a presença nas senzalas de um grande número de facas do serviço de Campo, espingarda e pistolas carregadas com bala, material suficiente para um estopim de grandes proporções.  
Fonte: PENA, Eduardo Spiller. “Burlas à Lei e revolta escrava no tráfico interno no Brasil Meridional, século XIX”.

Fonte: LARA; MENDONÇA, 2006. p. 176.

Observe que os escravos não aceitaram a ideia de deixar a fazenda e estavam dispostos a lutar para permanecer nela. Por conta da insistência, a empresa Gavião, Ribeiro & Gavião solicitou ajuda da polícia para retirá-los.

Em 10 de maio de 1864, a fazenda Capão Alto foi cercada pela polícia de Castro e Curitiba, que prendeu os líderes e colocou fim à revolta. Devido a esses acontecimentos, o caminho ficou aberto para a empresa Gavião, Ribeiro & Gavião fazer o tráfico interprovincial de 236 escravos para São Paulo.

### **Avaliação**

Agora é o momento de escrever o seu relato, que será lido por muitas pessoas na primeira página do jornal *Diário Paranaense*. Não se esqueça de pegar lápis e caderno e que o objetivo deste relato é explicar as características da escravidão que existia no Paraná.

Seu relato será avaliado considerando os itens abaixo:

**Tabela 3– Critérios de avaliação dos estudantes**

<b>ITENS EM AVALIAÇÃO</b>	<b>PESO</b>
<b>AUTENTICIDADE:</b>  1) O seu relato deve ser original e não uma cópia de outro material que você já tenha visto.	40%
<b>ORGANIZAÇÃO:</b>  2) Respeito às normas da língua portuguesa. 3) Clareza e coerência das ideias apresentadas.	20 %
<b>PESQUISA:</b>  4) Uso adequado das fontes de informação disponíveis nesta atividade.	40 %

**Fonte: dados da pesquisa.**

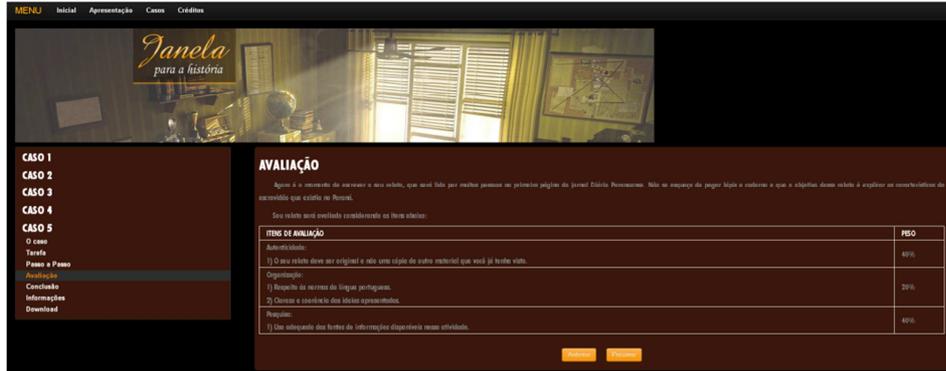


Figura 15 - Apresentação da avaliação /site “Janelas Para História”

Fonte: arquivo pessoal

## Conclusão

Obrigado pela sua participação nesta atividade!

Agora que você aprendeu um pouco mais sobre a escravidão no Paraná, pôde perceber que ela é parte da história do nosso estado. Não pare seus estudos aqui: há muito mais a ser descoberto sobre este tema. Os materiais indicados abaixo são apenas o começo:

[DOCUMENTÁRIO NEGROS NO PARANÁ](#)

[O ABOLICIONISTA E EX-ESCRAVO BELMIRO DE MIRANDA](#)

[DOCUMENTÁRIO QUILOMBO PAIOL DE TELHA](#)

[OBRA: O PARANÁ NEGRO](#)

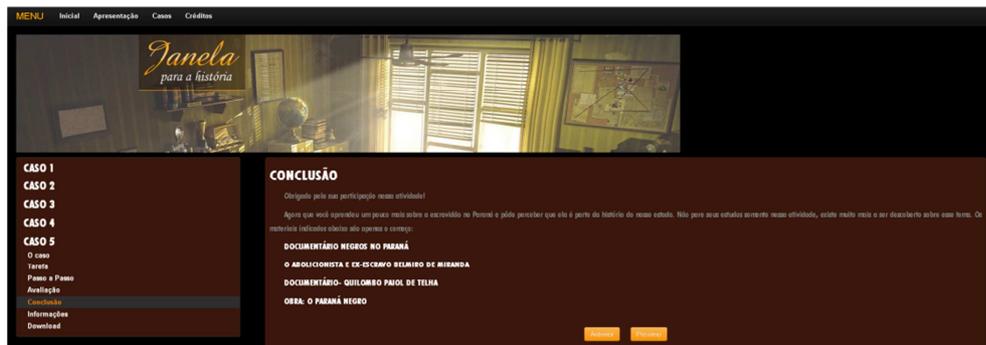


Figura 16 - Apresentação da conclusão /site “Janelas Para História”

Fonte: arquivo pessoal

## Informações

Esta *WebQuest* foi estruturada para complementar as atividades desenvolvidas pelo professor em sala de aula no tocante ao conteúdo “escravidão no Brasil e suas diversas

interfaces regionais”. Sendo assim, dependendo do enfoque, ela poderá ser utilizada com discentes do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio. Esta é uma atividade de curta duração (duas aulas ou três aulas).

O enfoque da atividade é enfatizar a presença escrava no Paraná e contribuir para a desconstrução da ideia de que não houve escravidão no estado ou que ele a considere irrelevante se comparada à de outros lugares; daí a importância deste material e de outros que problematizem a condição escrava no Paraná. É um tema pouco visitado em muitas salas de aula por conta da ausência de recursos pedagógicos ou de uma visão reducionista da história da região Sul do Brasil.

Atividade produzida em março de 2018 por:

Éder Dias do Nascimento – [ederptga@gmail.com](mailto:ederptga@gmail.com)

Fábio André Hahn – [fabioandreh@gmail.com](mailto:fabioandreh@gmail.com)



**Figura 17 - Informações adicionais /site “Janelas Para História”**

Fonte: arquivo pessoal

### 3.2 O tema escravidão negra no Paraná

Na percepção de Joseli Maria Nunes Mendonça, com a emancipação política do Estado do Paraná durante o século XIX, inicia-se, nessa área que anteriormente pertencia à porção meridional de São Paulo, um projeto de ocupação nos moldes do que era entendido como “civilização”. Conseqüentemente, mesmo o lugar já habitado pela população nativa e por indivíduos mestiços chamados de “caboclos”, o uso do imigrante europeu para preencher os vazios demográficos simbolizou, para muitos, o início de seu real desenvolvimento. Para Mendonça, com a introdução do estrangeiro, coagula-se um imaginário reforçado por práticas cotidianas, políticas públicas e discursos oficiais acerca do papel heroico e destemido do europeu como o grande desbravador. Tal edificação contribuiu para o apagamento do

protagonismo de outras etnias, principalmente do negro (2016, p. 223), a partir de certo “enquadramento da memória”<sup>60</sup>.

Para Michel Pollak, a memória coletiva pode demonstrar a imagem celebrada por alguns grupos acerca de si e ao mesmo tempo provocar o silenciamento sobre a memória de grupos minoritários (1989, p. 10). Como consequência disso, surgem formas de contestação social e resistência a uma determinada versão do passado tida como incoerente ou injusta (idem, 1989, p. 6).

Feitas essas apreciações preliminares, entendo que a escravidão no Paraná é um daqueles temas pouco trabalhados pelos professores no cotidiano da sala de aula, a ponto de muitos estudantes de escolas públicas nem saberem que ela existiu, ou tratarem-na somente como um complemento à história de outros sujeitos do passado considerados de importância histórica maior, a título de exemplo: a do imigrante europeu.

Situação que pode ser contemplada a partir de algumas evidências. Em especial, o caso exemplar da professora de história Rosangela Carneiro Pires, a qual em seu trabalho de conclusão de curso do PDE, desenvolvido com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, abordou a temática da presença do negro na historiografia do tropeirismo. Pires registra o fato de diversos discentes terem demonstrado enorme assombro perante a possibilidade de ter havido escravos tropeiros em nosso estado, sentimento manifesto em questionamentos da seguinte abrangência, “Professora, o negro era tropeiro também? ”, “Mas o que é que tem a ver o negro com o tropeirismo?” E “Eu não sabia que o negro trabalhou como tropeiro” (2010, p. 15).

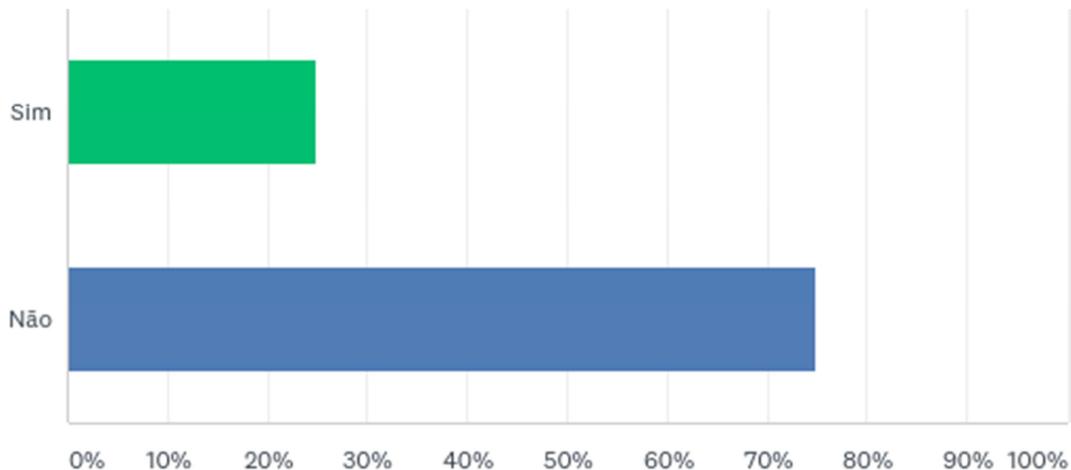
Seguramente estas questões colocadas pelos estudantes, além de demonstrarem suas expectativas sociais quanto à história do Paraná, evidenciam o pouco contato que eles tinham/tiveram com narrativas que reforçassem ou que pelos menos os desse superficialmente alguma noção histórica sobre o negro e suas contribuições para formação da identidade regional do estado onde moram.

Com meu olhar voltado para este horizonte, algumas informações despertaram-me a atenção durante o desenvolvimento de uma das etapas dessa pesquisa. Mais especificamente, as relacionadas à pergunta “Você sabia que houve escravidão no Paraná?” dirigida por mim a uma turma de 28 estudantes do primeiro ano do Ensino Médio, no período em que realizei a

---

<sup>60</sup> Michael Pollak, ao abordar o processo de enquadramento da memória, fala sobre a existência de “atores que intervêm no trabalho de constituição e de formalização das memórias” (1989, p. 4), isto é, de um esforço normalmente coletivo para que o passado seja lembrado de maneira a confirmar as expectativas e projetos do presente de determinados agentes históricos que têm o “poder” para fazê-lo.

primeira tentativa de aplicação do questionário dessa pesquisa no município de Pitanga-PR. Etapa cujos dados não fazem parte das reflexões do próximo capítulo<sup>61</sup>, mas foram sistematizadas no gráfico apresentado abaixo:



**Gráfico 1-** Respostas da turma A1 sobre a escravidão no Paraná  
Fonte: Dados da pesquisa, Plataforma Survey.

Mais de 70% dos alunos que responderam ao questionário alegaram desconhecimento sobre a existência da escravidão negra em solo paranaense. Obviamente, o instrumento de coleta de dados precisaria ser aperfeiçoado para se entender com profundidade a composição dessa conjuntura. Todavia, certo silenciamento sobre alguns temas não pode ser tratado como algo natural, pois no que se refere à educação “escolar, a consciência de tudo o que ela conserva do passado não deve encorajar a inconsciência de tudo o que ela esquece, abandona ou rejeita”<sup>62</sup>(FORQUIN, 1993, p.15).

Se olharmos com maior atenção, um processo que não decorre unicamente de determinantes presentes no espaço escolar.

Janeslei Aparecida Albuquerque, em sua dissertação intitulada “O Racismo Silencioso em Escolas Públicas de Curitiba: Imaginário, Poder e Exclusão Social”, manifesta

<sup>61</sup> Os dados dessa turma não integram as reflexões do próximo capítulo pelo fato do grupo inicialmente participante da pesquisa, no desenvolvimento de sua segunda etapa, no ano seguinte, ter apresentado uma considerável reconfiguração do seu perfil devido a grande quantidade de estudantes que pediram transferência para outros estabelecimentos da região de Pitanga, onde são ofertados cursos técnicos. Motivo que levou a descartar essa amostra de outras etapas do estudo.

<sup>62</sup> Forquin era do campo da sociologia e em seus escritos demonstrava uma preocupação particular com o fenômeno da seleção, estruturação e legitimação dos conhecimentos incluídos nos programas e currículos escolares. Na sua teoria, o autor, ao desnaturalizar a escola a partir da noção cultural, coloca em destaque a relação conflitante entre a seleção dos conteúdos e os interesses historicamente consolidados dos grupos dominantes (ROBERT, 2012, p.161). Sua interpretação é válida para essa pesquisa no sentido de que possibilita ver o espaço escolar a partir da percepção de jogos que não se dão apenas no seu interior.

uma enorme preocupação com o processo de “invisibilização” da população negra desta cidade, onde a supervalorização da matriz de imigração europeia e dos referenciais civilizatórios da Europa é parte de um discurso presente em elementos de sua composição urbanística e arquitetônica (2003, p. 10). Neste espaço, existe o esforço de amenizar a presença do africano e seus descendentes. Um problema também observado por Mendonça quando ela alerta sobre o risco de uma pessoa, em seu primeiro passeio pelos pontos turísticos curitibanos a bordo de um ônibus, “visitar vários parques, bosques, memoriais; todos, bastante agradáveis e bem cuidados”, mas que evocam “a presença de europeus (italianos, alemães, ucranianos, poloneses); nenhum deles reporta a presença de africanos” (2016, p. 230).

Há visivelmente uma disputa pela configuração de um passado que justifique no presente a ideia de uma cidade puramente de ascendência europeia – projeto intimamente ligado ao processo histórico de tentativa de construção de uma identidade regional para o Estado do Paraná.

Segundo Albuquerque, em referência ao século XIX, a elite representada pelo movimento paranista entendia que ser paranaense, em linhas gerais, era “ser branco, europeu, e cristão”. E nesse contexto, ao afirmar determinada identidade étnico-regional “em torno do elemento branco europeu, os paranistas por exclusão definem o “outro”, o diferente”. Conseqüentemente, daí surge uma concepção romântica e desnaturalizada dos povos indígenas, contudo, o discurso excludente mantém-se inalterado “no que se refere à população negra do Estado, sobretudo da Capital”, Curitiba (2003, p. 9).

O movimento paranista, central para entender a fala Albuquerque, precisa ser mais bem explicado. No início da segunda metade do século XIX, o Paraná, então chamado de 5ª Comarca de São Paulo, foi emancipado, constituindo-se em província. Em termos político-administrativos e sociais, tratava-se de uma área geográfica carente de um sentimento de unidade capaz de ligar seus habitantes afetivamente a um passado comum. Por esse motivo, fabricar o sentimento de ser paranaense dependia da construção de uma narrativa, de um mito de fundação capaz de agregar os indivíduos.

Ao tomar essa missão para si, de acordo com Geraldo Leão Veiga de Camargo, o movimento paranista, uma manifestação coletiva de cunho ideológico, artístico e político, surgido nas últimas décadas do século XIX e início das primeiras do século XX, buscou a construção de uma identidade regional para o Paraná (2007, p. 14).

Um dos autores mais relevantes deste movimento é Romário Martins. Em sua obra, *História do Paraná*, de 1899, idealizada originalmente para ser um livro didático, Martins influenciado pelos debates decorrentes do racismo científico, muito intensos entre o final do

século XIX e início do XX (BOLSANELLO, 1996, p.156), se preocupa excessivamente com a “valorização e identificação do território paranaense com o colonizador de identidade europeia” (SCHNEIDER, 2015, p. 5). Em razão disso, o autor chega a tratar o índio de maneira bastante romantizada e quase sem nenhuma correspondência objetiva com a realidade. Com relação aos africanos, apesar de reconhecer suas contribuições para a formação da nacionalidade brasileira, ele via este grupo como portador de características negativas do tipo: “fetichistas ao extremo”, “bruxos”, “artistas detestáveis”, “passivos” e de “pouca capacidade de assimilação da cultura ariana” (MARTINS, 1995, p. 153-154). Desta maneira, para eliminar a influência ruim do africano, Martins defendia o processo de branqueamento no qual a figura do imigrante europeu era fundamental (MORAES; SOUZA, 1999, p. 10). Tratava-se de uma posição muito alinhada ao movimento paranista e sua pretensão de criar uma genealogia capaz de explicar quem era e como surgiu a figura do paranaense.

As proposições de Martins, de uma perspectiva regionalista, alinhavam-se com as ideias circulantes no Instituto Histórico e Geográfico do Brasil – IHGB e seu projeto de escrever uma história nacional em que se debatia a constituição dos tipos brasileiros (CAMARGO, 2007, p. 12). A recusa da herança escravista levou a tentativa de apagar a presença do elemento africano, tudo em consonância com a influência do eurocentrismo e do racismo científico do século XIX (BATISTELLA, 2012, p. 3).

Segundo Lilia Katri Moritz Schwarcz, no final do século XIX, diversos autores influenciados pelo expediente de debates científicos nacionais e internacionais sobre o lado negativo do processo de miscigenação, buscaram refletir sobre o destino da nação brasileira (1994, p. 137-139). No entendimento de Schwarcz, para esses intelectuais, refletir sobre o que era o povo brasileiro, de alguma maneira significava “se perguntar sobre que raça era a nossa ou, então, se uma mestiçagem tão extremada não seria um sinal de decadência e enfraquecimento” (*idem*, p. 139-140).

Assim, o desafio de pensar uma nação já conhecida internacionalmente pela sua população mestiça também se dava domesticamente (SCHWARCZ, 1994, p. 137). Talvez isso justifique o fato de Martins, em sua obra já nominada, apresentar uma tentativa de explicação sobre a realidade do nosso estado e chegar a defender o argumento da irrelevância do indivíduo de ascendência africana, uma vez que, no seu entendimento, a “população negra e mestiça de negro nunca foi numerosa no Paraná” (1995, p. 158). Para Camargo, ao fazer referência aos escritos de Marcia Elisa de Campos Graf, esta afirmativa é contradita por trabalhos demonstrativos de que a presença “de escravos, índios e africanos e seus

descendentes foi bastante significativa na formação do efetivo populacional” paranaense, “tendo persistido durante largo período, imprimindo a essa população as mesmas características do modelo clássico de formação da população brasileira” (2007, p. 50).

Por certo os tamanhos da escravaria paranaense dificilmente atingiram os mesmos daquela encontrada no nordeste brasileiro no período do auge da atividade econômica agroexportadora do açúcar<sup>63</sup>. Contudo, isso não quer dizer que os escravos e escravas paranaenses não tenham tido alguma relevância interna no tipo de sociedade formada em um espaço geográfico voltado predominantemente à produção de subsistência para o mercado interno (ESTUDOS SOBRE ESCRAVIDÃO, 2015). Horácio Gutierrez, em seu artigo intitulado “Donos de terras e escravos no Paraná: padrões e hierarquias nas primeiras décadas do século XIX”, contribui com reflexões para que possamos entender melhor este quadro. Para ele, nas atividades econômicas de subsistência, a organização do trabalho demonstrou matizes diferentes, devido ao ritmo da dinâmica da policultura, do uso de extensões menores de terra e das formas de acesso informal a ela. Porém, a aquisição do escravo era um ponto fundamental desse sistema, pois, segundo as leis da época, era praticamente impossível ter acesso legal a mais terras sem antes ser dono de determinada escravaria (2006, p.100).

Outro aspecto, agora destacado por Pedro Rodolfo Bodê de Moraes e Marcilene Garcia Souza, é a conexão da forma positivada de Romário Martins pensar o branqueamento da população paranaense, entendido pelo autor como aspecto responsável por tornar o Paraná um lugar muito diferente de outras partes do Brasil, perspectiva compartilhada por Wilson Martins (1999, p. 10). Este último, no processo em que estrutura seu pensamento acerca da região Sul, dialoga também com ideias do sociólogo Gilberto Freire<sup>64</sup>.

Para Márcio Oliveira, o alinhamento de Wilson Martins com a obra de Freire, muito famosa pela maneira como explica a aculturação do português ao nordeste brasileiro e o processo de miscigenação desse sujeito com o negro e o indígena, tem especificidades que precisam ser mais bem observadas. Isto é, mesmo a recorrer a Freire em muitas de suas reflexões, Wilson Martins se distancia dele quando destaca a presença ínfima do elemento luso e da escravatura em solo paranaense, aspecto ligado à configuração de um “Brasil

---

<sup>63</sup> Na realidade, mesmo com o destaque dado a escravidão praticada nas atividades agroexportadoras, debates mais recentes indicam que escravidão de pequeno porte foi o modelo mais predominante nas diversas regiões brasileiras.

<sup>64</sup> De acordo com Wilson Martins, o “imigrante, num espaço de tempo extraordinariamente curto, deixou de se sentir imigrante para se amoldar por completo à nova terra, da mesma forma por que a amoldava aos seus próprios hábitos, experiências, tradições. Nesse particular, os homens europeus e, por “simpatia”, os de outras etnias, demonstraram no clima temperado do Paraná a mesma plasticidade admirável que Gilberto Freyre verificou nos portugueses “lançados” em zonas tropicais” (1999, p. 6).

Diferente” no sul. O qual se distingue pela forte presença da imigração de alemães, poloneses, ucranianos, italianos e outros povos vindos de partes da Europa e responsáveis por marcar o Paraná com características étnicas excepcionais (OLIVEIRA, 2005, p.215- 2017), de um lugar onde habitava um povo “europeizado”, “branco” e “civilizado”.

Quanto ao elemento negro, Wilson Martins chega a afirmar que esse grupo tendia a desaparecer no Paraná (1999, p. 133), notadamente um discurso tributário das teorias de branqueamento populacional. Por isso, sua obra de história do Paraná é marcada muito mais pelo engajamento em um discurso político do que por uma análise histórica mais pormenorizada. E isso deixa transparecer a complexa e tensa relação entre o *esquecimento* e a *memória*, pares sempre envoltos em disputas políticas, conformações intimamente ligadas aos diferentes usos da história, “matéria-prima para as ideologias nacionalistas ou étnicas ou fundamentalistas, tal como as papoulas são a matéria-prima para o vício da heroína” (HOBSBAWN, 1998, p. 17).

Não raramente escondidas sob as empoeiradas e envelhecidas narrativas sobre o passado, muitas vezes evocadas comemorativamente no presente, pode estar a celebração de um passado cheio de heroísmo ao qual se recorre para fazer a conservação dos laços identitários e étnicos de um grupo..

Perante um quadro com tais contornos, as informações esboçadas, assim eu acredito, mesmo que em caráter resumido, esclarecem a pertinência do estudo da escravidão no Paraná, principalmente ao demonstrar indícios de que na escola ocorra a reprodução de um silenciamento sobre o negro que se dá também em outros espaços da sociedade paranaense. Adicionalmente, também uma justifica para escolha feita quanto ao tema abordado no produto educacional já apresentado.

### **3.3 Notas sobre o produto educacional**

O produto educacional no âmbito do PROFHISTÓRIA abrange diversos formatos e iniciativas, e pode vir a ser “documentário, exposição, material didático, projeto de intervenção, museu ou espaço similar” (PROFHISTÓRIA-UNESPAR, S/a). Nesta dissertação, excepcionalmente, a reflexão sobre a *WebQuest* para o ensino de história e sua compreensão enquanto produto são dimensões que não podem ser separadas por conta da relação de dependência entre elas.

Em muitas dissertações desenvolvidas no programa ao qual esta pesquisa se vincula, os pesquisadores têm a liberdade de explorar inúmeras formas de produtos, porque seus objetos de estudo abrem diferentes possibilidades de aplicação do quadro teórico, dos conceitos e das práticas que estão desenvolvendo. Em alguns casos, podem pensar o produto educacional até depois da dissertação escriturada, aplicação incompatível com a natureza do presente trabalho no qual todas essas questões foram pensadas dentro do mesmo conjunto.

Para Marieta de Moraes Ferreira, ao traçar aspectos que podem ajudar a compreender a ideia de produto do PROFHISTÓRIA, os mestrados profissionais em suma “lidam com temas e com propostas que podem ter uma aplicação”, enquanto os acadêmicos, apesar de também possuírem uma dimensão prática, na maioria das vezes voltam-se para questões mais restritas a satisfazer demandas do universo acadêmico (CARVALHO, 2014b).

Com objetivo de refletir sobre a fala de Ferreira, cito um exemplo: ao investigar o tema Revolução Francesa, um discente de um curso acadêmico terá de percorrer os meandros historiográficos, teóricos e metodológicos contemplados em sua pesquisa. Se o estudo inserir-se essencialmente no campo da ciência histórica, a apresentação de um texto dissertativo com os resultados da pesquisa pode ser suficiente. Por outro lado, em um curso profissional de ensino de história, nenhuma das etapas citadas pode ser dispensada, mas existe uma preocupação adicional em transformar as distintas temáticas, espaços, reflexões e demandas em algo com aplicação formativa mais concreta, quem sabe um dos possíveis produtos que mencionei anteriormente.

Apesar do PROFHISTÓRIA incentivar a iniciativa, a elaboração de produtos educacionais na educação básica já é uma prática muito comum e cotidiana para grande parte dos educadores. Desse modo, a maior novidade a ser destacada dentro das contribuições desse curso não estaria em trabalhar com esse conceito, mas dar a possibilidade de pensá-lo a partir de um quadro de reflexões marcado por infinitas trocas entre o conhecimento adquirido na universidade pelo professor-mestrando e as dinâmicas decorrentes de sua assimilação pelos sujeitos a quem os produtos desenvolvidos se dirigem no espaço escolar. Em síntese, trata-se da busca de conciliar teoria e prática.

Se estes pressupostos estiverem corretos, o produto educacional seria apenas a síntese teórica e historiográfica de um “fazer” acadêmico, acaso seus “erros” e “acertos” não fossem “avaliados” ao considerar a realidade que levou à sua concepção. Isto significa dizer que não basta apenas criar produtos maravilhosos e bem feitos em um mestrado profissional em ensino: é necessário compreender se eles contribuem de maneira positiva para a forma como os estudantes se relacionam com a história.

Nestes termos, deve-se reconhecer a multiformidade de materiais que podem ser desenvolvidos no PROFHISTÓRIA e o teor de responsabilidade social dos professores-mestrandos quanto ao estudo de sua aplicabilidade educativa em diferentes realidades. Diante das quais, os seguintes elementos compõem uma agenda de reflexões, no mínimo, relevantes: (a) a reflexão historiográfica; (b) a consideração das ideias/saberes científicos dos sujeitos a quem se dirigem; (c) a tentativa de compreender a sua lógica interna; (d) uma visão processual para compreender as articulações possíveis entre as dimensões citadas.

O próximo capítulo, além de apresentar os sujeitos participantes da pesquisa, contempla algumas provocações que registrei ao longo dessa curta seção intitulada “Notas sobre o produto educacional”, porém, com olhar nos resultados da aplicação *WebQuest* já exposta, os quais servirão de referência para pensar o produto final.

## CAPÍTULO 4

### A METODOLOGIA *WEBQUEST* NA AULA DE HISTÓRIA

Neste quarto e último capítulo apresento alguns resultados da investigação. Em função disso, na tabela abaixo está registrada a quantidade de turmas e estudantes que participaram da pesquisa<sup>65</sup>:

**Tabela 4 – Participantes da pesquisa**

Estabelecimento de ensino			Cidade	Turmas	Turno	Quantidade de estudantes
Col. Estadual Morski- EFMP	Adonis		Boa Ventura de São Roque	8º(8-X)	Manhã	25
				8º(8-H)	Tarde	21
				2º (2-K)	Manhã	27
				2º (2-M)	Noite	12
<b>TOTAL DE PARTICIPANTES</b>						85

Fonte: Dados da pesquisa.

Para organizar a apresentação das informações acima registradas, quando houver a necessidade de formar duas amostras mais homogêneas, a nomenclatura dos grupos passará a ser: 8-X+8-H e 2-M+2-K.

#### 4.1 O estabelecimento de ensino e os sujeitos pesquisados

O CEAM funciona em regime de dualidade administrativa com a Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida – EIEF desde o ano de 1985. Atualmente, nos períodos diurno e noturno, ele atende 611 estudantes regularmente matriculados<sup>66</sup>. Situa-se na área urbana de Boa Ventura de São Roque, município em que considerável parte da população mora no campo (IPARDES, 2017, p. 13). E isso inclui os estudantes que frequentam o estabelecimento de ensino, em sua maioria, filhos de pequenos agricultores e beneficiários de programas assistenciais do governo federal, sujeitos que dependem do uso do transporte escolar rural para chegar à escola (PPP, 2010, p. 8-9).

<sup>65</sup> Os dados da pesquisa foram coletados entre os meses de julho e outubro do ano de 2018. Também foram recolhidas como parte do estudo 36 produções textuais.

<sup>66</sup> Consulta realizada ao *site* da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) no dia 20/09/2018.



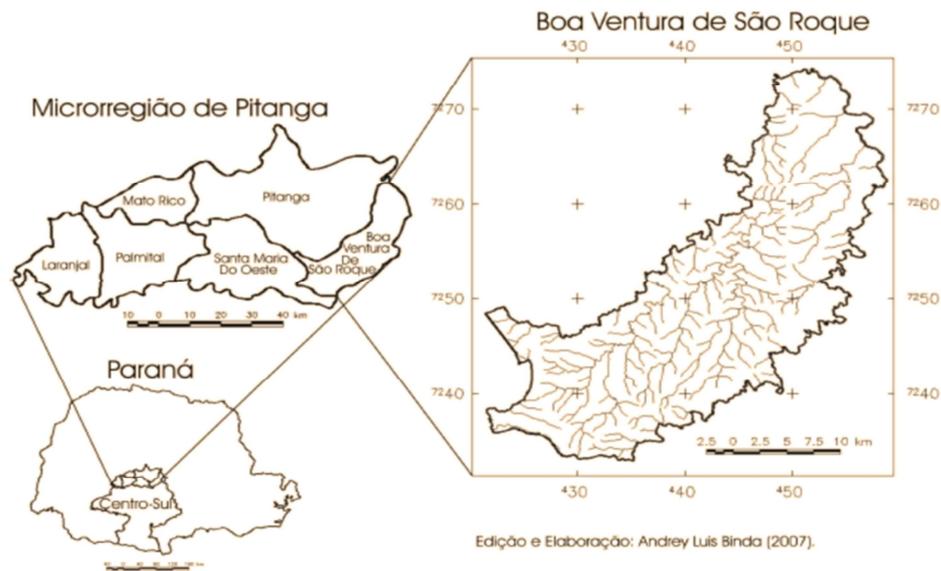
**Figura 18** – Portal/ Colégio Estadual Adonis Morski – EFMP<sup>67</sup>  
 Fonte: Arquivo pessoal

Tal colégio pertence à microrregião de Pitanga<sup>68</sup> (ver Figura 19). Nela, dentre as diversas atividades econômicas desenvolvidas, segundo informações do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social, destacam-se a produção do leite, do milho e da soja<sup>69</sup> (IPARDES, 2017, p. 7- 8).

<sup>67</sup> De modo excepcional, nota-se ao observar a figura 18 que a distribuição dos espaços construídos dentro do terreno ocupado pelo CEAM é bastante irregular. E, por esse motivo, o laboratório de informática, onde realizei a pesquisa, (*porta à direita na imagem*) juntamente com a biblioteca (*porta à esquerda na imagem*), são edificações distantes em relação a algumas salas de aula e à sala dos professores.

<sup>68</sup> Conforme Júnior e Coutinho, considerável parte das teses, dissertações e artigos com enfoque educacional no emprego da metodologia *WebQuest* concentram-se na Região Sudeste (São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo), por isso existem poucas experiências mapeadas para as regiões Norte e Sul do Brasil (2008, s/p). Deste modo, utilizar Boa Ventura de São Roque nos possibilita preencher determinada lacuna.

<sup>69</sup> A menção refere-se à quantidade de toneladas produzidas.



**Figura 19** - Localização de Boa Ventura de São Roque  
 Fonte: (BINDA; PEZZI, 2008, p. 65).

Embora com trejeitos rurais muito fortes, o perfil cultural e identitário do público atendido pelo CEAM não pode ser explicado unicamente por este fator. Crianças e adolescentes, apesar de lidarem diariamente com as limitações, conveniências e liberdades do espaço onde vivem, demonstram igualmente uma estrutura de sentimentos<sup>70</sup> muito própria de sua geração, bastante perceptível quando eles agregam e ressignificam experiências provenientes de variadas temporalidades e espaços. Protagonismo típico de sujeitos que transitam frequentemente em três universos: o *formal* escolar, o *informal* (bairro, vila, comunidade, etc.) e o *global* (composto pelos diferentes meios de comunicação). Esferas que podem criar “mecanismos de controle, indução, reprodução ou mesmo de reflexão e libertação do pensamento” (ALVES, 2006, p. 13).

#### 4.1.1 Uso e acesso à *internet*

Antes da apresentação de mais alguns dados é importante fazer uma observação: os gráficos<sup>71</sup> que serão à frente expostos originaram-se de questões pautadas na *Escala Likert*<sup>72</sup>,

<sup>70</sup> Essa estrutura de sentimentos, segundo Raymond Williams, seria o resultado da cultura vivenciada pelos sujeitos dentro do momento histórico em que eles estão inseridos (2003, p. 57). Williams, com esse raciocínio, nos coloca perante a constatação de que a forma como estudantes pensam e “sentem” o mundo expressa uma experiência histórica muito própria. E em muitos casos, pouco alinhada com a experiência de outras gerações que foram impactadas por elementos históricos de sua época.

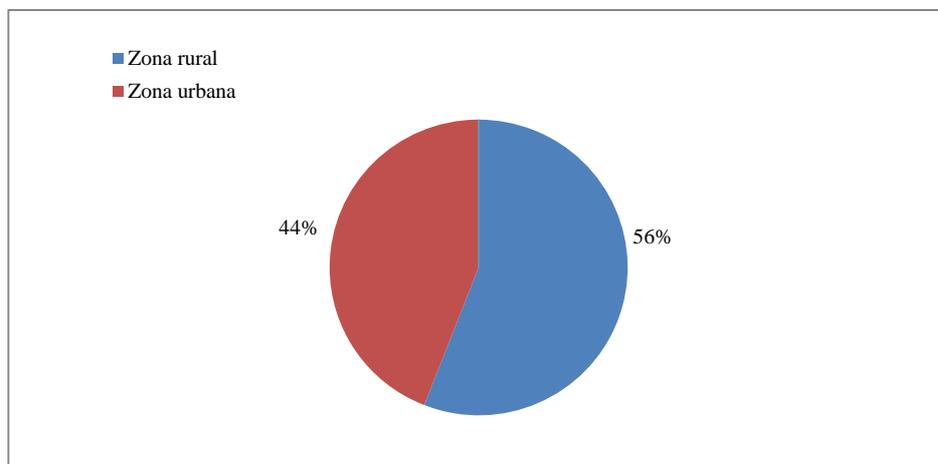
<sup>71</sup> Alguns destes gráficos, quando necessário, foram estruturados com o emprego da estratégia de agrupamento de porcentuais decorrentes de respostas que apresentaram similaridade entre si.

<sup>72</sup> A *Escala Likert* foi criada nos anos 30, nos Estados Unidos, e uma das suas principais características principais é apresentar uma questão auto descritiva que é complementada com diferentes possibilidades de respostas em

a qual possibilita aprofundar o entendimento sobre especificidades de caráter subjetivo dos entrevistados.

Nesta seção, 4.1.1, pelo fato dos estudantes que participaram da pesquisa serem todos de um mesmo estabelecimento de ensino e compartilharem das mesmas experiências institucionais, ao apresentar os gráficos, a opção foi formar uma amostra com todos os 85 alunos, e desconsiderar, por enquanto, questões de ano/série.

Quanto à residência dos estudantes, a configuração expressa no Gráfico 2 alinha-se com os dados oficiais sobre o município<sup>73</sup>:



**Gráfico 2 - Área de Residência**

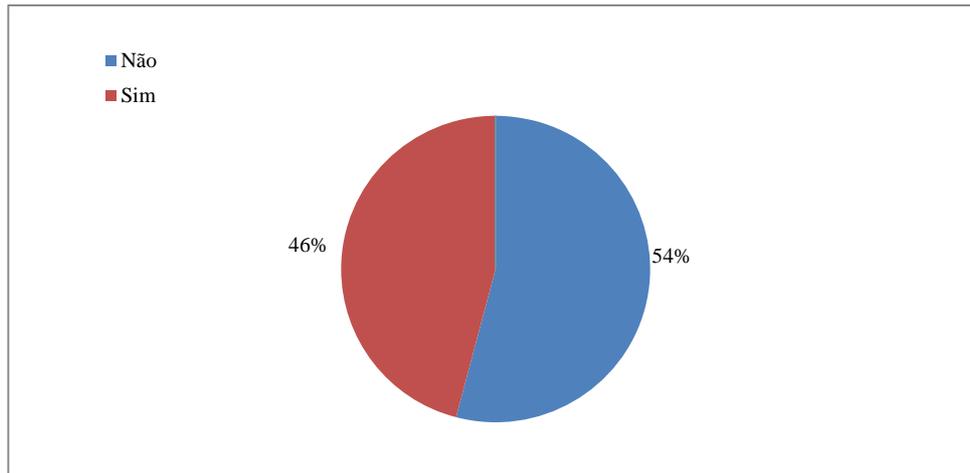
Fonte: dados da pesquisa

Além desse aspecto, a amostra em termos de gênero é formada por 36 estudantes do sexo masculino e 49 do feminino, com idades entre 13 e 20 anos. Evidentemente, seguindo um padrão, em Boa Ventura de São Roque, os estudantes interagem simultaneamente com experiências sociais próprias do campo e da cidade, por conta da conexão íntima entre esses espaços. Por consequência, a condição de nativo digital nessa área ruralizada é uma construção cotidiana com particularidades ligadas às práticas sociais dos sujeitos, que envolvem a tecnologia e ao mesmo tempo se entrelaçam a vivências regionais.

---

forma de descrições verbais, variadas entre si e, além disso, demonstrativas de diferentes intensidades. Formulações que podem ser do tipo: concordo totalmente, discordo parcialmente etc.

<sup>73</sup> No caderno estatístico do município de Boa Ventura de São Roque constam 1544 pessoas no quadro urbano e 5010 no rural (IPARDES, 2017).

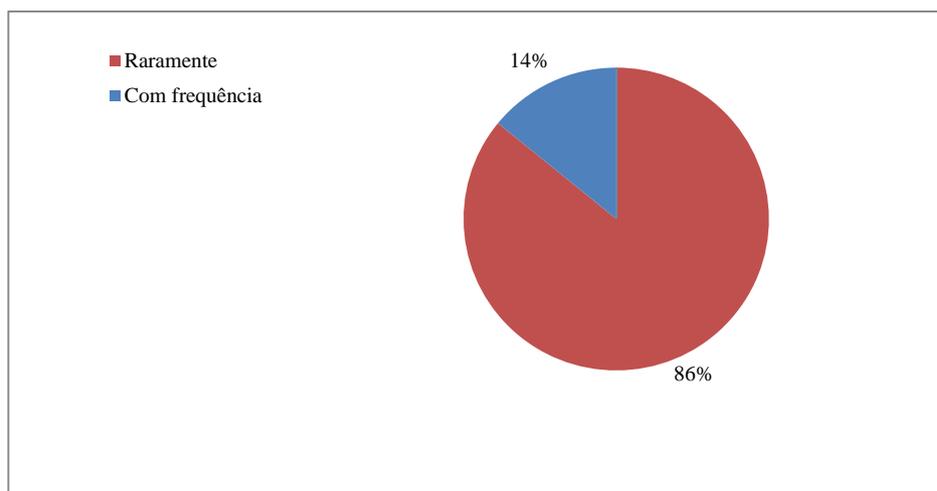


**Gráfico 3 - Acesso a internet na residência**

Fonte: dados da pesquisa

Conforme o Gráfico 3, mais da metade dos estudantes não têm acesso à internet em sua residência. Em virtude de tais dados precisarem de complemento, a opção foi recorrer à consulta de fontes auxiliares<sup>74</sup> de informação. Elas indicam um predomínio de residências com internet na área urbana.

Também é relevante citar que, para uma parcela reduzida do público atendido pelo CEAM, o espaço mais facilitado para acesso à internet é a escola. Mais especificamente, por meio do laboratório de informática.

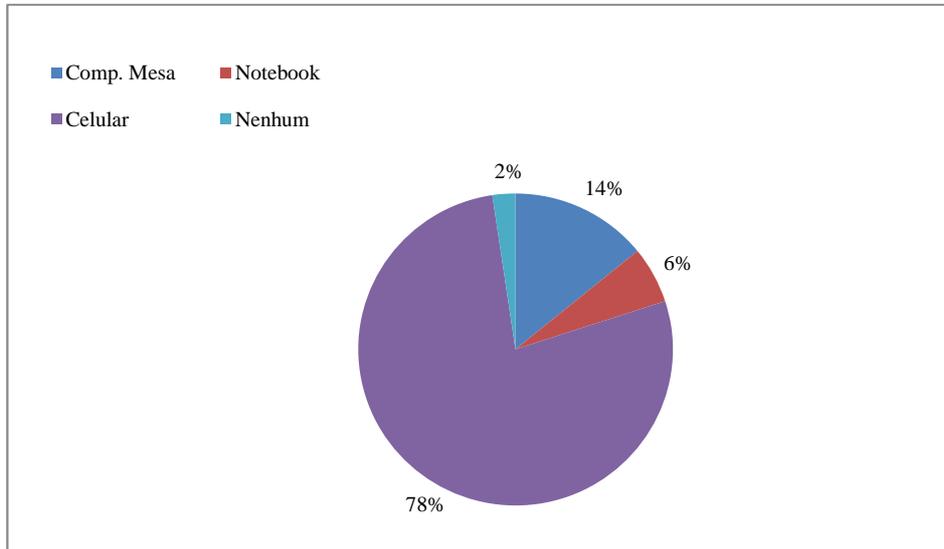


**Gráfico 4- Uso do laboratório de informática**

Fonte: dados da pesquisa

<sup>74</sup> Dia 10/10/2018 consultei a empresa *Domínio Informática*, responsável por grande parte dos serviços de informática da região, que nos informou que a maioria das residências com internet no município de Boa Ventura de São Roque se encontram na sua zona urbana.

Por este ângulo, o Gráfico 4 indica a frequência de uso do laboratório de informática por parte dos estudantes. Nele predomina a opção raramente com 86%. Mensurar a frequência do uso desse espaço na disciplina de história seria uma informação relevante, porém, os dados são pouco conclusivos nesse sentido.



**Gráfico 5 - Recursos mais utilizados para acesso à internet**

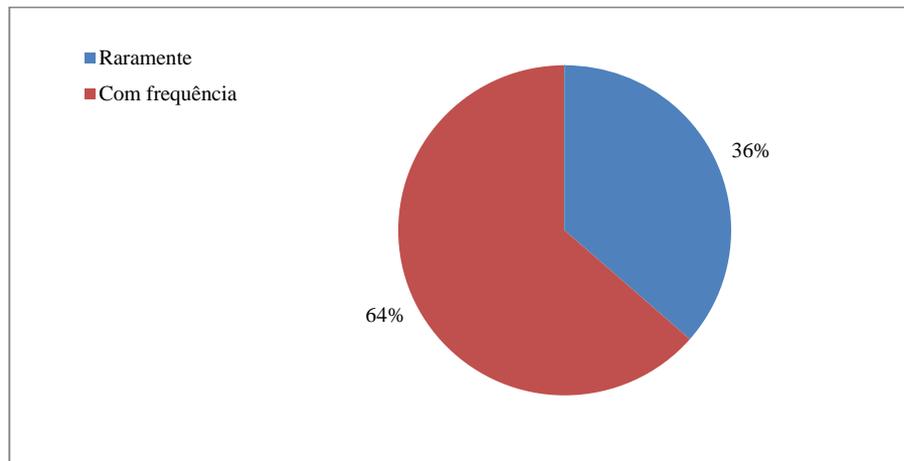
Fonte: dados da pesquisa

Quanto ao recurso mais utilizado pelos estudantes para acessar a internet com finalidade de estudo, segundo o Gráfico 5, há predominância do uso do celular, com 78%. Conforme dados do levantamento da Agência Nacional de Telecomunicações – ANATEL, dos 206 milhões de habitantes do nosso país, 98,2% utilizam serviço de telefonia móvel (TELEBRASIL, 2018). No Paraná as informações de 2016 indicam que 93,5% da população acessam a internet com uso do aparelho celular (FOLHA DE LONDRINA, 2018). Tais porcentagens demonstram o grau de imersão de Boa Ventura de São Roque em um contexto tecnológico mais amplo.

Mesmo assim, a necessidade de ter acesso à internet esbarra em determinantes do espaço vivido. Isto é, o nativo digital boaventureense, especialmente o de áreas rurais com cobertura telefônica deficitária, tende a compor uma relação com as tecnologias comunicacionais de acordo com um leque amplo de possibilidades. Fato observável quando estes indivíduos acessam redes sociais no meio de estradas, em campos vazios e outros lugares, um comportamento revelador do protagonismo de um grupo que, semelhante aos jovens e crianças que vivem em grandes centros urbanos, demonstra valorizar a interação com o ciberespaço.

Consequentemente, a utilização escolar das tecnologias não está desconectada de outras vivências dos sujeitos, e a aprendizagem social sobre elas tem na escola um dos seus espaços possíveis de usufruto. Entre as reflexões aqui desenvolvidas quanto a esses aspectos, os estudantes responderam uma questão sobre o uso da internet fora do âmbito institucional para o desenvolvimento de atividades escolares. Suas respostas foram: Nunca, 5%; Sempre, 13%; Frequentemente, 21%; Quase nunca, 15% e Às vezes, 46%. Naturalmente, são poucos os indicativos de que a internet seja utilizada expressivamente com finalidade educativa pelo grupo investigado. O pouco uso da tecnologia para fins educacionais coloca o imperativo de estimular sua integração aos hábitos de estudo do público escolar.

As informações contidas no Gráfico 6, ajudam a desenvolver uma reflexão sobre o quadro desenhado acima:



**Gráfico 6 - Uso da internet sem finalidade de estudo**

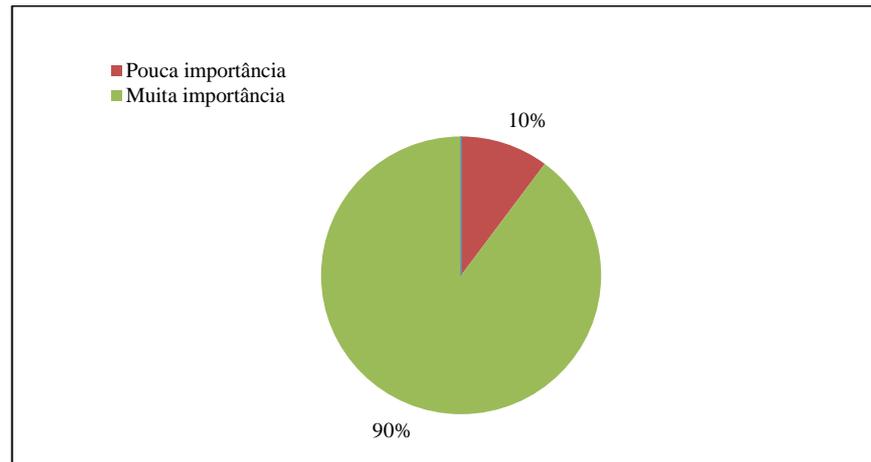
Fonte: dados da pesquisa

Quando se aplica a internet às atividades de navegação por sites, redes sociais, jogos e outras formas de uso deste recurso não pautadas sistematicamente em uma cobrança de rendimento acadêmico, é possível notar a presença de alguns percentuais maiores. Em específico, 64% do grupo pesquisado afirmou utilizar com frequência a internet sem fins educativos. Além disso, o fato dos estudantes utilizarem a internet mais para finalidades não acadêmicas indica uma problemática já observada anteriormente, a urgência de refletir sobre a aprendizagem que se processa em ambientes virtuais pouco disciplinados ou comprometidos com uma racionalidade científica.

#### 4.1.2 Uso da internet para aprender história

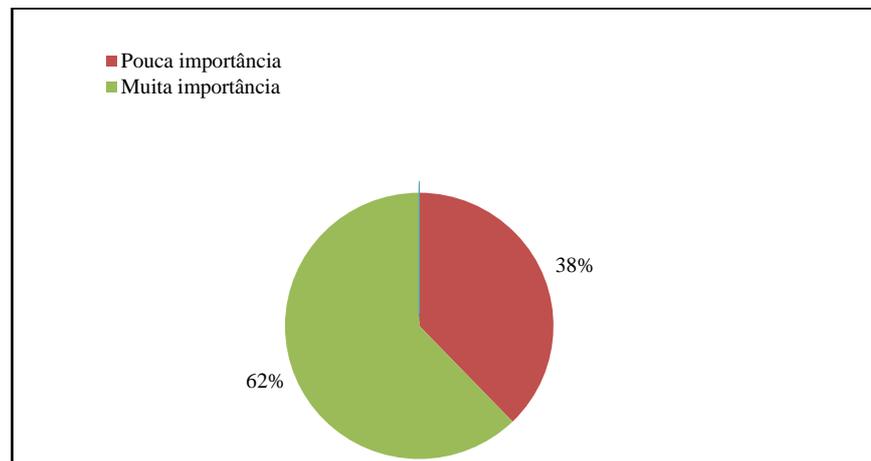
Ao apresentar as respostas às questões problematizadas neste subitem, utilizarei dois gráficos – um de 2-M+2-K e outro de 8-X+8-H.

Nessa subseção as respostas explicitadas se centraram na relação entre o uso da internet e a história escolar:



**Gráfico 7 - Importância da internet para aprender história - Grupo 2-M+2-K**

Fonte: dados da pesquisa



**Gráfico 8 - Importância da internet para aprender história - Grupo 8-X+8-H**

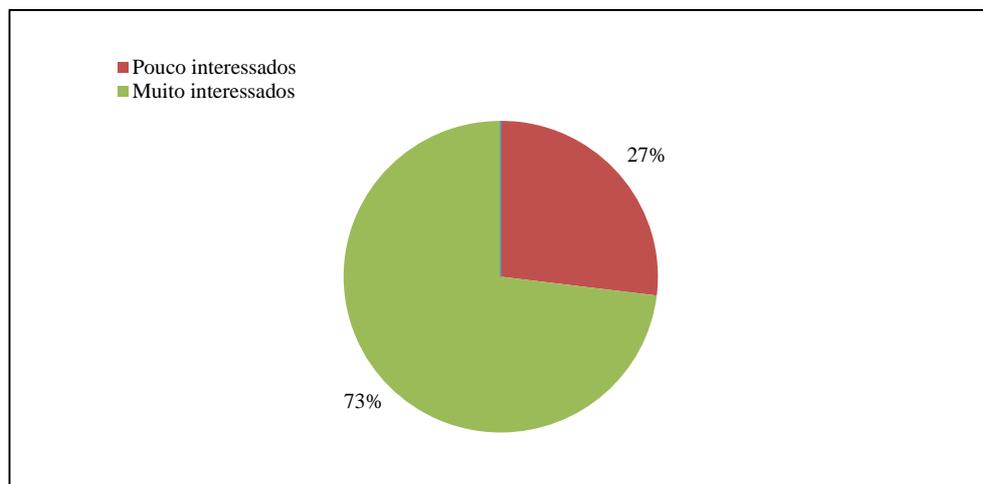
Fonte: dados da pesquisa

O questionamento feito aos estudantes, conforme os Gráficos 7 e 8, era sobre a importância da internet para aprender história. Quanto à opção “muita importância”, 2-M+2-K e 8-X+8-H, apresentaram respectivamente 90% e 62%.

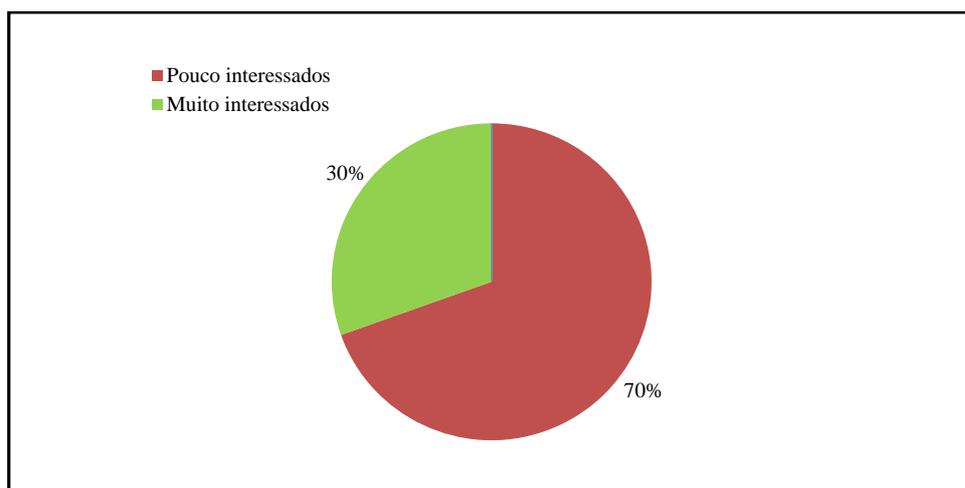
Diferentemente do que ocorre no grupo do 8-X+8-H e seus 62%, os 90% de 2-M+2-K, refere-se a estudantes que em sua maioria conciliam a jornada escolar com o trabalho em

diferentes atividades no meio rural e na cidade. Em decorrência disso, a aquisição de aparelhos de celular, pacotes de dados móveis e demais tecnologias é facilitado, seja para a finalidade de diversão ou estudo. Processo que, pode-se supor, dá contornos a percepção das potencialidades desses recursos e como consequência possibilita a maior compreensão da importância da internet para aprendizagem de história.

Ao dar prosseguimento ao conjunto de análises aqui propostas, com um pequeno diferencial em relação aos anteriores, os próximos gráficos tratam do interesse demonstrado pelos estudantes em usar a internet para aprender história:



**Gráfico 9 - Interesse no uso da internet para aprender história - Grupo 2-M+2-K**  
Fonte: dados da pesquisa

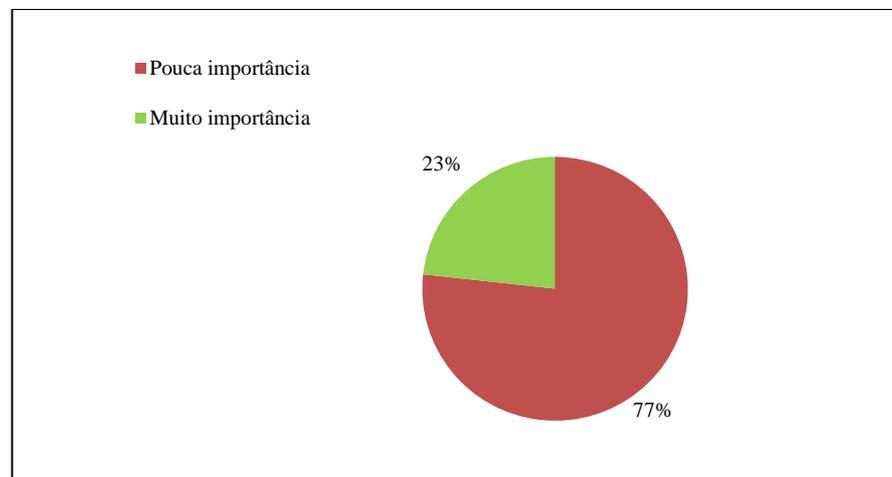


**Gráfico 10 - Interesse no uso da internet para aprender história - Grupo 8-X+8-H**  
Fonte: dados da pesquisa

Deve-se notar perante os gráficos 9 e 10; 7 e 8, a diferença entre a ação de considerar algo importante e a de ter interesse em realizá-lo. Enquanto a primeira tem um caráter mais limitado a uma constatação, muitas vezes até distanciada do objeto em destaque, a segunda expressa maior envolvimento social de quem está interessado.

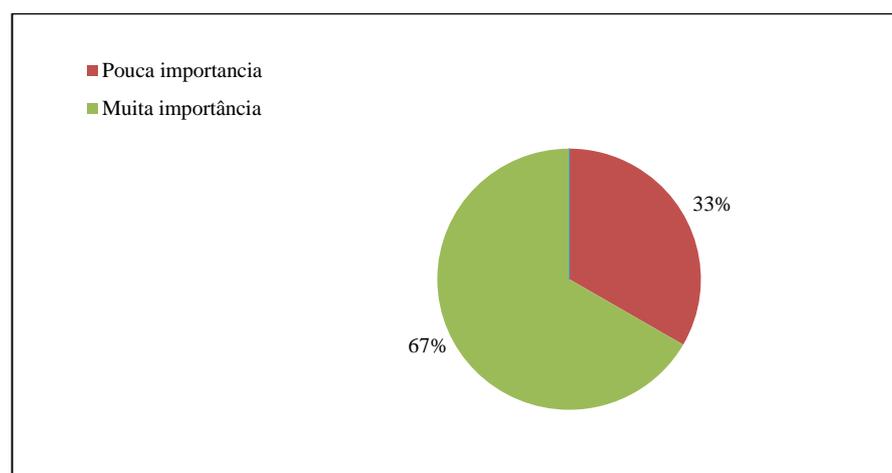
Em meio as informações dos gráficos 9 e 10, as respostas dos estudantes indicam 73% para 2-M+2-K e 30% para 8-X+8-H 30%, percentuais alusivos de demonstração de muito interesse em utilizar a internet para aprender história.

No gráfico a seguir, diferente dos gráfico 9 e 10, a questão explora a importância atribuída pelo estudantes em aprender historia sem dar ênfase ao uso da internet.



**Gráfico 11 - Importância de estudar história para a sua vida - Grupo 2-M+2-K**

Fonte: dados da pesquisa



**Gráfico 12 - Importância de estudar história para a sua vida - Grupo 8-X+8-H**

Fonte: dados da pesquisa

Ao tirar a tecnologia de evidência, conforme no Gráfico 11 , 77% de 2-K+2-M atribuiu pouca importância em aprender história para sua vida. Evidentemente, esses dados

sugerem que a relevância dada pelos estudantes do ensino médio ao ato de aprendê-la guarda uma relação com as formas e recursos disponibilizados para interação com seus conteúdos.

Notadamente como se observa no Gráfico 12, 67% de 8-X+8-H atribuiu muita importância em estudar história para suas vidas, em direção oposta aos dados de 2-M+2-K com seus 23%. Circunstâncias que demonstram compreensões diferenciadas por parte dos estudantes quanto à relevância do saber histórico para suas vidas, especialmente diante de uma questão na qual o uso da internet não estava evidente.

## 4.2 Implementação da *WebQuest* do estudo

O objetivo desta seção é descrever aspectos da aplicação da *WebQuest* produzida e avaliar as produções dos estudantes.

Nela, em conformidade com os procedimentos metodológicos apresentados no primeiro capítulo, primeiramente são apresentadas as informações do diário de campo<sup>75</sup> junto com o parecer do perfil das produções de cada turma participante da pesquisa. Em seguida, na subseção denominada “Uso das informações para desenvolver a tarefa”, ao analisar as produções estudantis, aplico alguns critérios do instrumento<sup>76</sup> proposto por Sant *et al* (2014). Há, também, outra subseção denominada “Síntese dos resultados”, a qual faz um fechamento das discussões realizadas.

De início, a ideia era que os estudantes realizassem a atividade em duplas, porém as particularidades de cada uma das quatro turmas fizeram com que alguns grupos excedessem a quantidade de integrantes prevista.

A implementação da *WebQuest* no grupo 8-X, ocorreu nos termos da descrição a seguir:

- ✓ **Atitude dos estudantes em relação à *WebQuest*:** Os alunos mostraram-se motivados para o desenvolvimento da atividade sugerida e a possibilidade de realização da aula em ambientes alternativos foi um aspecto supervalorizado pela turma. Durante a aplicação da *WebQuest*, apenas dois estudantes não participaram plenamente da aula, ficaram à margem da turma, a interagir com os jogos instalados em seus celulares. Somente deram atenção à *WebQuest* quando faltavam aproximadamente dez minutos para o término do tempo estipulado para atividade.

<sup>75</sup>Parte destas questões foi inspirada na ficha do diário de campo que Giovanni empregou em sua pesquisa.

<sup>76</sup> Ver primeiro capítulo.

Como foi verificado depois, entregaram um relato bastante curto, uma cópia literal de um trecho da *WebQuest*. No geral, quanto à organização do trabalho colaborativo, foram observados diferentes níveis de integração e interação entre os integrantes dos grupos formados, que em sua maioria eram liderados por um dos estudantes. Notadamente, a desatenção, presente em alguns grupos, afetou de maneira diferente o trabalho deles. Por razões não identificadas, um grupo deixou de entregar a atividade proposta. **Em termos gerais**, a turma demonstrou-se bastante participativa.

- ✓ **Autonomia dos grupos em relação à atividade:** apesar da metodologia *WebQuest* ter como uma de suas características o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, os estudantes não compreenderam sua proposta inicialmente e necessitaram de ajuda para desenvolver a atividade.
- ✓ **Questões técnicas:** o acesso à internet durante o desenvolvimento da atividade mostrou-se satisfatório. No entanto, o fato dos computadores do Programa Paraná Digital apresentarem problemas técnicos exigiu a mudança de todos os grupos para os computadores do PROINFO, que eram em menor quantidade. Em razão disso os educandos tiveram que disputar espaço físico para suas cadeiras e além do mais, encontrar uma posição favorável para visualizar os poucos monitores disponíveis. Então um dos grupos decidiu realizar a atividade com o uso de celulares. Adicionalmente, a ausência de caixas de som não permitiu o acesso ao áudio do vídeo sobre tropeirismo alojado no site Youtube e disponível por meio de link na *WebQuest*.

### **Parecer do perfil das produções**

**8-X 1** (dois integrantes): o relato foi uma cópia literal de um trecho da *WebQuest* e não apresentou organização ou coerência quanto ao uso dos recursos formais da língua escrita.

**8-X 2** (três integrantes): o relato foi uma cópia literal de um trecho da *WebQuest* e apresentou organização e uso dos recursos formais da língua escrita, entretanto de maneira muito deficitária.

**8-X 3** (cinco integrantes): o relato apresentou originalidade e houve o emprego adequado de organização e uso dos recursos formais da língua escrita.

**8-X 4** (três integrantes): o relato apresentou trechos copiados literalmente da *WebQuest* e trechos produzidos por eles. O texto teve problemas de organização e uso dos recursos formais da língua escrita.

**8-X 5** (dois integrantes): o relato foi uma cópia literal de um trecho da *WebQuest*, não apresentou organização ou coerência quanto ao uso dos recursos formais da língua escrita.

**8-X 6** (dois integrantes): o relato apresentou originalidade e houve o emprego adequado de organização e uso dos recursos formais da língua escrita. Todavia, eles fugiram totalmente da temática da atividade.

**8-X 7** (dois integrantes): o relato apresentou trechos copiados literalmente da *WebQuest* e trechos produzidos por eles e teve alguns problemas de organização e uso dos recursos formais da língua escrita.

**8-X 8** (dois integrantes): o relato apresentou trechos copiados literalmente da *WebQuest* e trechos produzidos por eles e teve alguns problemas de organização e uso dos recursos formais da língua escrita.

**8-X 9** (dois integrantes): o relato apresentou trechos copiados literalmente da *WebQuest* e trechos produzidos por eles e teve alguns problemas de organização e uso dos recursos formais da língua escrita. O texto fugiu totalmente da temática da atividade.

**8-X 10** (dois integrantes): o relato apresentou trechos copiados literalmente da *WebQuest* e trechos produzidos por eles e teve alguns problemas de organização e uso dos recursos formais da língua escrita.

**8-X 11** (dois integrantes): o relato apresentou trechos copiados literalmente da *WebQuest* e trechos produzidos por eles e teve alguns problemas de organização e uso dos recursos formais da língua escrita.

A implementação da *WebQuest* no grupo 8-H ocorreu nos termos da descrição a seguir:

- ✓ **Atitude dos estudantes em relação à *WebQuest*:** no tocante ao desenvolvimento da *WebQuest*, a dinâmica de trabalho desta turma assumiu contornos variados. Existiam grupos extremamente compenetrados na execução da atividade, a ponto de ignorar sistematicamente as brincadeiras e conversas dos colegas que estavam próximos. E havia outros grupos em que a desatenção decorria das constantes brincadeiras. Deste modo, apesar de executarem o trabalho como estabelecido, demonstraram menos empenho que o necessário. **Em termos gerais**, a turma transitou entre a postura participante de uns e a irreverência de outros.
- ✓ **Autonomia dos grupos em relação à atividade:** os estudantes demonstraram, a princípio, dificuldade para compreender como realizar a atividade. Foi necessário explicar o funcionamento da metodologia *WebQuest*.
- ✓ **Questões técnicas:** devido aos problemas técnicos já mencionados anteriormente, a estratégia foi utilizar somente os computadores do PROINFO. No dia em questão, a internet funcionava perfeitamente bem; mesmo assim, um dos grupos fez a opção pelo uso do celular e o acesso à internet com dados móveis.

## Parecer do perfil das produções

**8-H 1** (dois integrantes): o relato produzido foi plágio de um texto da internet. O grupo estava utilizando celular para desenvolver a atividade.

**8-H 2** (três integrantes): o relato foi uma cópia literal de um trecho da *WebQuest* e não apresentou organização ou coerência quanto ao uso dos recursos formais da língua escrita.

**8-H 3** (três integrantes): o relato apresentou originalidade e houve alguns problemas na organização do texto e uso dos recursos formais da língua escrita.

**8-H 4** (três integrantes): o relato apresentou originalidade e houve alguns problemas na organização do texto e uso dos recursos formais da língua escrita.

**8-H 5** (três integrantes): o relato foi uma cópia literal de um trecho da *WebQuest* e não apresentou organização ou coerência quanto ao uso dos recursos formais da língua escrita.

**8-H 6** (três integrantes): o relato foi uma cópia literal de um trecho da *WebQuest* e não apresentou organização ou coerência quanto ao uso dos recursos formais da língua escrita.

**8-H 7** (três integrantes): o relato foi uma cópia literal de um trecho da *WebQuest* e não apresentou organização ou coerência quanto ao uso dos recursos formais da língua escrita.

**8-H 8** (dois integrantes): o relato foi uma cópia literal de um trecho da *WebQuest* e não apresentou organização ou coerência quanto ao uso dos recursos formais da língua escrita.

A implementação da *WebQuest* no grupo 2-M ocorreu nos termos da descrição a seguir:

- ✓ **Atitude dos estudantes em relação à *WebQuest*:** os estudantes desta turma demonstraram pouca dificuldade para dar início aos trabalhos. Como são estudantes do período noturno e muitos deles trabalham em diversas atividades econômicas da região, a turma não estava completa no início da aula. No entanto, à medida que ela transcorreu, os estudantes até então ausentes chegaram e foram acolhidos pelos seus colegas nos grupos já formados. Ao executarem a tarefa proposta, pôde-se perceber que os educandos conseguiram trabalhar de maneira muito harmônica, além de demonstrarem familiaridade com o espaço do laboratório de informática. **Em termos gerais**, os estudantes mostraram-se hábeis para trabalhar de forma colaborativa.
- ✓ **Autonomia dos grupos em relação à atividade:** muitos grupos demonstraram dificuldade em compreender o percurso requerido pela *WebQuest*, e foi preciso esclarecer-lhes a lógica de resolução do exercício. Depois disso, tudo transcorreu com poucas interrupções.

- ✓ **Questões técnicas:** o laboratório de informática manteve a mesma configuração observada nas duas aplicações anteriores no que diz respeito à internet e ao funcionamento dos computadores.

### **Parecer do perfil das produções**

**2-M 1** (dois integrantes): o relato apresentou originalidade e houve alguns problemas na organização do texto e uso dos recursos formais da língua escrita.

**2-M 2** (dois integrantes): o relato apresentou originalidade e houve alguns problemas na organização do texto e uso dos recursos formais da língua escrita.

**2-M 3** (dois integrantes): o relato apresentou originalidade e houve alguns problemas na organização do texto e uso dos recursos formais da língua escrita. O texto Fugiu totalmente da temática requerida.

**2-M 4** (três integrantes): o relato apresentou originalidade e houve alguns problemas na organização do texto e uso dos recursos formais da língua escrita.

**2-M 5** (dois integrantes): o relato apresentou originalidade, organização do texto e uso dos recursos formais da língua escrita perfeitos.

**2-M 6** (dois integrantes): o relato apresentou originalidade, organização textual e houve pequenos problemas no uso dos recursos formais da língua escrita.

A implementação da *WebQuest* no grupo 2-K ocorreu nos termos da descrição a seguir:

- ✓ **Atitude dos estudantes em relação à *WebQuest*:** a turma mostrou-se muito coesa no que diz respeito ao trabalho colaborativo. Vários grupos apesar de momentaneamente se dispersarem com brincadeiras e assuntos externos, conseguiram manter um nível de concentração aceitável na tarefa. Houve uma divisão equilibrada do trabalho entre os membros de cada grupo. Ainda assim, existiram casos isolados de estudantes que demoraram um pouco mais para iniciar o trabalho, pois estavam dispersos em outras atividades no celular. **Em termos gerais,** a turma foi participativa e organizada.
- ✓ **Autonomia dos grupos em relação à atividade:** os estudantes, em sua maioria, precisaram de explicações complementares para desenvolver a *WebQuest*.
- ✓ **Questões técnicas:** além da internet não apresentar problemas, ocorreram algumas alterações relevantes no laboratório de informática: a secretaria da escola havia recebido novos computadores do *Programa Escola Conectada* e transferiu as máquinas antigas para o laboratório. Consequentemente, foi possível uma correlação

mais adequada entre a quantidade de grupos organizados e os computadores disponíveis para a atividade.

### **Parecer do perfil das produções**

**2-K 1** (dois integrantes): o relato apresentou trechos copiados literalmente da *WebQuest* e trechos produzidos por eles, porém o texto teve alguns problemas na organização e uso dos recursos formais da língua escrita.

**2-K 2** (dois integrantes): o relato apresentou originalidade, organização do texto e uso adequado dos recursos formais da língua escrita.

**2-K 3** (três integrantes): o relato apresentou trechos copiados literalmente da *WebQuest* e trechos produzidos por eles. No entanto, o texto teve alguns problemas de organização e uso dos recursos formais da língua escrita.

**2-K 4** (dois integrantes): o relato apresentou originalidade, organização do texto e uso adequado dos recursos formais da língua escrita.

**2-K 5** (dois integrantes): o relato dos estudantes apresentou originalidade, organização do texto e uso dos recursos formais da língua escrita quase perfeitos..

**2-K 6** (três integrantes): o relato apresentou originalidade, porém houve problemas na organização do texto e no uso dos recursos formais da língua escrita.

**2-K 7** (três integrantes): o relato apresentou trechos copiados literalmente da *WebQuest* e trechos produzidos por eles. Houve problemas de organização do texto e no uso dos recursos formais da língua escrita.

**2-K 8** (dois integrantes): o relato apresentou originalidade, porém houve falhas na organização do texto e no uso dos recursos formais da língua escrita..

**2-K 9** (dois integrantes): o relato apresentou originalidade e a organização do texto e o uso dos recursos formais da língua escrita são quase perfeitos.

**2-K 10** (três integrantes): o relato apresentou trechos copiados literalmente da *WebQuest* e trechos produzidos por eles. Houve problemas na organização do texto e no uso dos recursos formais da língua escrita.

**2-K 11** (dois integrantes): o relato apresentou originalidade e a organização do texto e o uso dos recursos formais da língua escrita foi perfeita.

#### **4.2.1 Uso das informações para desenvolver a tarefa**

Em retrospectiva, os resultados obtidos com a formulação dos pareceres e os diários de campo confirmam que a *WebQuest* é exequível como metodologia de ensino. Também é perceptível, a partir dos mesmos dados, a relação íntima entre a qualidade do trabalho colaborativo e o resultado de cada uma das produções analisadas.

Todavia ao orientar-me pelas questões de Sant *et al.* (2014), que abordam elementos qualitativos de tratamento das informação histórica, percebi que considerável parte das

produções desenvolvidas não apresentou características que demonstrassem um uso mais construtivo das informações disponibilizadas para a tarefa.

Neste caminho, compreendo que algumas pistas podem ser exploradas no sentido de entender melhor estes resultados pouco positivos. Portanto, apesar das expectativas iniciais não contempladas, insistirei no inquérito proposto para essa seção. Contudo, sem empreender uma análise profunda<sup>77</sup> até porque, a qualidade das produções dos estudantes não possibilita fazê-lo.

Para tanto, o inquérito orienta-se pelo seguinte esquema organizacional: narração, conteúdo e estrutura.

### **Narração**

O texto é uma sequência de eventos relacionados em uma trama?<sup>78</sup>

Em primeira análise, a diferença entre os resultados de 8-X+8-H e 2-M+2-K para este item não chega a ser tão expressiva.

Segundo o linguista Yves Reuter, toda história depende do desenvolvimento de uma narrativa. Porém, existem dois grandes “modos narrativos” para fazê-lo: o contar e o mostrar. O primeiro refere-se à narrativa em que o autor é visível, ou seja, não dissimula nem apaga intencionalmente sua própria presença. O segundo diz respeito à construção do ato narrativo com marcas de discurso indicativo de uma proximidade maior dos eventos, como se aqueles que narram estivessem próximos a eles (2002, p. 60).

O contar apresenta uma “clara tendência ao resumo e se caracteriza por uma visualização menor” de características do objeto narrado, enquanto o ato de mostrar contém passagens mais construtivas e caracteriza-se pela presença de falas mais diretas e excesso de detalhes (REUTER, 2002, p. 60-61).

As narrativas de 8-X+8-H e 2-M+2-K, em sua maioria, adotam a tipologia do contar, isto é, os estudantes demonstram menor envolvimento do narrador com os eventos veiculados pela *WebQuest*.

Por exemplo:

---

<sup>77</sup> Não serão utilizadas todas as questões propostas no instrumento de análise de dados descrito no primeiro capítulo.

<sup>78</sup> Mesmo com a transcrição das produções dos estudantes nesta seção, a sintaxe original dos textos que serão adiante apresentados foi mantida.

**8-X 9**

## Escravidão em Capão Alto

A escravidão começou quando a comunidade carmelita comprou a fazenda Capão Alto. Ela localizava-se na rodovia de Viamão a Sorocaba. Após os carmelitas irem embora, quem administrava a fazenda eram os escravos que lá viviam, por isso, os escravos criaram uma comunidade independente (um quilombo) e lá cultivavam alimentos para seu consumo e para fazer troca de alimentos com os tropeiros que por ali passavam.

Apesar de uma pequena população de escravos no Paraná exerciam papéis importantes na administração, na construção e cuidar dos animais e plantações. Muitos fazendeiros não moravam em suas fazendas então tinham que confiar em alguns escravos.

No século 19 era muito difícil trazer mão de obra da África, então tiveram que encontrar escravos em outras regiões do Brasil. E nessa época os carmelitas arrendaram a fazenda Capão Alto trazendo enorme preocupação aos escravos que lá moravam, pois receberam a notícia que perderiam sua liberdade, então se preparam para lutar, pois não aceitaram a ideia de deixar a fazenda e estavam dispostos a permanecer ali. Então chamaram a polícia que colocou fim a revolta.

**2-K 1**

## Sem título

A presença dos escravos no Paraná era de grande diferença comparada a do Rio de Janeiro.

No Rio de Janeiro era grande a quantidade de escravos que realizavam todo tipo de trabalho pelas ruas da cidade. Em outros países do mundo, os escravos nunca chegaram a ser maioria da população.

O Paraná foi um desses casos, onde os escravos apesar de sua importância, sempre foi menor que a de outros lugares do Brasil. Os escravos trabalhavam nas lavouras e produziam os cereais para alimentação, trabalhavam também na criação, engorda do gado vendido em várias cidades, especialmente em São Paulo. Uma das cidades que possuía grande quantidade de escravos no Paraná era Castro que tinha 121 fazendas com 758 escravos.

Alguns padres carmelitas cuidaram de uma fazenda Castro, mas depois foram embora e os escravos assumiram. Durante a segunda metade do século 19 o fim da escravidão dificultou a mão de obra do africano que em 1864, os padres arrendaram a fazenda.

Evidentemente, tanto em **8-X 9** quanto em **2-K 1**, há pequenos erros no sentido de ordenamento cronológico dos fatos e de apropriação das minúcias nas situações retratadas na *WebQuest*. Apesar disso, que ocorreu em várias produções, as narrativas seguem o padrão de uso da terceira pessoa, sem expressar um envolvimento mais direto dos sujeitos com a informação transmitida.

De uma perspectiva narratológica<sup>79</sup>, pode-se abordar uma informação ao considerar o “ponto de vista de sua organização, de sua construção formal, dos conteúdos apresentados” e, não menos importante, seu espectro de enunciação (REUTER, 2002, p. 9-10). Portanto, “quem escreveu?, com qual finalidade?, a quais traços os estudantes atribuem maior importância sobre o período abordado?” e o mais importante para a presente pesquisa, “como esses sujeitos interagem com as informações contidas na atividade?”

Tais questões precisam ser aprofundadas e a análise de outros elementos pode nos dar pistas para pensar o processo no qual os estudantes foram “costurando” as informações da *WebQuest* para responder a tarefa.

O narrador usa um tempo mais narrativo além do tempo cronológico?

Quando se busca produzir uma narrativa histórica<sup>80</sup>, não basta apenas ter a capacidade de elaborar uma trama orientada rigorosamente pela cronologia e memória dos acontecimentos passados. Saber materializá-la narrativamente é parte do processo de sua inserção nas questões da vida social humana, que não é fechado unicamente no ato de escrever um texto, pois depende de raciocínios e estratégias que vão além do ato de produção textual dada sua relação com várias experiências sociais<sup>81</sup>.

Mesmo com a presença pequena de textos compatíveis com as especificidades de uma publicação direcionada a leitores de um jornal, como era requerido pela tarefa, os dados indicam que a metodologia *WebQuest* contribuiu para a elaboração, apesar de pouco refinadas

---

<sup>79</sup> A abordagem narratológica pode apresentar duas características: as narrativas podem ser entendidas “como objetos linguísticos, fechados em si, independentemente de sua produção e recepção” ou, numa perspectiva mais abrangente, podem se basear no entendimento de que existem “formas de base e princípios de composição comuns” a toda e qualquer narrativa (REUTER, 2002, p. 9-10).

<sup>80</sup> Ao utilizar o conceito de —narrativa histórica, alinho-me com a percepção de Isabel Barca, “de —uma narrativa construída com base na evidência disponível, que considera vários pontos de vista e, por isso, se afasta de uma grande narrativa”, entendida como retrato consensual do passado (BARCA, 2010, p. 23). No entendimento de Barca, narrativa não é a simples descrição objetiva, pragmática e sistêmica do passado, mas a aceitação ou compreensão das diferentes versões do passado e de seu potencial de mutabilidade com os avanços da própria ciência histórica”. Enfim, não seria somente repetir determinado dado histórico sem devida reflexão sobre ele.

<sup>81</sup> No entendimento de Maria Célia de Souza Pietrovski e Hudson Siqueira Amaro, a leitura, interpretação e escrita de textos mostra-se um grande problema. Todavia, o problema pode ser maior ainda quando se observa o déficit dos estudantes no tocante ao conhecimento científico que deveria dar sentido ao que eles produzem (2008, p. 2). Frente ao quadro desenhado pelos dois autores, acredito que a preocupação não deve ser somente explorar a dimensão textual das produções dos estudantes, mas sondar elementos que possibilitem vislumbrar as ausências e conformações prescritivas de tratamento da história.

no campo de tratamento das informações históricas, de relatos com graus de inventividade em certa medida perceptíveis<sup>82</sup>.

No entendimento de Ricoeur, o “tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo; em compensação, a narrativa é significativa na medida em que esboça traços da experiência temporal” (1994, p.15). Em função disso, as vivências sociais dos indivíduos em relação àquilo que eles narram é parte relevante do processo de construção do sentido.

Os indicativos iniciais, concernentes à verificação de aspectos de ordem formal dispostos no eixo *narrativa*, inspiram questionamentos sobre o nível de engajamento dos estudantes para resolução da tarefa e a equação complexa que envolve a elaboração das várias tipologias de atividade escolar.

Para Josimeire Meneses Júlio e Arnaldo de Moura Vaz da Silva, o insucesso dos estudantes em uma atividade em grupo pode ocorrer em especial quando: (1) “eles não a entendem”; (2) “ela é vaga ou difícil demais”; (3) “o professor toma decisões pelo grupo” (2010, p. 939).

A meu ver, antes de observar os demais eixos de análise que possibilitarão uma visão mais ampla e conclusiva do caso, cabe questionar as especificidades da *WebQuest* produzida e os “acertos” e “erros” na sua elaboração, principalmente, no que diz respeito à aplicação da temática do escravismo paranaense a uma situação-problema.

## **Conteúdo**

Os fatos históricos da narrativa são fatos contrastados?

Sobre o eixo *conteúdo*, relacionado à abordagem feita das informações disponibilizadas, os dados evidenciam a inexistência de produções do grupo 8-X+8-H no sentido de questionar, complementar, reler ou propor interpretações alternativas no tocante à abordagem do escravismo paranaense na *WebQuest* implementada. A observação desse aspecto, antes de tudo, reconhece o fato dos estudantes não serem sujeitos vazios de conhecimento, quer dizer, reconhece-se a dimensão diálogo com outros saberes presentes no desenvolvimento da tarefa. .

---

<sup>82</sup> Não me refiro às narrativas em sua integralidade, mas aos fragmentos que remetem a determinadas elaborações dotadas de certa inventividade e criatividade.

Contudo, os integrantes de 8-X+8-H, em sua maioria, realizaram a atividade sem fazer caminhos adicionais que denotassem interlocuções com outros tipos de informação. Por isso, dada a presença ínfima de dados contrastantes, algumas questões evidenciadas em 8-X+8-H podem ser esclarecedoras quanto a este ponto. No caso, acredito que a ausência de explorações que fossem além da narrativa da *WebQuest* tenha ocorrido pela dificuldade em ler, interpretar e seguir os comandos propostos, ou até pela ausência de engajamento pessoal e coletivo, por conta das características da produção requerida.

Notadamente, “o conteúdo de ensino é o elemento central que movimenta esse cenário fundado e emoldurado pela metodologia” (AMARAL, 2006, p. 10). Portanto, apesar de o aporte metodológico ocupar um lugar específico na construção do conhecimento, o engajamento do estudante para realização de tarefas escolares não se liga unicamente à criação de metodologias fantásticas e empolgantes. Há sempre outras determinantes a serem consideradas na reflexão.

Apesar do *boom* da internet, com relativo nível de imersão na vida de crianças e adolescentes de hoje, ao solicitar de 8-X+8-H um relato para um jornal, a princípio presumi que não seria uma situação difícil de ser imaginada pelos estudantes. Todavia, os resultados não foram satisfatórios. Pelo perfil dos trabalhos produzidos, a proposição de assumir o papel de um pesquisador famoso prestes a publicar um texto no jornal fictício *Diário Paranaense* mostrou-se algo muito distante dos referenciais de vida dos estudantes, até porque saber claramente as atribuições e rotinas típicas desse profissional depende de um conjunto de pré-conhecimentos consolidados.

Desse modo, parece-me necessário pensar a criação de situações mais significativas a partir de personagens ou problemas vivenciados ou conhecidos pelos estudantes. Talvez, situações em que padeiros, leiteiros, entregadores de jornal e todo tipo de profissionais, grupos e indivíduos mais familiares aos educandos solucionem problemas cotidianos com base em conteúdos históricos<sup>83</sup>.

Em 2-M+2-K, um dos poucos casos de produções com a ocorrência de informações contrastantes é **2-M 5**, citado abaixo:

---

<sup>83</sup> Sob outra perspectiva, desde que pensado a partir de um diálogo bem alinhado com referências de vida dos estudantes, seja válido o esmero de colocar os estudantes perante situações em que interpretem sujeitos do passado, como soldados, reis, rainhas, camponeses, templários, enfim, inúmeras classes, grupos e situações possibilitem o exercício de aplicação da imaginação à história, recurso indispensável para potencializar positivamente as condições de aprendizagem histórica e as situações de ensino que exigem o engajamento e a produção dos sujeitos.

#### Escravidão

Todos nós temos o conhecimento básico sobre o que é a escravidão, “como surgiu”, “como funcionou”. Então, vamos sair do básico e ter mais conhecimento sobre este assunto?

Muitos pensam que apenas os índios foram vítimas da escravidão, mas na verdade a maioria dos escravos veio de fora, da África.

Eles eram trazidos para capital, que na época era o Rio de Janeiro, e dali eles eram divididos, selecionados para irem para outros estados e, assim, vendidos. Geralmente, os escravos iam para as fazendas, para poderem trabalhar lá, e assim fornecer lucro para mesma.

O Paraná é um bom exemplo para pegarmos, lá eles faziam desde alimentar os animais, até domar os cavalos, fazer a queimada do pasto, matar e preparar as carnes dos animais, preparar o couro para fabricação..., entre outros serviços.

No Paraná, o lugar onde mais tinha escravos, era Castro, com aproximadamente 121 fazendas, com 758 escravos.

O relato produzido segue o percurso de uma apresentação geral do tema escravidão aos seus leitores. No entanto, em seus últimos parágrafos, busca conectar a experiência do escravismo paranaense a um contexto maior, o do tráfico escravista. Além disso, na elaboração da trama discursiva, **2-M 5** observa: “Muitos pensam que apenas os índios foram vítimas da escravidão, mas na verdade a maioria dos escravos veio de fora, da África”. A temática da escravização indígena não fazia parte da *WebQuest*, por isso, trata-se de uma apêndice ao assunto abordado.

Mencionar o fato de muitas pessoas pensarem que só houve escravidão indígena ao ponto de deixarem de lado a experiência africana não deixa de ser um tipo de complemento a determinada interpretação histórica, tida como recorrente em algum espaço da sociedade. Outro aspecto a ser observado nas partes do texto alusivas às tarefas realizadas pelos escravos e à quantidade deles nas fazendas de Castro, é o fato de as informações aparecerem na mesma sequência em que aparecem na disposição das partes da *WebQuest*. Este padrão foi repetidas vezes seguido por quase todos os estudantes nas tarefas, o que conduz à reflexão sobre o processo de integração das informações do exercício e a forma de sua utilização pelo grupo investigado.

Em atividades na internet sem parâmetros de pesquisa preestabelecidos, sempre existe o risco de os estudantes “se perderem” em meio à torrente de informações disponibilizadas e caírem nos perigos da navegação sem rumo pela rede mundial de computadores. No caso da *WebQuest*, quando as pistas não são devidamente integradas para exercer um diálogo mais preciso e construtivo entre si, existe uma tendência ao seu emprego ocorrer de modo excessivamente instrumental. Dito de outro modo, os estudantes podem vir a dispensar parte das “pistas”, vir a tratá-las como se não fizessem parte do todo ou, pior ainda, nem ao menos lê-las cuidadosamente.

Logo, consoante com a interpretação de Josué Manuel Moran, a aprendizagem ganha maior relevância para os estudantes quando eles veem sentido nela e suas motivações pessoais são acionadas para resolução da atividade proposta (2017, s/p).

Por este caminho, cabe o alerta de Dodge para a grande importância do perfil das tarefas propostas aos estudantes (1999, s/p), elemento responsável, quando bem elaborado e pensado a partir das ideias de Moran acima expostas, por acionar as “motivações profundas” necessárias para a sua realização. Aplicado ao uso da metodologia *WebQuest*, este raciocínio serve para se reconhecer a importância de arriscar novas formas de compartilhamento e construção dos conhecimentos, em que o historiador não pode ser visto como único detentor de conhecimento.

## Estrutura

A narrativa tem um resumo ou um título?

O eixo *estrutura*, concernente à problematização de aspectos formais das produções estudantis, nos permite observar os elementos participantes da relação dos estudantes com o conteúdo abordado pelos aspectos formais dos textos. Neste eixo, um dos elementos a ser observado é o título atribuído pelo estudante ao relato, que indica determinados recortes privilegiados na temática estudada.

<b>8-X+8-H</b>	<b>2-M+2-K</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>· A escravidão em Capão Alto</li> <li>· A escravidão no Paraná</li> <li>· Fatos sobre a escravidão no Paraná</li> <li>· Escravos no Paraná</li> <li>· Sobre a escravidão</li> <li>· A presença dos escravos nas fazendas do século XIX (3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Escravidão (2)</li> <li>· Escravidão no Paraná (3)</li> <li>· Escravos</li> <li>· Os Escravos do Paraná (2)</li> <li>· Fazenda Capão Alto e o tráfico interprovincial</li> </ul>

**Quadro 3** - Título das produções dos estudantes  
Fonte: dados da pesquisa

Fora os casos de relatos sem título, a correlação entre esse item e a ideia central de algumas produções mostraram-se pouco interligadas. Ocorreu até a reprodução literal de títulos presentes nas seções da *WebQuest* implementada.

O plágio é um delicado problema em pesquisa mediada pela internet. Contudo, no caso das produções analisadas, a reprodução irrefletida das informações trabalhadas não pode

ser tomada unicamente como demonstração de inabilidade no tocante a assimilação dos recursos disponíveis no ciberespaço, uma vez que aspectos de natureza histórica também influem nesta postura<sup>84</sup>.

A narração está localizada no tempo?

É notória a presença considerável de marcadores temporais nas tarefas produzidas por 8-X+8-H e 2-M+2-K, conforme mostra o Quadro 4:

8-X+8-H	2-M+2-K
<p>O século da escravidão foi difícil[...].</p> <p>Durante a metade do século 19, o fim do tráfico de escravos preocupava muitas pessoas [...](3).</p> <p>No Paraná até o século 19 havia escravos nas lavouras[...].</p> <p>No século 19 havia uma diferença entre Rio de Janeiro e Paraná [...].</p> <p>Então após o século 19 chega o fim da escravidão no Paraná [...].</p> <p>No século 19 era muito difícil trazer mão de obra da África [...].</p> <p>No século 19, era grande a quantidade de escravos no Rio de Janeiro [...].</p> <p>Por volta do século XIX, à escravidão era em grande quantidade, todos os escravos realizavam todo tipo de serviço... No século XIX, muitos proprietários não moravam em suas próprias fazendas.</p>	<p>Em 1751 na Fazenda Capão Alto [...].</p> <p>Há cinco anos comecei uma pesquisa na região sul[...].</p> <p>No século 19, era grande a quantidade de escravos que faziam todo serviço da cidade do Rio de Janeiro [...]. (2)</p> <p>Até o século 19 no Paraná, os escravos eram direcionados a trabalhar em lavouras.</p> <p>No Paraná no século 19, havia escravos trabalhando nas lavouras [...].</p> <p>Hoje em dia tem casos de escravidão, mas é muito pouco [...].</p> <p>A escravidão iniciou em 1530, os primeiros escravos foram os indígenas. No Paraná havia escravos trabalhando no século 19 [...]</p> <p>Na metade do século XIX, o fim do tráfico de escravos começou a preocupar muitos fazendeiros [...]</p> <p>No Paraná e em diversas regiões do Brasil, o tráfico de escravos teve sua importância para economia até o século XIX, muitos escravos ainda eram vistos nas fazendas [...].</p> <p>Na metade do século 19 houve o fim da escravidão e com ocorreu prejuízo para safra [...].</p> <p>No século 19, período de maior atividade do tropeirismo [...].</p> <p>Os escravos no Paraná eram submetidos a trabalhar nas fazendas, isso no século 19 [...].</p>

**Quadro 4** - Marcadores Temporais

Fonte: dados da pesquisa.

Em 2-M+2-K, ocorre o destaque de aspectos e proposições temáticas que não foram mencionados na *WebQuest* ou até de releituras de alguns assuntos nela registrados. Nas duas condições, temas do tipo: a safra, a escravidão indígena, o período de maior desenvolvimento

<sup>84</sup> Sobre as primeiras experiências educacionais de uso de computadores no continente europeu e americano, Serge Pouts-Lajus e Marielle Riché-Magnier observam que elas ocorreram “sem que as práticas tivessem sido modificadas, nem os currículos alterados, à exceção da introdução de aulas de informática”. Entretanto, desse período em diante, as tecnologias foram progressivamente sendo integradas de modo mais significativo ao trabalho cotidiano dos professores (1999, p. 76), todavia, pelo tudo indica, num horizonte marcado por mudanças e permanências.

do tropeirismo, as más condições de trabalho na atualidade (escravidão). Evidentemente, são “configurações pré-narrativas da ação”<sup>85</sup>.

“Narrar é configurar ações humanas específicas, mas é também discorrer sobre significados, analisar situações” (BARROS, 2012b, p. 8). O fato de 2-M+2-K ter feito algumas elaborações criativas no tocante à configuração de marcadores temporais, ainda que a prática da pescópia<sup>86</sup> esteja muito presente, indica o acionamento de conhecimentos mais locais, como, por exemplo, sobre a safra.

Chama a atenção também o caso de **2-M 4**, que, ao incorporar o personagem requerido pela tarefa, um pesquisador famoso, apresenta a seguinte frase: “Há cinco anos comecei uma pesquisa na região sul”, uma elaboração discursiva no tempo passado. Pelo lado oposto, **2-M 3**, com olhar fito no presente, assevera, “Hoje em dia tem casos de escravidão, mas é muito pouco”.

De modo geral, quanto aos marcadores temporais, em 8-X+8-H predominou a reprodução de diversos fragmentos da *WebQuest* aplicada.

O narrador avalia a informação?

Os eixos *coerência avaliativa* e *coerência temática* subsidiaram o plano de análise desta questão-geradora.

Como mencionei anteriormente, a coerência avaliativa está relacionada à capacidade de construção de uma trama com nexos consistentes de causa e efeito. É saber posicionar-se sobre determinado assunto histórico sem se perder diante das muitas possibilidades de abordá-lo historicamente. Para o ensino de história, é um item de reflexão importante quando se indaga uma metodologia pensada para produzir experiência de integração dialógica e significativa entre os estudantes e blocos diversos de conteúdos. Porém, os dados deste estudo

---

<sup>85</sup> Por meio de um diálogo com as ideias de Ricoeur, José de Assunção Barros exemplifica o que seriam essas configurações pré-narrativas da ação, “Quando dizemos ‘Judas traiu Jesus’, a palavra ‘trair’ já contém dentro de si, por assim dizer, uma micro-narrativa. Verbos como ‘trair’, ‘amar’, ‘trabalhar’, ‘explorar’ já nomeiam previamente certas ações humanas possíveis e tornadas possíveis de serem pensadas através da língua, da mesma forma que conceitos como ‘causa’, ‘consequência’, ‘ação’, ‘reação’, ‘luta’, ‘aliança’, e inúmeros outros já se oferecem como conectores narrativos àquele que manipula a língua para comunicar. A possibilidade de figurar ações humanas em linguagem já está incluída na própria língua, e caberá ao construtor de narrativas acrescentar a estes materiais e situações que se disponibilizam na língua uma série de especificidades discursivas que darão a cada narrativa, em sentido estrito, uma configuração própria e singular. ‘Trair’, narrativa presente na própria língua, transforma-se na ‘traição de Judas em relação a Jesus’, especifica-se” (2012b, p. 7).

<sup>86</sup> Tal característica visível em considerável quantidade das produções analisadas lembra um problema observado pelas pesquisadoras Glaucia da Silva Brito e Ivonélia da Purificação no uso escolar da internet, a “pescópia”. Também chamada por alguns de “cola virtual”, “e-cola” e “cola eletrônica”. Ocorre quando o estudante somente reproduz a informação pesquisada, ou seja, entrega-a em seu formato literal, sem selecioná-la ou interpretá-la de forma crítica –. (2005, p. 8).

são poucos expressivos para defender de maneira conclusiva que a coerência avaliativa seja um traço dominante nas produções estudantis tanto do grupo 8-X+8-H quanto do 2-M+2-K. Porque há poucos casos expressivos de coerência avaliativa dentro de conjunto de produções analisadas. Em meio a esses poucos casos, por exemplo:

### 2-K 5

#### Escavidão no Paraná

Caros leitores, hoje nós vamos abordar o assunto da escavidão no Paraná, embora não tenha muita informação, e as pessoas em sua maioria acham que não tenha ocorrido em nosso estado estamos aqui para esclarecer esse assunto.

O Paraná é um caso onde a população de escravos foi pequena se comparada com a de outros estados, apesar de sua importância econômica. [...]

### 8-H 4:

#### Sem título

Nesta pesquisa percebemos que o século da escavidão foi difícil para os negros. E ao comparar o Rio de Janeiro com o Paraná, percebemos que no Rio tinha muito mais escravos. Apesar de não sermos capazes de estabelecer uma média.

Castro era a cidade do Paraná que possuía maior quantidade de escravos. Quantos escravos será que existiram no Rio de Janeiro? [...]

Em contrapartida, a coerência temática está relacionada à capacidade de se manter num gênero dominante (de quadrinhos a peças de teatro), mas sem abandonar a centralidade do elemento histórico. No entanto, no presente estudo, trata-se de um traço nada expressivo dentro do conjunto geral das produções.

A história contém um desfecho?

Por fim, como proposto no instrumento de análise dos dados, ao explorar o eixo *estrutura* e observar aspectos mais formais das produções estudantis, busquei verificar a presença ou não de desfecho. Os relatos seguem uma tendência já observada: a mesma sequência das pistas da *WebQuest*. Tanto em 8-X+8-H quanto em 2-M+2-K, os parágrafos finais dos relatos, em sua maioria, contêm a abordagem do momento em que os carmelitas vão embora e há a intervenção das forças policiais de Castro e Curitiba para por fim à revolta escrava na fazenda Capão Alto.

#### 4.2.2 Síntese dos resultados

Os dados que apresentei, além de alertar para questões dos elementos formais da metodologia *WebQuest*, cobra-nos uma reflexão centrada nas interlocuções entre o protagonismo dos estudantes, a cultura escolar e o uso das tecnologias. Sobretudo, a partir de bases que possibilitem ver, bem longe da pretensa inovação decorrente dessa metodologia aplicada ao ensino de história, os limites e possibilidades que ela oferece para construção do conhecimento escolar.

Somada a estas contingências, acredito que os resultados pouco positivo no campo de tratamento das informações históricas da *WebQuest* aplicada, estejam relacionados aos seguintes aspectos que foram vislumbrados nas produções:

- a) Reprodução da mesma rotina de outros exercícios e tarefas realizadas sem a utilização da internet<sup>87</sup>.
- b) Poucas evidências de familiaridade com a resolução de situações-problemas<sup>88</sup> na disciplina de história, principalmente, as que envolvem percursos de navegação pelo ciberespaço.
- c) Dificuldade de integração das diferentes seções e das informações históricas disponibilizadas na *WebQuest*.

Pontos que indicam a importância de pensar o uso das tecnologias a partir de questões próprias do universo cultural, social, econômico e escolar dos sujeitos a quem elas se dirigem. Também, o imperativo de estruturar a *WebQuest* a partir de determinada preocupação com a cognição histórica e as estratégias que podem vir a serem empregadas pelos estudantes para pensar historicamente as problemáticas propostas por meio da tarefa requerida. Questões indissociáveis de certo acúmulo de conhecimentos dependente de um experiente de práticas e experimentações que possibilitem sondar os limites e possibilidades da metodologia aqui estudada.

---

<sup>87</sup> Quando me refiro à reprodução de uma mesma rotina na execução da tarefa proposta, destaco a presença, a contragosto dos notórios avanços educacionais dos últimos anos, de determinado modelo de interação com conteúdo ensinado que ainda é muito vivo no ensino de história, em linhas gerais, marcado por uma forma de reprodução na qual os estudantes entregam a atividade proposta, todavia, com um envolvimento de natureza apenas formal. Não raramente, sem empreender um enlace intelectual, emocional e criativo mais direto com a atividade proposta.

<sup>88</sup> Na visão de Maria Teresa Carneiro Soares e Neuza Bertoni Pinto, uma “das formas mais acessíveis de proporcionar aos alunos que aprendam a aprender é a utilização da resolução de problemas como metodologia de ensino. A solução de problemas baseia-se na apresentação de situações abertas e sugestivas que exijam dos alunos uma atitude ativa ou um esforço para buscar suas próprias respostas, seu próprio conhecimento. O ensino baseado na solução de problemas pressupõe promover nos alunos o domínio de procedimentos, assim como a utilização dos conhecimentos disponíveis, para dar resposta a situações variáveis e diferentes” (2001, s/p).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi, por meio da análise das produções dos estudantes mediadas pelo uso da *WebQuest*, indagar o processo de resolução da tarefa proposta. Para tanto, suas reflexões centrais orientaram-se por um instrumento de análise pautado em uma interlocução com o conceito de competência narrativa. O que possibilitou a percepção de alguns déficits qualitativos e, do mesmo modo, inventariar os fatores que demonstraram relação com este quadro pontual de resultados.

Mesmo assim, é possível concluir que a metodologia em evidência é uma opção com enorme viabilidade para os professores (as) de história, ao possibilitar uma apropriação de maneira mais construtiva das potencialidades da internet. Igualmente, por colocá-los na condição de autores dos seus próprios materiais educativos, em uma direção oposta à lógica que atribui a estes protagonistas o papel de apenas aplicar o material produzido por outrem. Notadamente, nestes termos, a *WebQuest*, além da reflexão historiográfica, cobra uma leitura contínua de questões do cotidiano escolar.

Com este olhar, existem diversos elementos da *WebQuest* aplicada a serem observados mais criticamente. São eles:

- ✓ Na proposição da **tarefa**, quando o comando é: “consulte suas anotações”, o aluno deveria se deparar com informações curtas, como costumeiramente são as anotações; porém, o material consultado adota o formato de textos didáticos, em que o narrador questiona e conduz o “pesquisador” (personagem interpretado pelos estudantes na atividade). A falta de uma elaboração diferenciada para este item facilitou para o aluno o exercício de fazer recortes ou cópias, de forma que a produção em muitos casos não teve autenticidade.
- ✓ Na proposição da **tarefa**, a atividade teria mais êxito se fosse sugerida uma entrevista com perguntas lançadas pelo jornal, em que o pesquisador responderia diversas questões. Do mesmo modo, como já foi destacado, a atividade poderia desenvolver situações-problema mais ligadas a personagens com atribuições, trejeitos e ocupações mais familiares aos estudantes.
- ✓ No **passo a passo**, as pistas poderiam ser montadas de forma mais dialógica e integrada para conduzir os estudantes por etapas que se complementam, algo como no

jogo *criminal case*<sup>89</sup>, por exemplo. Nele, o jogador progride de enigmas mais simples até os mais complexos.

- ✓ Quanto a aspectos formais do site **Janela para a história**, torna-se necessário, respeitando as características essenciais de cada uma dessas etapas pensadas por Dodge, adaptar os títulos de suas distintas seções: **apresentação**, **tarefa** e **passo a passo** ao perfil da problemática e ao produto final requerido do estudante. Em termos práticos, tais itens precisam ser adaptados para fazer parte da trama desenhada.

Perante as circunstâncias destacadas, é importante observar, uma tarefa bem elaborada é parte fundamental para uma *WebQuest* atingir melhores resultados. Porém, para a presente pesquisa, sua tipologia no formato de compilação se mostrou pouco satisfatória. Em certa medida, porque ela requereu dos estudantes o exercício de coletar, sintetizar e refinar a informação apresentada. Procedimentos para os quais eles demonstraram uma abordagem pouco inovadora.

Em face das diferentes tipologias propostas por Dodge, a produção de tarefas de mistério ou criativas<sup>90</sup> podem ser propícias para o ensino de história escolar, principalmente se a produção exigida dos estudantes requerer mudanças de rotina no processo de aprendizagem e interação com os conteúdos.

Somado a isso, outros fatores observados no desenvolvimento da *WebQuest* também merecem destaque, especialmente o fato dos estudantes terem demonstrado diferenciados níveis de organização do trabalho colaborativo. Não podendo ser desprezada a possibilidade de diálogo mais ajustado por parte dessa metodologia com outras estratégias de trabalho em grupo, sobretudo com estudantes que apresentam problemas de concentração e menor desempenho acadêmico.

Outro ponto observado neste estudo diz respeito à dificuldade dos estudantes em estabelecer uma relação entre os recursos imagéticos (mapas, quadros...) e os elementos textuais da *WebQuest*. Situação que requer uma articulação mais adequada destes elementos ao percurso de resolução da tarefa, a qual precisa potencializar diferentes exercícios de integração entre as informações.

Neste contexto, para a disciplina de história e sua tendência a ser livresca e muito

---

<sup>89</sup> Trata-se de um jogo de detetive lançado em 2012 no Facebook. A principal ação do jogar é resolver os crimes a partir das pistas disponíveis em cada cenário.

<sup>90</sup> Reveja o quadro 1.

textual<sup>91</sup>, as *WebQuests* de curta duração me parecem mais adequadas para turmas pouco habituadas a leituras mais extensas e complexas.

Ressaltados tais pontos, adequar a metodologia *WebQuest* aos anseios fomentados pelo desafio de ensinar história para os diferentes nativos digitais constitui tema merecedor de novos estudos e aprofundamentos, particularmente ao considerar que Dodge criou-a em uma realidade diferente da brasileira, por isso existe o imperativo de atualizá-la a partir das especificidades de nossos estudantes.

Como um tipo de contribuição a um debate ainda incipiente, a trajetória percorrida até este momento, além de contribuir para as reflexões sobre a aplicação de uma metodologia específica ao ensino de história, possibilitou sondar elementos ligados ao desenvolvimento do conhecimento histórico por meio de uma atividade colaborativa centrada no uso da internet. E como consequência, o produto final dessa dissertação, uma *WebQuest* reformulada sobre o tema escravidão no Paraná, expressa o diálogo com algumas evidências que foram observadas durante a pesquisa.

Por este ângulo, pelo fato do referido produto, apesar de indissociável dessa investigação, constar em um material que será publicado à parte no site<sup>92</sup> do PROFHISTÓRIA, para facilitar sua utilização, formulei um informativo virtual com os principais elementos da metodologia aqui estudada. Produção que também apresenta algumas orientações de como o professor (a) empregá-la com seus estudantes, além de conter um endereço de acesso a *WebQuest* reformulada. Sugestão de leitura e de atividade centradas no desenvolvimento necessário e urgente de novas estratégias de utilização escolar da internet na aula de história.

---

<sup>91</sup> Mesmo que se reconheçam os avanços metodológicos e a renovação das práticas de ensino da história escolar, o livro didático continua a ser um dos principais e mais recorrentes recursos empregados por considerável parte dos historiadores na educação básica. A expressão “livresca e muito textual” diz respeito à observação desta especificidade.

<sup>92</sup> No endereço eletrônico: [https://profhistoria.ufjr.br/banco\\_tese](https://profhistoria.ufjr.br/banco_tese) ou <https://educapes.capes.gov.br/>

## REFERÊNCIAS

ABAR, Celina A. A. P.; BARBOSA, Lisbete Madsen. **WebQuest um desafio para o professor: uma solução inteligente para o uso da internet**. São Paulo: Avercamp, 2008. 100 p.

AGUIAR, Leandro Coelho de. **Cultura digital e fazer histórico: estudo dos usos e apropriações das tecnologias digitais de informação e comunicação no ofício do historiador**. Dissertação de Mestrado em Ciência da Informação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós Graduação em Ciência da Informação, 2012.

\_\_\_\_\_. História e Computação: o papel das Associações Nacionais de História e Computação na discussão das novas tecnologias digitais no fazer historiográfico. In: Simpósio Nacional de História, XXVI da ANPUH – Anpuh: 50 anos., 2011, São Paulo. Anais do **XXVI Simpósio Nacional de História da ANPUH**. São Paulo: Editora Anpuh SP, 2011. v. 1.

ALBUQUERQUE, Janeslei Aparecida. **O racismo silencioso em escolas públicas de Curitiba: imaginário, poder e exclusão social**. Curitiba, 2003. Dissertação de Mestrado em Educação, UFPR.

ALMEIDA, Anita; GRINBERG, Keila. Detetives do passado no mundo do futuro: divulgação científica, ensino de História e internet. **Revista História**. Hoje, v. 1, nº 1, p. 315-326 – 2012.

ALEGRIA, Silvia Aparecida de Paula. **Como aprender história a partir da metodologia WebQuest? O caso da exploração da erva mate nos sertões do Paraná na primeira metade do século XX**. Secretária de Estado da Educação do Paraná – SEED. Produção didática/ programa de Desenvolvimento Educacional – 2014. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_unespar-campomourao\\_hist\\_artigo\\_silvia\\_aparecida\\_de\\_paula\\_alegria.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unespar-campomourao_hist_artigo_silvia_aparecida_de_paula_alegria.pdf)>. Acesso em: ago. 2018.

ALVES, Ronaldo Cardoso. **Representações sociais e a construção da consciência histórica**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2006.

AMARAL, I. A. **Metodologia do Ensino de Ciências como produção social**. Campinas: Faculdade de Educação, 2006. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesfMetodologiaEnsinoCienciasIvan.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2014.

ANTOUN, Henrique; MALINI, Fábio (2010) Ontologia da liberdade na rede: a guerra das narrativas na internet e a luta social na democracia. **REVISTA Famecos**, Rio Grande do Sul, Vol. 17, Nº 3, 2010.

ARAÚJO, Marcelo Marcos de. **A utilização do mecanismo de busca do google na pesquisa e no ensino de história: explorando possibilidades**. Tocantins, 2017. 134 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Federal do Tocantins – UFT, Araguaína, 2017.

AVILA, Arthur Lima. Os tempos de Charlottesville: uma história norte-americana – 2017. Disponível em: <<https://www.cafehistoria.com.br/os-tempos-de-charlottesville/>>. Acesso em: jul. 2018.

AXT, Margarete *et al.* Era uma vez... co-autoria em narrativas coletivas interseccionadas por tecnologias digitais. ANAIS DO SIMPÓSIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 12, 2001, Vitória. Curitiba: SBIE, 2001, p. 136-144.

BARATO, Jarbas Novelino. *Prefácio*. In: ABAR, Celina A. A. BARBOSA, Lisbete Madsen. **WebQuest um desafio para o professor!** Uma solução inteligente para o uso da internet. São Paulo, Avercamp Editora, 2008.

BAROM, Wilian Carlos Cipriani. A teoria da história de Jörn Rüsen no Brasil e seus principais comentadores. **Revista História Hoje**, v. 4, nº 8, p. 223-246, 2015.

BARCA, Isabel. A construção de narrativas históricas: perspectivas de consciência histórica dos jovens portugueses. ANAIS DO ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA: NOVOS PROBLEMAS E NOVAS ABORDAGENS, 7., 2006, Belo Horizonte. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2006.

\_\_\_\_\_. Narrativas e consciência histórica dos jovens. **Enseñanza de las Ciencias Sociales**, p.10-28, 2010.

BARROS, José D'Assunção. Tempo e narrativa em Paul Ricoeur: considerações sobre o círculo hermenêutico. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**. UFU, Uberlândia, MG, vol. 09, ano 12, n.01, 2012b. p.01-27. Disponível em: <[http://revistafenix.pro.br/PDF28/Artigo\\_9\\_Jose\\_D\\_Assuncao\\_Barros.pdf](http://revistafenix.pro.br/PDF28/Artigo_9_Jose_D_Assuncao_Barros.pdf)>. Acesso em: jan.2018.

\_\_\_\_\_. A história serial e história quantitativa no movimento dos Annales. **História Revista**, v.17, n.1, 2012a. Disponível em: [www.revistas.ufg.br/index.php/historia/article/viewFile/21693/12765](http://www.revistas.ufg.br/index.php/historia/article/viewFile/21693/12765)>. Acesso em: fev. 2018.

BASNIAK, Maria Ivete. **Políticas de tecnologias na educação: o programa Paraná digital**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

BATISTA. Ana Carolina Mota da Costa. **Relações étnico-raciais na voz do professor: os debates curriculares no contexto quilombola**. Rio de Janeiro, 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Federal Fluminense – UFF, Niterói, 2016.

BATISTELLA, Alessandro. O Paranismo e a invenção da identidade paranaense. **Revista Eletrônica História em Reflexão**. Vol. 06. Nº 11, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados. Jan/Jun. 2012.

BERGER, Guy. “A investigação em educação: modelos sócio epistemológicos e inserção institucional. **Revista de Psicologia e Educação**. nº 3-4, pp. 23-36, 2009.

BERTOLAZI, Marcos Antônio. **Pesquisa orientada na internet: a WebQuest como recurso para a aprendizagem em história**. Secretária de Estado da Educação do Paraná – SEED. Produção didática/ programa de Desenvolvimento Educacional – 2013. Disponível em:<[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2013/2013\\_uenp\\_hist\\_artigo\\_marcos\\_antonio\\_bertolazi.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uenp_hist_artigo_marcos_antonio_bertolazi.pdf)>. Acesso em: ago. 2018.

BINDA, Joao Luis; SCHMIDT, Lizando Pezzi. Boa Ventura de São Roque no contexto da microrregião de Pitanga-PR. **XVI Semana de Geografia** (Unicentro), número 5, p. 67-78, 2008.

BOLSANELLO, Maria Augusta. Darwinismo social, eugenia e racismo ‘científico’: sua repercussão na sociedade e na educação brasileiras. **Educar**. Curitiba: Editora UFPR, 1996. Nº 12. p. 147-152.

BORGES, Daniela Cassarotti. **Aprender história pela web**: Estudo da cultura do café no Paraná. Secretária de Estado da Educação do Paraná – SEED. Produção didática/ programa de Desenvolvimento Educacional – 2014. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_unespar-campomourao\\_hist\\_artigo\\_daniela\\_cassarotti.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unespar-campomourao_hist_artigo_daniela_cassarotti.pdf)>. Acesso em: ago. 2018.

**Brasileiros criam debate que não existe na Alemanha – 2018**. Disponível em:<<https://www.dw.com/pt-br/brasileiros-criam-debate-que-n%C3%A3o-existe-na-alemanha/a-45531446>>. Acesso em: set.2018.

BRITO, Glauca da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. “Pescópia” no ciberespaço :uma questão de atitude. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 5, n.15, p.75-86, mai./ago. 2005.

CAFÉ HISTÓRIA TV. SEDREZ. **Debate online História Digital**: Ensino, Pesquisa e Divulgação – 2013. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=T-aRq1c3QiY>>. Acesso em: 05 mar. 2014.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo*, Rio de Janeiro, v.11, n.21, jul.-dez. 2007.

CAMARGO, Geraldo Leão Veiga. **Paranismo: arte, ideologia e relações sociais no Paraná (1853-1953)**. 2007. 217f. Tese (Doutorado em História), Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba, Paraná.

CANDAU, Vera Maria. **Tecnologia educacional**: concepções e desafios. Cadernos de Pesquisa: São Paulo, 1979.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**: Quinze Anos Depois 2016. Disponível em: <<http://simpohis2016.blogspot.com.br/p/bruno-leal.html>>. Acesso em: 10/02/2017.

\_\_\_\_\_. Entrevista com Marieta de Moraes Ferreira (FGV e UFRJ) – 2014b. **ProfHistória: mestrado profissional em ensino de História**. Disponível em:<<https://www.cafehistoria.com.br/profhistoria-mestrado-profissional-em-ensino-de-historia/>>. Acesso em: set. 2017.

\_\_\_\_\_. Faça aqui o seu login: os historiadores, os computadores e as redes sociais online. **Revista História Hoje**, v. 3, nº 5, p. 165-188 – 2014a.

CASTILHO, Ana Luísa. Da escravidão ao Apartheid e Charlottesville: o racismo tem fronteiras? – 2017. Disponível em: <<https://pucminasconjuntura.wordpress.com/2017/11/20/da-escravidao-ao-apartheid-e-charlottesville-o-racismo-tem-fronteiras/>>. Acesso em: jul. 2018.

CASTRO, Manuel António Salgado da Silva. **Contributos da WebQuest para a aprendizagem dos discentes nas disciplinas de História e de Geografia:** Uma Exploração com Uma Turma do 8º Ano de História e uma Turma do 11º Ano de Geografia. 2013. 136f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário), Universidade do Minho, Portugal.

\_\_\_\_\_. Nazismo: esquerda, direita ou sonserina? (Faísca Atrasada # 01) – 2018. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=oLzMv5r3-z8&t=919s>>. Acesso em: abr. 2018.

CHARTIER, Roger. Do código ao monitor: a trajetória do livro. **Estudos Avançados**, IEA/USP, v.8, n. 21, p.185-199, 1994.

**Cultura Digital – 2011.** Disponível em: < <http://culturadigital.br/conceito-de-cultura-digital/>>. Acesso em: set. 2018.

CYSNEIROS, Paulo G. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? **ANAIS ENDIPE**. Águas de Lindóia, 1998. v.1. p 199-216.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DIEUZEID, H. Tecnologia Educativa y desarrollo de la educación. **UNESCO – ANO INTERNACIONAL DE LA EDUCACION**. N°8. CREFAL.1970.

DODGE, Bernie. Taskonomia: Uma Taxonomia de Tarefas -1999. Disponível em: <[http://www.nce.ufrj.br/ginape/iga502/Material\\_aulas/Taskonomia%20%20Taxonomia%20das%20Tarefas.doc](http://www.nce.ufrj.br/ginape/iga502/Material_aulas/Taskonomia%20%20Taxonomia%20das%20Tarefas.doc)>. Acesso em: set. 2016.

\_\_\_\_\_. WebQuest – Entrevista com Bernie Dodge – 1997. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=IPgdXij68sc>>. Acesso em: ago. 2017

\_\_\_\_\_. **WebQuest:** uma técnica para aprendizagem na rede internet- 1996. Disponível em: < [http://www.WebQuest.futuro.usp.br/artigos/textos\\_bernie.html](http://www.WebQuest.futuro.usp.br/artigos/textos_bernie.html)>. Acesso em: 02/07/2017.

\_\_\_\_\_. Educação sem internet? Só no monastério – 2005. Disponível em:< <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/educacao-sem-internet-so-nomonasterio/>>. Acesso em: set.2017.

ESTAÇÃO DAKOTA. 14/08/2017 imagens mostram o momento do atropelamento em Charlottesville, nos EUA. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=lpu-ZaITkT8>>. Acesso em: jul. 2018.

**ESTADÃO INTERNACIONAL.** Casa Branca tenta conter críticas a discurso de Trump sobre atentado supremacista – 2017. Disponível em: <<https://internacional.estadao.com.br/noticias/geral,trump-suaviza-discurso-sobre-marcha-supremacista-e-politicos-reagem,70001934717>>. Acesso em: jul. 2018.

Estudos sobre Escravidão no Paraná saem dos muros da UFPR – 2015. Disponível em: < <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/historia/estudos-sobre-escravidao-no-parana-saem-dos-muros-da-ufpr-970h4ocv2ttsjmq1g4umh5j9h/>>. Acesso em: mar.2018.

FAGUNDES, Bruno Flávio Lontra. PROFHISTÓRIA, experimento sem prognóstico. **Revista PerCursos**, Florianópolis, v. 18, n.38, p. 33 - 62, set./dez. 2017.

FERNANDES, Adélia Sofia Campelo. **O Contributo da WebQuest na Aprendizagem da História e da Geografia**. 2013. 94 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário), Universidade do Minho, Portugal.

CASTELLS, Manuel. Comunicación, poder y contrapoder en la sociedad en red, **Telos**, núm. 74, pp. 12-23, Madrid, 2008.

FOLHA DE LONDRINA. **Mais de 90% dos paranaenses acessam a internet pelo celular** – 2018. Disponível em: < <https://www.folhadelondrina.com.br/mercado-digital/mais-de-90-dos-paranaenses-acessam-a-internet-pelo-celular-1000803.html>>. Acesso em: ago. 2018.

FRONZA, Marcelo. **O significado das histórias em quadrinhos na educação histórica dos jovens que estudam no Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, UFPR, Paraná, 2007.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FUKUZAKI, Claudete Satiko. **A WebQuest no ensino de História**. Secretária de Estado da Educação do Paraná – SEED. Produção didática/ programa de Desenvolvimento Educacional – 2014. Disponível em:< [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_unioeste\\_hist\\_pdp\\_claudete\\_satiko\\_fukuzaki.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unioeste_hist_pdp_claudete_satiko_fukuzaki.pdf)>. Acesso em: ago. 2018.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. **A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 30 mar. 2009.

GINZBURG, Carlo. **Fronteiras do Pensamento** – 2012. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=QKdfsVBP20E>>. Acesso em: dez. 2016.

GIOVANNI, Adaiane. **As tecnologias no ambiente escolar: estudo sobre o desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Médio com a metodologia WebQuest**. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento). Campo Mourão: Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR, Paraná, 2016.

Gorender, Jacob. **A Escravidão Reabilitada**. São Paulo: Ática/Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo, 1990.

GUTIERREZ, Horácio. **Donos de Terras e Escravos no Paraná: Padrões e Hierarquias nas primeiras décadas do século XIX. História**. São Paulo. V. 25. N.1, p.100-122, 2006.

HAHN, Fábio André. **A tecnologia educacional no ensino de História: uma proposta a partir da metodologia WebQuest**. In: BUENO, André; CREMA, Everton; ESTACHESKI, Dulceli. (Org.). **Tecendo Amanhãs: O ensino de história na atualidade**. 1ed. Rio de Janeiro/União da Vitória: Sobre Ontens, 2015. Disponível em: < <http://simpohis.blogspot.com/p/fabio-andre-hahn.html>>. Acesso em: out. 2017.

\_\_\_\_\_. É possível aprender história com a metodologia *WebQuest*?. In: BUENO, André; ESTACHESKI, Dulceli; CREMA, Everton. (Org.). Para um novo amanhã: visões sobre aprendizagem histórica. 1ed. Rio de Janeiro: Sobre Ontens, 2016, v. 1, p. 96-106. Disponível em: < <http://simpohis2016.blogspot.com/p/fabio-andre-hahn.html>>. Acesso em: fev. 2017.

\_\_\_\_\_. GIOVANNI, Adaiane. A *WebQuest* e a educação histórica: como os alunos aprendem história com as novas tecnologias? -2014. Disponível em: < <http://www.erh2014.pr.anpuh.org/anais/2014/262.pdf>>. Acesso em: jan. 2018.

\_\_\_\_\_. GIOVANNI, Adaiane. Tecnologias no ensino de história: abordagens possíveis. **Revista Tel**, Irati, v.8, n.2, p. 154-176, jul/dez, 2017.

HOBSBAWM, Eric **Sobre história: ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social / BDE– Base de Dados do Estado. **Cadernos estatísticos municipais**: Boa Ventura de São Roque. Curitiba: 2017.

**IZECKSOHN, Vitor. Os monumentos confederados nos Estados Unidos: memória e política – 2017. Disponível em:** <<https://www.cafehistoria.com.br/monumentos-confederados/>>. Acesso em: jul. 2018.

JARDIM, Shirlei da Costa. **Migração e ocupação em Umuarama/PR**: uma proposta de ensino de História a partir da metodologia *WebQuest*. Secretária de Estado da Educação do Paraná – SEED. Produção didática/ programa de Desenvolvimento Educacional – 2014. Disponível em:< [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_unespar-campomourao\\_hist\\_pdp\\_shirlei\\_da\\_costa\\_jardim.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unespar-campomourao_hist_pdp_shirlei_da_costa_jardim.pdf)>. Acesso em: ago. 2018.

JÚLIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas: Editora Autores Associados, nº 1, p. 9 – 43, Jan./Jun. 2001.

JÚLIO, Josimeire Meneses. Silva, ARNALDO Moura Vaz. Atividades de investigação escolar: análise psicanalítica do engajamento em pequenos grupos. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.921-941, set./dez. 2010.

JÚNIOR, João Batista Bottentuit; SANTOS, Camila Gonçalves. Revisão Sistemática da Literatura de Dissertações Sobre a Metodologia *WebQuest*. **Revista EducaOnline**, Rio de Janeiro, v.8 – n. 2 Maio/Agosto de 2014a.

\_\_\_\_\_. SILVA, Nataniel Mendes. Uma Proposta de Uso da Metodologia *WebQuest* para o Ensino e Aprendizagem de Literatura. **Revista Renote** – Novas Tecnologias. V. 12 Nº 1, julho, 2014b.

\_\_\_\_\_. **Concepção, Avaliação e Dinamização de um Portal Educacional de WebQuests em Língua Portuguesa**. Tese (Doutorado em Educação Tecnologia Educativa). Braga: Universidade do Minho, UMINHO, Portugal, 2010.

\_\_\_\_\_. COUTINHO, Clara Pereira. **Um Estudo com Autores de WebQuests em Língua Portuguesa: avaliação do processo de concepção, utilização e resultados obtidos**. Braga: Universidade do Minho, 2008.

\_\_\_\_\_. COUTINHO, Clara Pereira. Recomendações de qualidade para o processo de avaliação de *WebQuests*. **Ciências & Cognição**. Rio de Janeiro. v.17, p.73-82, 2012.

KALLÁS, Ana Lima. Usos públicos da história: origens do debate e desdobramentos no ensino de história. **Revista História Hoje**, v. 6, nº 12, p. 130-157 – 2017.

KENSKI, Vani Moreira Aprendizagem Mediada Pela Tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.10, p.47-56, 2003.

\_\_\_\_\_; Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.

LEMONS, André. Cibercultura e Mobilidade. A Era da Conexão. **Intercom** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Uerj – 5 a 9 de setembro de 2005.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 3.ed. São Paulo: Loyola, 2000.

LOPES, Lucas Roberto Soares. **Jogando com a crítica histórica: as novas tecnologias e o desenvolvimento de – os revoltosos**. Santa Catarina, 2016. 195 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Florianópolis, 2016.

LUCCHESI, Anita. Por um debate sobre História e Historiografia Digital. **Boletim Historiar**, nº 2, mar./abr. 2014a, p. 45-57.

\_\_\_\_\_. Digital history e storiografia digital: estudo comparado sobre a escrita da história no tempo presente (2001-2011). Dissertação (Mestrado em História Comparada) – UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, 2014b.

**Manifestação de Charlottesville: confira a opinião dos youtubers**. Manifestação de Charlottesville: confira a opinião dos youtubers – 2017. <http://criadoresid.com/manifestacao-charlottesville-opiniao-dos-youtubers/>. Acesso em: jul. 2018.

MANFREDI, Sílvia Maria. Metodologia do ensino: diferentes concepções. **Mimeo**, Campinas-SP: F.E./UNICAMP, 1993.

MARINHO, Simão Pedro Pinto. *WebQuest*: um uso inteligente da internet na escola. **Caderno do Professor**, n.7, p.55-64, Fevereiro, 2001.

MARTINS, Hugo Manuel Oliveira. **A WebQuest como recurso para aprender História: um estudo sobre significância histórica com discentes do 5º ano**. 2007. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Minho, Braga, Portugal.

MARTINS, Romário. **História do Paraná**. Curitiba: Travessa dos Editores, 1995.

MARTINS, Wilson. **Um Brasil diferente**. Ensaio sobre fenômenos de aculturação no Paraná. 2. Ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

MENDONÇA, Joseli Maria. Escravidão, africanos e afrodescendentes na “Cidade mais europeia do Brasil”: identidade, memória e história pública. **Tempos Históricos**. Volume 20,

1º Semestre de 2016, p. 218-240.

MOURA, Antonio Guanacuy Almeida. **WebQuest's: possibilidades no ensino e aprendizagem de história**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Tocantins-UFT, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, 2018.

MOURA, Nando. A HISTÓRIA que seu “Prof. ESQUERDISTA” NÃO CONTOU” – 2018. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=MmdR9EoREY>>. Acesso em: abr. 2018.

\_\_\_\_\_. O Prof. de História MENTIU para VOCÊ!! (E MUITO!!) – 2017. Disponível em: < [https://www.youtube.com/watch?v=\\_Yv2Hcne1kg](https://www.youtube.com/watch?v=_Yv2Hcne1kg)>. Acesso em: jul. 2018.

MORAES, Pedro Rodolfo Bodê; SOUZA, Marcilene Garcia. Invisibilidade, preconceito e violência racial em Curitiba. **Revista de Sociologia e Política**, Nº 13: 7-16 NOV. 1999.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. **Educatrix**. Dossiê currículo. Ano 7, n. 12. São Paulo: Moderna, 2017.

MOREIRA, Carla Luísa Santos. **A WebQuest na aprendizagem da história e da geografia**. 2009. 92 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História e Geografia), Universidade do Minho, Portugal.

NASCIMENTO, Éder Dias, *Luiz Everson da Silva, Adriana Lucinda de Oliveira*. Jovens estudantes do campo, histórias em quadrinhos e consciência. **Multi-Science Journal**, v. 2, n. 6 (2016) 17-27.

**Nazismo é um movimento da esquerda? – 2017**. Disponível em:< <https://noticias.uol.com.br/confere/ultimas-noticias/2017/08/17/nazismo-e-um-movimento-da-esquerda.htm>>. Acesso em: set.2018.

NOIRET, Serge. História pública digital. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 28-51, maio 2015.

OLIVEIRA, José Cláudio Alves de. Ciberhistória. **Revista Museu**, 2005. Disponível em:< [www.revistamuseu.com.br/artigos/art\\_.asp?id=6752](http://www.revistamuseu.com.br/artigos/art_.asp?id=6752)>. Acesso em: fev. 2018.

OLIVEIRA, Carlos Eduardo França de. Narrativa e Conhecimento Histórico: alguns apontamentos. *Histórica* – **Revista Eletrônica do Arquivo do Estado**, 15 de outubro de 2006.

**PARANÁ QUER MODERNIZAR REDE DE INFORMÁTICA EM ESCOLAS ESTADUAIS** – 2018. Disponível em: < <http://inoveduc.com.br/parana-modernizar-rede-informatica-escolas-estaduais/>>. Acesso em: jun.2018.

PARANÁ. Paraná digital: tecnologias de informação e comunicação nas escolas públicas paranaenses. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba: SEED/PR, 2010.

PPP. **Projeto Político Pedagógico: Colégio Estadual Adonis Morski**. Boa Ventura de São Roque – PR, 2010.

PAVANATI, Iandra. Ensino de História, Educação, Tecnologia e Cibercultura. **ANPUH** –

**XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA** – Fortaleza, 2009.

PETARNELLA, Leandro. **Escola analógica e cabeças digitais: o cotidiano escolar frente às tecnologias midiáticas e digitais de informação e comunicação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Sorocaba: Universidade de Sorocaba, São Paulo, 2008.

PIETROVSKI, Maria Célia de Souza; AMARO, Hudson Siqueira. **Leitura, interpretação e produção de textos: ferramentas para o ensino de história**. Secretária de Estado da Educação do Paraná – SEED. Produção didática/ programa de Desenvolvimento Educacional – 2008. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2259-8.pdf>>. Acesso em: ago.2016.

PIMENTA, Ricardo. Nosso futuro em um post: cultura da velocidade, big data e a novo desafio dos “peixes” para os historiadores da era digital. **Transversos: Revista de História**. Rio de Janeiro, n. 11, dez. 2017.

PIRES, Rosangela Carneiro. **A presença do negro na historiografia do tropeirismo**. Secretária de Estado da Educação do Paraná – SEED. Produção didática/ programa de Desenvolvimento Educacional – 2010. Disponível em: < [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2010/2010\\_uepg\\_hist\\_artigo\\_rosangela\\_carneiro\\_pires.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uepg_hist_artigo_rosangela_carneiro_pires.pdf)>. Acesso em: ago. 2018.

POLÍTICA COMPLETA. A aula que seu professor de história nunca vai te dar! – 2017. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=nyIIKJSawD4>>. Acesso em: jul. 2018.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n.3, 1989, p. 3-15.

POLOMANI, Valdir. **WebQuest: Internet na Escola no Ensino de História**. Secretária de Estado da Educação do Paraná – SEED. Produção didática/ programa de Desenvolvimento Educacional – 2010. Disponível em: < [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2010/2010\\_ufpr\\_hist\\_pdp\\_valdir\\_polomani.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_ufpr_hist_pdp_valdir_polomani.pdf)>. Acesso em: ago. 2018.

POUTS-LAJUS, Serge; RICÉ-MAGNIER, Marielle. **A escola na era da Internet: os desafios da multimídia na educação**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants** – 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 05/02/2017.

\_\_\_\_\_. **Milênio: Uma conversa com Marc Prensky, criador do termo ‘nativo digital** – 2017. Disponível em: <<http://g1.globo.com/globo-news/milenio/videos/v/milenio-uma-conversa-com-marc-prensky-criador-do-termo-nativo-digital/6222764/>>. Acesso em: 05/11/2017.

PROFHISTÓRIA- UNESPAR. **Regimento Interno**. Disponível em: < [http://www.fecilcam.br/profhistoria/data/uploads/profhistoria\\_regimento\\_geral.pdf](http://www.fecilcam.br/profhistoria/data/uploads/profhistoria_regimento_geral.pdf) >. Acesso em: fev. 2017.

QUEIRÓZ, Suely Robles Reis de. Escravidão negra em debate. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2010.

REUTER, Yves. **A Análise da narrativa: o texto, a ficção e a narração.** Tradução de Mário Pontes. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

RIBEIRO, Ana Rita Gonçalves da Silva. **O papel da WebQuest no processo de aprendizagem, nas disciplinas de História e de Geografia:** Uma intervenção pedagógica com discentes do 9º ano de escolaridade. 2013. 114 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário), Universidade do Minho, Portugal.

RIBEIRO, Regina Maria. **O. Tudo isso antes do século XXI:** estruturas e significados em narrativas da História do Brasil por estudantes do Ensino Fundamental. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2012.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa.** Tomo I. trad. Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papirus, 1994.

ROBERT, A. Um olhar sobre a obra de Jean-Claude Forquin: a Filosofia e a Sociologia da Educação. **Rev. Lusófona de Educação,** Lisboa 2012.

ROCHA, Luciano Roberto. **A concepção de pesquisa no cotidiano escolar:** possibilidades de utilização da metodologia WebQuest na educação pela pesquisa. 2007. 200p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. Escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem fronteiras,** Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 131-147, jul./dez. 2007.

RODRIGUES, Eric Freitas. **Tecnologia, inovação e ensino de história:** o ensino híbrido e suas possibilidades. Rio de Janeiro, 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Federal Fluminense – UFF, Niterói, 2016.

RÜSEN, Jörn. **História viva:** teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília UNB, 2007.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História.** Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 51-78.(Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História.** Curitiba: Ed. UFPR, 2010b. p. 51-78.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral** – 1992. Disponível em:< [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1172513/mod\\_resource/content/1/Jorn%20Rusen%20e%20o%20Ensino%20de%20Hist%C3%B3ria.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1172513/mod_resource/content/1/Jorn%20Rusen%20e%20o%20Ensino%20de%20Hist%C3%B3ria.pdf)>. Acesso em: jan.2018.

\_\_\_\_\_. **Razão Histórica: teoria da história:** fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2010a.

\_\_\_\_\_. Jörn. **História Viva:** teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UnB, 2010b.

SANT, Edda *et al.* Cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la Historia?. **Clío & Asociados**. p. 166-182. Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de La Plata, 2014.

SANTAELLA, Lucia. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal?. **Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP** — Departamento de Computação/FCET/PUC-SP, Vol. II, N. 01, 2010.

\_\_\_\_\_. Desafios da ubiquidade para a educação. **Revista Ensino Superior Unicamp**. 2013. Ed. 09.

SANTANA, Monica da Costa. Neonazismo no ciberespaço do Brasil e da Argentina: análise comparada dos sítios Valhalla88 e Ciudad Libre Opinión (1997-2009), 2014. 180 f.

SCARRANARO, Márcia Maria. **Aula de História: uma perspectiva colaborativa na produção de conhecimento no ensino médio**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2002, p. 54-66.

\_\_\_\_\_. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. **ANAIS DO ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA: NOVOS PROBLEMAS E NOVAS ABORDAGENS**, 7, 2006, Belo Horizonte. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2006.

SCHNEIDER, Claércio Ivan. Histórias e historiografias do Paraná: estereótipos, revisionismos e problemáticas para o ensino de história. In: II Congresso Internacional de História UEPG-UNICENTRO, 2015, Ponta Grossa. Anais do II Congresso Internacional de História UEPG-UNICENTRO, 2015.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Espetáculo da miscigenação. **Estudos avançados**, v. 8, n. 20, p. 137-152, 1994. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ea/v8n20/v8n20a17.pdf>>. Acesso em: jan. 2017.

Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares de História**. Curitiba: SEED, 2008.

SEIXAS, P. (1994). Students' Understanding of Historical Significance. **Theory and Research in Social Education**, 22 (3), 281-304

SILVA, Adriano. Tempo e temporalidade no ensino e na aprendizagem da história: um desafio a enfrentar. Rio de Janeiro, 2016. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2016

SNYDERS, Georges. **Alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

SOUTELO, Luciana de Castro. *A memória do 25 de abril nos anos do cavaquismo: o desenvolvimento do revisionismo histórico através da imprensa (1985-1995)*, dissertação de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2009.

SPAGNOLO, Carla; MANTOVANI, Ana Margo. Aprendizagem colaborativa na educação escolar: novas perspectivas para o processo de ensinar e aprender. *Rev Digital da CVA*, p.01-10, 2013.

TELEBRASIL. **Serviços móveis alcançam 98,2% da população brasileira**. Disponível em: < <http://www.telebrasil.org.br/sala-de-imprensa/releases/8633-servicos-moveis-alcanam-98-2-da-populacao-brasileira>>. Acesso em: ago.2018.

TORRES, P.L.; IRALA, E. A. F. Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. In: TORRES, P. L. (Org.). **Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento**. Curitiba: Senar, 2014. p.61-93.

VALENTE, Jose Armando. **O uso inteligente do computador na educação**, Pátio, ano 1, n. 1, p. 19-21, Porto Alegre, mai/jul. 1997.

VIDAL – Naquet, Pierre. **Os Assassinos da Memória: o revisionismo na história**.

WILLIAMS, Raymond. **La Larga Revolución**. Bueno Aires: Nueva Visión, 2003.

## APÊNDICE

**DIÁRIO DE CAMPO****SÉRIE:**

DATA DA APLICAÇÃO:	DESCRIÇÃO
<p><b>Atitude dos estudantes em relação à <i>WebQuest</i>.</b></p> <p>- Como interagem para a realização da atividade proposta?</p>	
<p><b>Autonomia dos grupos em relação à atividade:</b></p> <p>- Os estudantes pediam ajuda?</p>	
<p><b>Questões técnicas.</b></p> <p>- Dificuldade de acesso à internet durante a navegação pela <i>WebQuest</i> e outras.</p>	

## CARTA INFORMATIVA

Senhores(as) responsáveis,

Eu, Éder Dias do Nascimento, aluno do Programa de Mestrado em Ensino de História da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, campus de Campo Mourão, venho por meio da presente carta apresentar a pesquisa sobre o uso de Tecnologias no ensino de História que será aplicada nas turmas do 8º ano do Ensino Fundamental-II e 2º ano do Ensino Médio, do Colégio Estadual Adonis Morski, da cidade de Boa Ventura de São Roque-PR. Investigação apoiada com recursos do governo federal (CNPq) e do estado do Paraná (Fundação Araucária) e sob orientação pelo professor Dr. Fábio André Hahn.

A mesma investiga o impacto do uso das tecnologias na aprendizagem dos alunos na disciplina de História com a metodologia *WebQuest*, que tem por finalidade a utilização de materiais didáticos a partir do uso de recursos como: computadores, celulares, entre outros dispositivos que permitem acesso à internet.

Para tanto, este estudo será desenvolvido em duas etapas: a) aplicação de questionários sobre aspectos socioeconômicos e educacionais na modalidade online; b) utilização da metodologia *WebQuest* para o estudo do tema Escravidão no Paraná. Este, trabalhado com enfoque específico sobre o século XIX.

A participação dos alunos é indispensável. Portanto, encaminhamos anexo a esta carta o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**, que tem única e exclusivamente a finalidade de autorizar a utilização e divulgação dos resultados obtidos na pesquisa, firmando o compromisso de manter a identidade dos alunos preservada.

Em caso de dúvidas, entrar em contato pelo telefone (44) 3518-1835.

Agradeço pela atenção e participação nesta pesquisa.

**Éder Dias do Nascimento**  
Pesquisador

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Por este termo eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do RG nº \_\_\_\_\_ SSP/\_\_\_\_ após ter lido a carta informativa, autorizo com **Consentimento Livre e Esclarecido** o aluno (a) \_\_\_\_\_ a participar da pesquisa sobre o uso de Tecnologias no ensino de História – composta por aplicação de questionários sobre aspectos socioeconômicos e educacionais e da metodologia de ensino *WebQuest*.

Fica claro que o aluno e seu representante legal podem, a qualquer momento, retirar seu **Consentimento Livre e Esclarecido** e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa. Ciente, desta forma, que todo trabalho realizado até então se torna informação confidencial guardada de forma sigilosa.

Concordando com as informações, assino o presente termo.

Guarapuava, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do responsável legal do aluno

---

Assinatura e carimbo do representante na escola

---

Assinatura do pesquisador

**ANEXOS**

**CENTRO INTEGRADO DE  
ENSINO SUPERIOR DA  
FACULDADE INTEGRADO DE**



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A WEBQUEST NO ENSINO DE HISTÓRIA

**Pesquisador:** FABIO ANDRE HAHN

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 74461317.3.0000.0092

**Instituição Proponente:**

**Patrocinador Principal:** Fundação Araucária

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 2.251.514

**Apresentação do Projeto:**

A proposta da pesquisa é investigar como e o que se aprende da História a partir do desenvolvimento e aplicação da metodologia WebQuest com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino, verificando a viabilidade da tecnologia educacional na melhoria da qualidade da aprendizagem dos jovens estudantes. Entre as causas e variáveis possíveis a serem investigadas, focaremos especificamente na problemática de que o ensino de História e consequentemente o material didático disponível nas escolas estão muito distantes da realidade dos alunos, não permitindo o desenvolvimento da sua capacidade formativa, o que gera o desinteresse, dificuldade de aprendizagem e a inexistência da compreensão do sentido da História e da formação de uma consciência histórica. Portanto, a variável a ser explorada é de dependência, ou seja, a formação do aluno depende, entre vários outros fatores, do emprego de uma nova metodologia de ensino de História e da produção do material didático adequado à sua realidade.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Investigar como e o que se aprende da História a partir da metodologia WebQuest, verificando a viabilidade da tecnologia educacional na melhoria da qualidade da aprendizagem de alunos do Ensino Médio de escolas públicas do Paraná.

**Endereço:** Avenida Irmãos Pereira, 670

**Bairro:** Centro

**CEP:** 87.301-010

**UF:** PR

**Município:** CAMPO MOURAO

**Telefone:** (44)3518-2500

**Fax:** (44)3518-2551

**E-mail:** cep@grupointegrado.br

**CENTRO INTEGRADO DE  
ENSINO SUPERIOR DA  
FACULDADE INTEGRADO DE**



Continuação do Parecer: 2.251.514

**Objetivo Secundário:**

Investigar as condições socioeconômicas e educacionais dos jovens estudantes das escolas selecionadas por meio da aplicação de questionário e realização de análise e observação in loco. Desse modo, realizar um diagnóstico do perfil da juventude e verificar os principais elementos que poderão contribuir na aprendizagem histórica.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

**NÃO** há riscos inaceitáveis, conforme a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. De modo que, os benefícios são maiores que os riscos.

**Benefícios:**

Os benefícios estão voltados à melhoria na aprendizagem histórica dos alunos do Ensino Fundamental, assim como o despertar do interesse pelo estudo e compreensão do sentido da História.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

XX

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

XX

**Recomendações:**

XX

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

XX

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_981323.pdf	20/08/2017 22:40:37		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoInstitucional.pdf	20/08/2017 22:28:03	FABIO ANDRE HAHN	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto.pdf	20/08/2017 22:25:36	FABIO ANDRE HAHN	Aceito

**Endereço:** Avenida Irmãos Pereira, 670

**Bairro:** Centro

**CEP:** 87.301-010

**UF:** PR

**Município:** CAMPO MOURAO

**Telefone:** (44)3518-2500

**Fax:** (44)3518-2551

**E-mail:** cep@grupointegrado.br

**CENTRO INTEGRADO DE  
ENSINO SUPERIOR DA  
FACULDADE INTEGRADO DE**



Continuação do Parecer: 2.251.514

Investigador	Projeto.pdf	20/08/2017 22:25:36	FABIO ANDRE HAHN	Aceito
Folha de Rosto	Folharosto.PDF	20/08/2017 22:22:44	FABIO ANDRE HAHN	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAMPO MOURAO, 31 de Agosto de 2017

---

**Assinado por:  
Cleuza Proetti Yurassek  
(Coordenador)**

**Endereço:** Avenida Irmãos Pereira, 670

**Bairro:** Centro

**CEP:** 87.301-010

**UF:** PR

**Município:** CAMPO MOURAO

**Telefone:** (44)3518-2500

**Fax:** (44)3518-2551

**E-mail:** cep@grupointegrado.br